



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

VICENTE DE PAULO BORGES VIRGOLINO DA SILVA

**A FORMAÇÃO DE VALORES COOPERATIVOS E AS TRANSFORMAÇÕES NAS
PRÁTICAS EDUCATIVAS: UM ESTUDO DE CASO DE EDUCANDOS DA
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DA UnB, NO ASSENTAMENTO
ITAÚNA – GO**

Brasília

2012

VICENTE DE PAULO BORGES VIRGOLINO DA SILVA

**A FORMAÇÃO DE VALORES COOPERATIVOS E AS TRANSFORMAÇÕES NAS
PRÁTICAS EDUCATIVAS: UM ESTUDO DE CASO DE EDUCANDOS DA
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DA UnB, NO ASSENTAMENTO
ITAÚNA – GO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília/UnB como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutor.

Área de Concentração – Educação e Ecologia Humana.

Linha de Pesquisa – Ecologia Humana e Práxis Pedagógica.

Eixo de Interesse – Educação do Campo

Orientadora – Prof^a Dr^a Mônica Castagna Molina.

Brasília

2012

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

**A FORMAÇÃO DE VALORES COOPERATIVOS E AS TRANSFORMAÇÕES NAS
PRÁTICAS EDUCATIVAS: UM ESTUDO DE CASO DE EDUCANDOS DA
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DA UnB, NO ASSENTAMENTO
ITAÚNA – GO**

Vicente de Paulo Borges Virgolino da Silva

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª. Mônica Castagna Molina – PPGE/FE/UnB
Orientadora – Examinadora

Prof^ª. Dr^ª. Laís Maria Borges de Mourão Sá – PPGE/FE/UnB
Examinadora do PPGE

Prof^ª. Dr^ª. Rosineide Magalhães de Sousa – LEdoC/FUP/UnB
Examinadora externa ao PPGE

Prof^ª. Dr^ª. Maria Zélia Versiani Machado – FaE/UFMG
Examinadora externa ao IES

Prof. Dr. Sandro Benedito Sguarezi – UNEMAT
Examinador externo ao IES

Prof. Dr. Jair Reck – LEdoC/FUP/UnB
Suplente

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais Ademar e Ivonete referências primeiras de valores humanos, com verdadeiros sentidos de amor e de solidariedade.

Às professoras Mônica e Laís, além de todo acolhimento e amizade, formaram o lume imprescindível na ressignificação de minhas práticas profissionais.

Aos meus amigos de todas as horas em nossa caminhada acadêmica Anna Izabel, Rafael, Tamiel, Pasquetti, Dulce, Sebastião, Juarez, Ana Laurenti, João Batista, Ana Laura, Bernard, Helana, Norma, Vera, Romir, Roseli, Laura, Maria José, Mayara, Igor, Elisa, Catarina, Elis, Clarice, Domingos, Osanete, Silvanete e Pejman, parceiros e parceiras em muitas reflexões e alegrias.

A todos os meus colegas do Colégio Agrícola de Brasília, aqui representados pelo Hamilton e pelo Maciel (*in memoriam*) que contribuem a todo o momento em minha formação profissional.

Aos meus educandos que me possibilitam aprender em toda troca e me mostram a real importância da educação.

Aos Ledoquianos e militantes da Educação do Campo, pelas vivências e confirmações de certezas.

Às minhas crianças legítimas e escolhidas, Raiane, Raiara, Inna e Iago, pela compreensão das ausências e apoio nos momentos de instabilidade.

À Rosângela, minha companheira e parceira de todas as horas, o amor que me ampara e me fortalece.

À força e luz superior, que me dá toda a sorte de trilhar um caminho de tanta aprendizagem, em tempo de poder dar minha contribuição enquanto humano.

A formação de valores cooperativos e as transformações nas práticas educativas: um estudo de caso de educandos da Licenciatura em Educação do Campo da UnB, no assentamento Itaúna – GO

RESUMO

Este trabalho intenciona contribuir com a viabilidade de um projeto popular de desenvolvimento para o campo brasileiro. Ancora-se em um processo educativo atrelado aos princípios da Educação do Campo, onde se discute formas de produzir conhecimento, novas metodologias, papéis da universidade pública e funções sociais da educação. Investiga formas de contemplar uma educação integral, vinculando esta a categorias como o trabalho e a cooperação. Exercita a construção de novos olhares, baseado num diálogo de saberes e mediados por uma cultura de cuidados, refletindo sobre realidades dos sujeitos do campo. Tem como foco de pesquisa a formação de educadores e gestores para as escolas do campo, construindo vínculos orgânicos entre processos educativos e políticos, econômicos e culturais, resultando em exercícios de contra-hegemonia críticos e reflexivos. Fez-se necessário entender e caracterizar: a formação dos sujeitos do campo no “Grande Sertão Brasília”, seus aspectos étnicos e culturais; os princípios e práticas da Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília. Objetiva analisar de que forma e que valores *cooperativos* estão sendo construídos na execução do projeto político pedagógico desta Licenciatura, na prática docente, nos diferentes tempos educativos desse processo formativo, e em que medida estão sendo incorporados nas ações pedagógicas desenvolvidas pelos educandos residentes no Assentamento Itaúna – GO. Busca ainda entender e aprofundar nas perspectivas teóricas, significados e sentidos da cooperação, vinculando-os intencionalmente com a formação consciente do sujeito político, emancipatório, participativo e autônomo. Para atingir os objetivos usamos análises de conteúdos em entrevistas semi-estruturadas, no sentido de aferir a construção e agregação de valores cooperativos e níveis de consciência dos atores que participam do processo formativo da LEdoC. A abordagem é quali-quantitativa mensurando a agregação de valores vinculados aos níveis de consciência política, atendendo a classificação ordinal da Escala de *Likert* que varia de -2 a +2, significando *muito desfavorável* para -2, quando houver conformidade com um sentido limitante ao fortalecimento do subfator, a *muito favorável* +2, existindo conformidade favorável ao subfator. Os valores intermediários -1, 0 e +1, correspondem à *desfavorável*, *neutro* e *favorável*. Os indicadores e seus subfatores (diferentes significados e sentidos) que representam os valores cooperativos descritos e analisados, apresentaram como resultados: no segmento dos educandos (as) de **0,74**, própria de um *nível intermediário entre o nível de consciência de senso comum e o nível de consciência populista*; no segmento dos educadores de **1,45**, própria de um *nível de consciência política práxis/política, criadora, reflexiva* apropriada a um grupo que está em processo de um modelo em construção, considerado inovador e que rompe com propostas pedagógicas tradicionais. A média entre os segmentos estudados foi de **1,09**, que conforme metodologia escolhida se traduz em um *nível de consciência política populista*, onde podemos deduzir uma caracterização e uma relação de tutelamento entre os dois segmentos. Neste sentido podemos intuir que avançamos muito, mas que ainda existe um caminho a percorrer para atingirmos uma educação autônoma, libertária e que cumpra os pressupostos da LEdoC.

Palavras-chave: Educação do Campo. Licenciatura em Educação do Campo. Formação de Educadores. Valores Cooperativos. Níveis de Consciência Política. Análise de Conteúdo.

The formation of cooperative values and the transformations in the educational practices: a case study with students of Graduation in Countryside Education of UnB, in the Settlement of Itaúna – GO

ABSTRACT

This work has the intention of contributing with the feasibility of a development popular project for the Brazilian countryside. It has support in an educational process together with the Countryside Education's principles, where ways of producing knowledge, new methodology, roles of the public university and social function of education are discussed. It explores ways of contemplating an integral education, linking this one to categories like work and cooperation. It exercises the construction of new views, based in knowledge dialogues and mediated by a culture of cares, reflecting about the realities of the countryside people. The formation of educators and managers for the countryside schools is the focus of the research, constructing organic links between educational, political, economic and cultural processes, resulting in critic and reflective exercises against hegemony. It was necessary understanding and characterizing: formation of the countryside individuals in the "Brasília Great Hinterland", its ethnic and cultural aspects; the principles and practices of Graduation in Countryside Education of the University of Brasília. So, it aims to analyze in which ways and cooperative values they are being constructed in the execution of the politic pedagogical project of this Graduation, of the teaching practice, in different educational times of this formative process, and in which measure they are being incorporated in the pedagogical actions developed by the students of the Settlement of Itaúna – GO. It pursues to understand and deepen in the theoretical perspectives, meanings and in the cooperative sense, purposely linking itself with the conscious formation of the politic, emancipatory, collaborative and autonomous individual. To achieve the goals we used content analysis in semi-structured interviews, in order to check the construction and aggregation of cooperative values and consciousness levels of the acting people who participate in the formative process of LEdoC. The approach is qualitative and quantitative measuring the values aggregation linked to the politic consciousness level, attending to the ordinal ranking in Likert Scale, which varies from -2 to +2, meaning *very unfavorable* to -2, when there is accordance with a limiting sense to the subfactor fortification, to *very favorable* to +2, according favorably with the subfactor. The intermediate values -1, 0 and +1, mean *unfavorable*, *neutral* and *favorable*. The indicators and its subfactors (different meanings and senses), which represent the cooperative values described and analyzed, showed these results: in the students segment of **0.74**, proper of an *intermediate level between the consciousness level of common sense and the populist consciousness level*; in the educators segment of **1.45**, proper of a *politic práxis/politic, creator, reflective consciousness level* appropriate of a group which is process of a model in construction, considered innovator and which breaks the traditional pedagogical proposals. The average between the studied segments was 1.09, which according to the chosen methodology means that it's a populist politic consciousness level, in which we can deduce tutelary features and relations between both segments. In this sense we can infer that move a lot, but that there is still a way to course to achieve an autonomous and libertarian education, which will accomplish the LEdoC presuppositions.

Keywords: Countryside Education. Graduation in Countryside Education. Educators Formation. Cooperative Values. Politic Consciousness Level. Content Analysis.

La formación de los valores cooperativos y cambios en las prácticas educativas: un estudio de caso de estudiantes de la Licenciatura en educación desde el campo de la UnB, el asentamiento Itaúna – GO

RESUMEN

Este trabajo se propone a contribuir a la viabilidad de un desarrollo de diseño popular para el campo brasileño. Basándose en un proceso educativo vinculado a los principios de la educación del campo, donde examinan de formas de producir conocimiento, nuevas metodologías, funciones de las Universidades públicas y las funciones sociales de la educación. Investiga formas de contemplar una educación integral, vinculando esto a categorías tales como trabajo y cooperación. Ejercicios para construir nuevas miradas, basado en un diálogo de know-how y mediada por una cultura de cuidados, reflexionando sobre las realidades del tema en el campo. La investigación se centra en la formación de los educadores y los administradores de las escuelas de campo, construyendo vínculos orgánicos entre los procesos educativos y los derechos políticos, económicos y culturales, resultando en ejercicios de contrahegemonía crítico y reflexivo. Es necesario entender y caracterizar: la formación de sujetos del campo en el "Grande Sertão Brasília", sus aspectos étnicos y culturales; los principios y prácticas de la Licenciatura en educación de la Universidad de Brasilia. Tiene como objetivo analizar de que forma y que valores de cooperativa están siendo construidos en ejecución de un proyecto político pedagógico de este grado, en la práctica de la enseñanza, en diferentes tiempos educativos de este proceso formativo y en qué medida se están incorporando en las acciones pedagógicas desarrollados por estudiantes residentes en el asentamiento Itaúna – GO. Búsqueda aún comprender y profundizar perspectivas teóricas, significados y sentidos de cooperación, intencionalmente la vinculación con la formación consciente de decisor político, emancipadores, participativa y autónoma. Para lograr los objetivos se utilizaron análisis de contenido de entrevistas semiestructuradas, con intension de evaluar la agregación del edificio y de los valores cooperativos y niveles de conciencia de los actores que participan en el proceso formativo de LedoC. El enfoque es la calidad cuantitativa medido la suma de los valores vinculados a los niveles de conciencia política, dada la clasificación ordinal de escala de Likert que van desde -2 a +2, lo que significa **muy desfavorables** a -2, cuando cumpliendo con un sentido limitante para fortalecer el subfactor, **muy favorable** +2, existentes conformidad favorable al subfactor. Los valores intermedios -1, 0 y +1, correspondiente a la **desfavorable, neutral y favorable**. Indicadores y sus subfactores (diferentes significados y sentidos) que representan los valores cooperativos son descritos y analizados, presentan como resultados: en el segmento de estudiantes de **0.74** de un **nivel intermedio entre el nivel de conciencia del sentido común y el nivel de conciencia populista**; en el segmento de educadores de **1.45**, propio un **nivel de conciencia política y praxis política, creativo, reflexivo** a un grupo que está en proceso de un modelo en construcción, considerada innovadora y que rompe con las tradicionales propuestas pedagógicas. El promedio entre los segmentos estudiados fue de **1.09**, de acuerdo a una metodología elegida, se traduce en un **nivel de conciencia política populista**, donde podemos deducir una caracterización y una relación de protección entre los dos segmentos. En este sentido podemos intuir que se mueven mucho, pero todavía hay un camino por recorrer para lograr una educación autónoma, libertaria y que satisface los supuestos de LedoC.

Palabras clave: Educación en el campo. Licenciatura en educación en el campo. Formación de educadores. Valores Cooperativos. Niveles de conciencia política. Análisis de contenido.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Mapa 01 – Recorte do Mapa Geográfico do Nordeste de Goiás com a localização do Projeto de Assentamento Itaúna	25
Mapa 02 – Vilas e arraiais do ouro de Goiás, séculos XVIII-XIX	28
Gráfico 01 – Ocorrência dos indicadores e níveis de consciência política do educador 01	198
Gráfico 02 – Ocorrência dos indicadores e níveis de consciência política da educadora 02	202
Gráfico 03 – Ocorrência dos indicadores e níveis de consciência política do educador 03	204
Gráfico 04 – Ocorrência dos indicadores e níveis de consciência política do segmento educadores	206
Gráfico 05 – Ocorrência dos indicadores e níveis de consciência política do educando 01	208
Gráfico 06 – Ocorrência dos indicadores e níveis de consciência política do educando 02	210
Gráfico 07 – Ocorrência dos indicadores e níveis de consciência política do educando 03	212
Gráfico 08 – Ocorrência dos indicadores e níveis de consciência política da educanda 04	214
Gráfico 09 – Ocorrência dos indicadores e níveis de consciência política da educanda 05	217
Gráfico 10 – Ocorrência dos indicadores e níveis de consciência política da educanda 06	219
Gráfico 11 – Ocorrência dos indicadores e níveis de consciência política da educanda 07	222
Gráfico 12 – Ocorrência dos indicadores e níveis de consciência política da educanda 08	223
Gráfico 13 – Ocorrência dos indicadores e níveis de consciência política da educanda 09	225
Gráfico 14 – Ocorrência dos indicadores e níveis de consciência política do segmento educandos(as)	227
Gráfico 15 – Ocorrência dos indicadores e níveis de consciência política da LEdoC	228

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadro 01 – Aproximações entre as categorias da formação de consciência do sujeito político e os sentidos de cooperação dos camponeses	96
Tabela 01 – Ocorrência dos indicadores e níveis de consciência política do educador 01	197
Tabela 02 – Ocorrência dos indicadores e níveis de consciência política da educadora 02	200
Tabela 03 – Ocorrência dos indicadores e níveis de consciência política do educador 03	203
Tabela 04 – Ocorrência dos indicadores e níveis de consciência política do segmento educadores	206
Tabela 05 – Ocorrência dos indicadores e níveis de consciência política do educando 01	207
Tabela 06 – Ocorrência dos indicadores e níveis de consciência política do educando 02	209
Tabela 07 – Ocorrência dos indicadores e níveis de consciência política do educando 03	211
Tabela 08 – Ocorrência dos indicadores e níveis de consciência política da educanda 04	213
Tabela 09 – Ocorrência dos indicadores e níveis de consciência política da educanda 05	217
Tabela 10 – Ocorrência dos indicadores e níveis de consciência política da educanda 06	219
Tabela 11 – Ocorrência dos indicadores e níveis de consciência política da educanda 07	221
Tabela 12 – Ocorrência dos indicadores e níveis de consciência política da educanda 08	223
Tabela 13 – Ocorrência dos indicadores e níveis de consciência política da educanda 09	225
Tabela 14 – Ocorrência dos indicadores e níveis de consciência política do segmento educandos(as)	226
Tabela 15 – Ocorrência dos indicadores e níveis de consciência política da LEdoC	228
Tabelas de unidades de registros temáticos da análise de conteúdos dos entrevistados	249

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CAMOSC – Curso de Agronomia dos Movimentos Sociais do Campo

CEB – Câmara de Educação Básica

CEBEP – Conflitos Estruturais Brasileiros e Educação Popular

CEFFA's – Centros Familiares de Formação por Alternância

CESPE – Centro de Seleção e de Promoção de Eventos da Universidade de Brasília

CIEMA – Ciências da Natureza e Matemática

CNE – Conselho Nacional de Educação

CONCRAB – Confederação das Cooperativas de Reforma Agrária do Brasil Ltda

CONTAG – Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura

COOPAC – Cooperativa de Produção Agropecuária de Canudos

CP – Conselho Pleno

CPA – Cooperativas de Produção Agropecuária

CPP – Coordenação Político Pedagógica

CPS – Cooperativa de Prestação de Serviços

CVS – Crenças e Valores Societais

DF – Distrito Federal

EAPE – Escola de Aperfeiçoamento de Professores

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EMATER – Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural

FETADF – Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Distrito Federal e Entorno

FUP – Faculdade UnB de Planaltina

GO – Goiás

GO – Grupos de Organicidade

GPS – Geo Posicionamento por Satélite

HUB – Hospital Universitário de Brasília

IASA – Identificação de Adversários e de Sentimentos Antagônicos

IC – Identidade Coletiva

IFB – Instituto Federal de Brasília

IEJC – Instituto de Educação Josué de Castro

INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IOC – Inserção Orientada na Comunidade

IOE – Inserção Orientada na Escola

ITERRA – Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária

JK – Juscelino Kubitschek

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LEdoC – Licenciatura em Educação do Campo

LIO – Licença de Instalação e Operação

MAC – Metas de Ação Coletiva

MC – Ministério das Comunicações

MDA – Ministério do Desenvolvimento Agrário

MEC – Ministério da Educação

MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

MT – Mato Grosso

PA – Projeto de Assentamento

PCdoB – Partido Comunista do Brasil

PCE – Programa de Cooperativismo nas Escolas

PDA – Plano de Desenvolvimento do Assentamento

PJR – Pastoral da Juventude Rural

PNERA – Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária

PPP – Projeto Político Pedagógico

PRA – Plano de Recuperação do Assentamento

PROCAMPO – Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo

PROEJA - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

PRONAF - Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar

PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

PSTU – Partido Socialista dos Trabalhadores Unificado

PT – Partido dos Trabalhadores

RA – Reforma Agrária

SCA – Sistema Cooperativista de Assentamentos

SEP – Sentimentos de Eficácia Política

SJI – Sentimentos de Justiça e Injustiça

ST – Setores de Trabalho

STR – Sindicato dos Trabalhadores Rurais

TC – Tempo Comunidade

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

TE – Tempo Escola

TU – Tempo Universidade

UnB – Universidade de Brasília

UTD – Unidade Temática Difusa

VAC – Vontade de Agir Coletivamente

SUMÁRIO

Introdução	15
Capítulo Um	20
1. Sujeito do Campo	20
1.1. Campesinato	20
1.2. Caracterização Histórica dos Sujeitos do Grande Sertão Brasília – Nordeste de Goiás	25
1.3. Projeto de Assentamento do Itaúna – caracterização de sua formação e organização	39
Capítulo Dois	46
2. Educação do Campo e Licenciatura em Educação do Campo – caso da LEdoC UnB	46
2.1. Princípios da Educação do Campo e Sujeitos Coletivos de Direitos	46
2.2. Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília – 2ª turma	47
2.3. LEdoC/UnB – Para quem	51
2.4. LEdoC/UnB – Para que	54
2.5. Alternância	57
2.6. A LEdoC como formadora de Sujeitos Coletivos – Um exercício de Contra-Hegemonia	62
2.7. Exercício de Inserções Orientadas - Casa Digital e Viveiro de Mudas - limites e potencialidades	73
Capítulo Três	76
3. Cooperação e Valores Cooperativos	76
3.1. Relações entre consciência política e movimentos cooperativos	76
3.2. A Perspectiva Teórica de Cooperação	78
3.3. Categorias de Cooperação Segundo Salvador Sandoval – Formação de Consciência Política	80
3.3.1. <i>Identidade Coletiva</i>	81
3.3.2. <i>Crenças e Valores Societais</i>	81
3.3.3. <i>Identificação de Adversários e de Sentimentos Antagônicos</i>	84
3.3.4. <i>Sentimentos de Eficácia Política</i>	85
3.3.5. <i>Sentimentos de Justiça e de Injustiça</i>	86
3.3.6. <i>Vontade de Agir Coletivamente</i>	86
3.3.7. <i>Metas de Ação Coletiva</i>	87
3.4. Os Sentidos de Cooperação entre Camponeses (as) Participantes de Movimentos Sociais no Brasil	89
3.4.1. <i>Sentido Conceitual - definição de cooperação expressa pelos camponeses</i>	89
3.4.2. <i>Sentido Conceitual-Prático - compreensão em relação às entidades promovedoras dos processos de cooperação</i>	90
3.4.3. <i>Sentido Prático-Conceitual - definição com base na prática dos camponeses em relação aos processos de cooperação</i>	91
Capítulo Quatro	92
4. Valores Cooperativos e Níveis de Consciência Política agregados aos atores que participam do processo formativo da LEdoC	92
4.1. Metodologia	92
4.1.1. <i>Estudo de Caso</i>	92
4.1.2. <i>Análise de Conteúdo</i>	92
4.1.3. <i>Categorias de Análise ou de Conteúdo – Unidades de Registro e</i>	95

<i>Unidades de Contexto</i>	
4.1.4. <i>Níveis de consciência</i>	100
4.1.5. <i>Escala de Likert</i>	100
4.2. <i>Formação de Valores Cooperativos e Níveis de Consciência Política no</i> <i>Processo Educativo da LEdoC / UnB</i>	102
4.2.1. <i>Análise de Conteúdo das Entrevistas</i>	102
4.2.2. <i>Resultados da Análise de Conteúdo</i>	194
4.2.3. <i>Resultado do diálogo e a construção dos valores cooperativos</i> <i>agregados entre os dois segmentos</i>	227
<i>Compreensões Finais</i>	229
<i>Referências</i>	236
<i>Anexos</i>	249
1. <i>Questões para a entrevista semi-estruturada</i>	249
1.1. <i>Questões para os docentes</i>	249
1.2. <i>Questões para os discentes</i>	249
2. <i>Unidades de registros temáticos da análise de conteúdos dos entrevistados</i>	249

Introdução

Busquei ao longo desse trabalho, dialogando com diferentes autores, e baseado em minha prática docente, explicitar a importância do tema da *cooperação* no processo formativo dos sujeitos, ancorados por novas metodologias e pensamentos pedagógicos críticos.

Foi motivação para execução deste trabalho os questionamentos por mim apontados quanto aos significados de conteúdos trabalhados na educação formal e sua concepção de mundo, apoiada numa ciência discursiva, objetiva e mensurativa.

Esta pesquisa objetiva analisar o processo formativo desencadeado pela Licenciatura em Educação do Campo – LEdoC da Universidade de Brasília, que propõe práticas educativas que contribuem com a transformação social, a partir da promoção da autonomia dos sujeitos, da valorização de sua subjetividade, da criatividade, apoiada em valores solidários e *cooperativos*, com resgate de princípios humanistas na concepção de desenvolvimento e formação humana.

Objetivamente e de forma geral, buscamos investigar que valores *cooperativos* estão sendo construídos na execução do projeto político pedagógico da Licenciatura em Educação do Campo, da Universidade de Brasília, analisando de que formas estes são trabalhados na prática docente nos diferentes tempos educativos desse processo formativo, e em que medida estão sendo incorporados nas ações pedagógicas desenvolvidas pelos educandos residentes no Assentamento Itaúna – GO.

Para compor esse objetivo maior fez-se necessário compor um marco teórico conceitual, metodológico e analítico que permitisse:

- ✓ caracterizar os sujeitos do campo, em especial aqueles do nordeste goiano, aqui cognominados como do Grande Sertão Brasília, no sentido de entender os hábitos e costumes, históricos e territoriais, que influenciam e impactam convivialidades dos assentados do PA Itaúna;
- ✓ caracterizar os princípios e fundamentos da Educação do Campo, e em especial as práticas da LEdoC / UnB, analisando o processo formativo desenvolvido, com seus aspectos pedagógicos e metodológicos de contra-hegemonia;

- ✓ caracterizar e analisar os significados e sentidos de cooperação, suas perspectivas teóricas e suas relações com o trabalho;
- ✓ contextualizar e entender as práticas pedagógicas da LEdoC / UnB para analisar em que medida estas proporcionam a inserção e a potencialização de valores *cooperativos*.

No intuito de introduzir o tema objeto desse estudo, faz necessário destacar que, de acordo com seu Projeto Político Pedagógico, a Licenciatura em Educação do Campo tem como objeto a escola de Educação Básica do Campo, com ênfase na construção da organização escolar e do trabalho pedagógico para os anos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. O objetivo do curso é formar e habilitar profissionais na educação fundamental e média que ainda não possuam a titulação mínima exigida pela legislação educacional em vigor, quer estejam em exercício das funções docentes, ou atuando em outras atividades educativas não escolares junto às populações do campo. O curso tem a intenção de preparar educadores para uma atuação profissional que vai além da docência, dando conta da gestão dos processos educativos que acontecem na escola e no seu entorno (PPP, LEdoC/UnB, 2007).

A organização curricular prevê etapas presenciais (equivalentes a semestres de cursos regulares) em regime de alternância entre Tempo/Espaço Escola-Curso e Tempo/Espaço Comunidade-Escola do Campo, tendo em vista a articulação intrínseca entre a educação e a realidade específica das populações do campo, bem como a necessidade de facilitar o acesso e a permanência no curso dos professores em exercício, ou seja, evitar que o ingresso de jovens e adultos na educação superior reforce a alternativa de deixar de viver no campo. A carga horária total prevista é de 3525 horas/aula e 235 créditos, integralizadas em oito etapas (semestres) presenciais de curso.

Esta Licenciatura foi construída a partir dos princípios defendidos a partir de determinada concepção de Educação do Campo, que tem em Roseli Caldart uma de suas referências. Caldart (2009) contribuindo com a compreensão atual da Educação do Campo, reforçando as posições anteriores, anota sua constituição originária e material a partir da questão agrária, trabalho e desigualdade social na busca de outra alternativa societária, a partir das lutas dos sujeitos coletivos de direitos do campo. Alimenta ainda a discussão partindo de

temas como soberania alimentar, acesso e direito aos recursos naturais e a biodiversidade com base na agroecologia e na *cooperação*.

A mesma autora aprofunda sua análise apontando a apreensão de tensões e contradições do percurso da Educação do Campo, alicerçadas na luta de classes, contrapondo a produção camponesa ao agronegócio, politizando essa prática educativa na formação de consciência da classe trabalhadora, e com seu protagonismo incidir nos rumos de políticas públicas, denunciando falácias do discurso liberal da universidade quando da universalização do acesso à educação, quando considera os movimentos sociais do campo e os sujeitos coletivos de direitos que estes representam.

Contribuindo no entendimento do momento histórico, Santos (2009) traz ciclos que representam as conquistas, os avanços e a criminalização dos movimentos sociais do campo, ressaltando a necessidade atual de garantir direitos desses sujeitos a partir de políticas públicas. Já Molina (2008) acentua que a noção de direitos a ter direitos necessita de uma linguagem pública a partir de reconhecimentos recíprocos de legitimidade e interesses balizados por critérios de justiça e igualdade, estruturando relações sociais, elaborando consensos, partilhados numa esfera democrática, legitimando conflitos.

Essa disputa por políticas públicas para atender direitos específicos dos sujeitos do campo, passa por um tipo de educação, de escola, de currículo que respeite espaços de vida, direito à cidadania e equidade sociocultural, criando novas representações, linguagens e imagens, incorporando uma consciência coletiva comum, a criação de identidades e a idéia de direitos no processo dialógico, baseado na práxis como estratégias da formação do conhecimento. A identidade da escola e Educação do Campo vincula às realidades, se ancora na materialidade, saberes próprios e na memória coletiva associando soluções e qualidade de vida (CNE, 2002).

Neste sentido a Universidade pode superar sua tendência neoliberal e mercantilista, retomando intenções, métodos e temas de pesquisas, combinando autonomia e sensibilidade às demandas dos distintos atores sociais, atendendo a partir de sua função social ao contexto da necessária reestruturação territorial, representada pela Reforma Agrária, e uma nova alternativa de desenvolvimento sustentável, ressignificando seus resultados de avanços científicos, objetos de pesquisas e aplicação de tecnologias.

Neste mesmo sentido, também as escolas do campo devem pretender entender e atender as realidades do campo, com abordagens metodológicas que privilegiem uma formação integral e autônoma, com sentidos de responsabilidade, *cooperação* e solidariedade. Podem ainda ter uma visão crítica das questões sociais, enfocando o conhecimento em seu sentido amplo, indo além da escolarização, lançando mão de abordagens participativas, autogestionárias, reflexivas, críticas e criativas. Cuidar da formação de valores, sem hierarquias e competição, com ações colaborativas e *cooperativas*, trabalhando o pluralismo de idéias, confrontando e canalizando vontades individuais e coletivas.

No centro da análise desse trabalho, confluindo com esses ideários, surge no processo de formação de professores das escolas do campo, pensando sua realidade e projetos de transformações, a pedagogia do campo e da alternância, respeitando e potencializando os tempos de aprendizagem e de vida, caracterizando uma *pedagogia da cooperação*, categoria central que desloca o centro do processo de ensino aprendizagem para a humanização das relações pessoais, ampliando o senso de companheirismo, contrapondo-se ao cenário capitalista liberal da educação que privilegia o indivíduo inserido em ambiente competitivo.

Analisar e contribuir no melhor entendimento de valores *cooperativos*, a partir da formação da **identidade coletiva**, da **formação consciente do sujeito político**, emancipatório, participativo, autônomo, materializando direitos e outras representações que propulsionem estratégias de organização solidárias, no contexto da LEdoC e suas metodologias pedagógicas, dialogando com a realidade das Escolas do Campo, foram parte dos desafios dessa pesquisa.

Essas questões estarão permeando as discussões desse trabalho, bem como as idéias e valores que poderão estar sendo veiculados pelo processo educativo da LEdoC, na formação do sujeito do campo, político, coletivo, *cooperativo* e solidário, objeto central desse estudo e que busca interferir e/ou contribuir nesse momento histórico na promoção de valores societários humanitários. Busco neste trabalho o sentido polissêmico da *cooperação*¹ para criar e recriar estruturas a partir da formação de consciência social² e cidadania.

¹ Lembrando alguns sentidos amplos: lutas políticas de solidariedade de classes; modelos de produção em comunas; grupos coletivos, associações e cooperativas tradicionais; aceitação da subjetividade na formação identitária; entre tantos que oportunamente na metodologia virão categorizados para análises posteriores.

² Interações psico-sociais entre o indivíduo e o coletivo com a materialização da linguagem oral e escrita (microcosmo da consciência humana) em contingências históricas a partir do processamento da cultura; pensamento e falas dos sujeitos envolvidos no processo de mudança da realidade e de si próprios, lapidando sua consciência através de ações subjetivadas.

As Ferramentas de Análise utilizadas neste trabalho deverão suprir a necessidade de caracterizar: o Projeto Político Pedagógico e a Matriz Curricular da LEdoC / UnB; a experiência da Pedagogia da Alternância e seus Tempos Educativos no caso da LEdoC / UnB; as disciplinas, docentes e eventuais abordagens de valores cooperativos; as inserções orientadas nas escolas e nas comunidades bem como construções de valores baseadas na práxis; os sujeitos entrevistados e as entrevistas semi-estruturadas na investigação de formação de valores cooperativos do processo formativo no contexto da LEdoC / UnB.

Para tanto este trabalho se organiza em uma **seqüência lógica**, onde no **primeiro capítulo** vem as caracterizações dos **Sujeitos do Campo**; no **segundo** os princípios e fundamentos da **Educação do Campo** e mais especificamente caso da **Licenciatura em Educação do Campo da UnB**; o **terceiro** traz as perspectivas teóricas, significados, sentidos e relações com o trabalho da **Cooperação** e dos **Valores Cooperativos**; culminando no **quarto capítulo** com as **descrições das metodologias utilizadas nas análises de conteúdos, a partir de entrevistas semi-estruturadas, no sentido de aferir a construção e agregação de valores cooperativos e níveis de consciência dos atores que participam do processo formativo da LEdoC**; ao final apontaremos algumas **compreensões finais**, bem como algumas **inferências sobre o processo educativo analisado**.

O desenvolvimento sustentável e solidário que buscamos se dá na medida em que não se trata de uma formação individualista, nem isolada, senão numa formação para a responsabilidade própria dentro de um contexto social concreto. É uma práxis educativa em evolução. A prática freiriana surge como base desse trabalho quando apresenta uma epistemologia baseada na práxis humana e um paradigma fundante na ação. Ainda Paulo Freire colabora quando anuncia que educação é um ato político e prática da liberdade na medida em que há um desenvolvimento crítico da tomada de consciência da realidade do tempo e espaço de cada um.

Por fim, este trabalho traz a preocupação de propor soluções a partir de problemas do povo, vinculadas à realidade, construindo uma ponte entre o conhecimento popular e acadêmico, problematizando, refletindo e discutindo, ou melhor, sistematizando novos conhecimentos organicamente ligados aos sujeitos e suas organizações populares.

Capítulo Um

1. Sujeitos do Campo

1.1. Campesinato

Para a compreensão dos sujeitos educandos dessa pesquisa, que estão em processo de formação na LEdoC, faz-se imprescindível a compreensão da categoria mais ampla que os contém que é a noção de campesinato. Partimos da concepção do que difere essencialmente a unidade camponesa de produção, é a articulação entre propriedade, trabalho e família, onde a gestão é determinada pelas necessidades de reprodução social das pessoas que a executam, ao passo que numa unidade capitalista de produção, a decisão do quanto, como e quando produzir é determinado pelo mercado (Wanderley, 1996, p. 2-9).

Não obstante a matriz muito heterogênea de camponeses no Brasil, se tem alguns consensos quanto às características daqueles que mantêm ainda uma relação de reciprocidade com a terra. Essa relação entre o homem e a natureza, não expressa apenas dimensões técnicas, mas também em princípios morais. Woortmann (2009, p 119-121) refere-se ao que se pode chamar de “triângulo Deus, Homem, Terra”, uma percepção moral da relação com a terra e entre os homens. O homem deve saber que a terra “precisa ser bem tratada”, do que resulta uma forma de reciprocidade positiva.

A mesma autora, quando se refere ao consorciamento, um dos métodos usados no modelo de produção camponês, notou que seu uso não se dava pelo fato de usar a força de trabalho familiar, mas sim pelo ciclo de desenvolvimento do grupo doméstico, se produzindo de acordo com as necessidades dos variados membros da família – crianças, mulheres gestantes ou “de resguardo”, doentes, idosos –, o que implica não só distintos consorciamentos, mas variadas alocações de partes da terra disponível. Tal modelo obedece ao princípio de “internalização dos supostos da produção”, quando também considera o equilíbrio natural e o conhecimento de forças da natureza, diminuindo, ou em muitos casos, excluindo insumos externos.

Apesar das relações de reciprocidade com a terra, que parecem estar impregnadas em comunidades rurais tradicionais, essas se contrapõem ao baixo percentual de famílias camponesas assentadas que trabalham em regime de cooperação ou em áreas comuns. De acordo com Santos (2005, p. 35-37), este fato pode se relacionar com sentimentos de

resistência a coletivização por desconfiança nos pares, técnicos ou direções dos movimentos sociais, decisões de organização reproduzindo a lógica capitalista de divisão social do trabalho e da produção, cedendo aos apelos da cultura hegemônica da competitividade e individualidade.

Vendramini (2000, p. 17-19), estudando o conceito de campesinato, analisa as dimensões das ações do MST a partir da (re)conceitualização de classe e consciência de classe, pensadas como totalidade e com sentido histórico em permanente construção/reconstrução, e em seus aspectos econômicos, políticos e ideológicos. Não querendo acirrar controvérsias, por questões de heterogeneidade dos sujeitos do campo, inicialmente, na sua construção histórica, entendemos para efeito deste trabalho, a consciência de classe dos sujeitos analisados como consciência política ou coletiva. Ainda essa autora, traz questões quanto aos avanços, limites e contradições da consciência dos trabalhadores assentados, ligados ao MST, em termos de sua compreensão de vida, de sociedade, de política, de educação e de suas relações familiares e sociais, no meio em que vivem.

Ainda essa autora aponta suas manifestações e organizações coletivas como espaços propícios ao processo de formação de uma consciência de classe. Mostra que estas sim, são situações concretas de construção de consciência – onde se discute a vida, intercâmbios, política.

Vendramini trabalha com teorias das formações sociais e análise de classe, seus condicionamentos sociais e políticos do comportamento individual (caráter de ser social). Como metodologia faz observações e entrevistas visando ultrapassar o nível privado para entender o coletivo. Investiga as relações entre Educação, Movimento Social e Consciência Social (idem, 2000, p. 19-20). Como resultado desse processo se observa mudança de hábitos, de linguagem, de comportamentos, de expressão e idéias, não apenas restrito ao espaço escolar institucionalizado.

Vendramini (2000, p. 23) adota uma classificação de camponeses apoiada na proposta de Tavares dos Santos (1994, p. 148-151), onde este autor classifica os camponeses conforme sua estrutura social, em função da propriedade, padrões tecnológicos e relações mercadológicas, como sendo: produtores familiares tecnificados, camponeses subordinados à agroindústria, camponeses de policultura/criação e colonos sem terra.

Os colonos sem terra se apresentam como uma categoria sociopolítica heterogênea, representada por filhos de camponeses minifundiários, trabalhadores assalariados temporários, arrendatários e populações urbanas do setor informal identificadas em lutas sociais. Esta matriz se apresenta ainda mais heterogênea quando consideramos o acesso a fatores de produção e relações de trabalho, formais ou não, como assalariados temporários e permanentes, arrendatários, meeiros, produtores integrados, agricultor familiar de subsistência, inseridos no agronegócio e em empresas capitalistas que dominam a produção rural (Vendramini, 2000, p. 24).

A discussão acerca da coesão de classe ou consciência de classe desses atores não surge automaticamente. Estas variam segundo circunstâncias históricas particulares. Substituída muitas vezes por consciência social e consciência política, ela pode se manifestar e se desenvolver na ligação estrutural da experiência com o trabalho, vinculando experiências políticas, sociais e educativas. Abarca não só o plano do trabalho produtivo, mas a relação deste com a educação, religião, enfrentamento e soluções de problemas cotidianos. Quanto à concepção dessa consciência de classe, a autora mostra a essencialidade de conceitos como **interesses e capacidades** (idem, 2000, p. 25-26).

Gramsci (1978) e Wright (1981), descrevendo sobre **interesses**, classifica-os em *conjunturais ou imediatos*, quando se trata de relações sociais específicas para cumprimento de necessidades urgentes, como acesso aos fatores de produção e atendimentos à direitos humanos; ou em interesses *fundamentais ou estruturais* quando rompe com o imediato e busca adequações nas estruturas sociais e políticas, podendo haver articulações com outras categorias para superar a ordem social vigente.

Já as **capacidades** políticas de classe se dão pela fusão dos interesses de classes, *imediatos e fundamentais*, que por sua vez se estruturam a partir da concepção de consciências comuns de indivíduos que se organizam e elegem valores e aspectos cotidianos, formando um sistema de idéias políticas mais estruturadas. E que, não necessariamente, se apresente como vitoriosa, pois se confrontam em uma trama diária, particularmente expressa nas relações do trabalho (Vendramini, 2000, p. 28-29).

Os níveis de consciência de classe se subjugam a uma superestrutura, onde partindo dos diferentes modos de pensamentos são traduzidas nas condições sociais de existência, ou seja, nas bases materiais e sociais correspondentes (Marx *apud* Vendramini, 2000, p. 30).

Essas são as bases do materialismo onde os indivíduos se inserem nas classes, não apenas pela posição que ocupam no sistema social ou de produção (viés estrutural), mas pela sua capacidade de organização e mobilização, ou seja, pela sua consciência de classe.

Outro conceito de Classe Social, destacado por Vendramini (2000, p. 31) citando Thompson (1987), o caracteriza como fenômeno histórico que ocorre efetivamente nas relações humanas, não de forma determinada, mas como uma capacidade de percepção e articulação de interesses de alguns indivíduos contra outros, cujos interesses diferem dos seus. Em um determinado período de mudanças sociais, observam-se padrões, nas relações, idéias e instituições. A classe é definida pelos homens enquanto vivem sua própria história.

Em comum com o trabalho da Célia Vendramini (2000, p. 34-35), temos, na perspectiva de formação de consciência política, porém de forma coletiva, aplicada a diferentes grupos sociais e que não necessariamente se constitui em consciência de classe, um processo sócio-educativo, compreendendo as relações dialéticas entre as condições de existência e trabalho dos educandos da LEdoC, a prática educacional vivenciada por esse grupo e os níveis capturáveis de consciência, sabendo que estes se dão de forma contínua, com conteúdos e qualidades jamais adquiridos de uma só vez.

Na constituição do camponês, devido sua matriz heterogênea, e o sentimento aparente e ilusório de autonomia e auto-suficiência de alguns desses sujeitos, dificulta-se ainda mais a formação de uma consciência coletiva, pois de forma geral, normalmente, estes não estabelecem vínculos próprios para se unir, e por isso formam conteúdos e ideologias instáveis.

Contraditoriamente, a formação econômica e política da sociedade brasileira, alicerçada nas formas de ajuda mútua, com raízes africanas e ameríndias, favorecem a organização coletiva do trabalho camponês, ou ainda de outra forma, quando estes camponeses se organizam em representações sociais, propõe-se por princípios, modos coletivos de produção e comercialização, bem como lutas de classes de caráter mais abrangente (idem, 2000, p. 38).

Esses grupos, que se reconhecem enquanto classe campesina (Martins, 1993, p. 16) não reivindicam apenas terra, buscam reconhecimento de sua legitimidade na reformulação de relações sociais e ampliação de seus direitos (idem, 1993, p. 90). Se apresentam com movimentos intencionais de caráter político (oposição de classes), com viés educativo, na

medida que deflagram lutas para melhorar as condições de vida e de trabalho dos sujeitos do campo.

Quando questionamos onde se encaixa formação de valores cooperativos, com consciência política e formação de classe, *a priori* entendemos que o já anteriormente exposto sinaliza que a consciência política potencializa capacidades que interferem nas relações de trabalho e nas condições sociais de existência.

Faz-se necessário entender e capturar os pensamentos e opiniões dos indivíduos, perceber onde estes se aproximam e se identificam, nas suas experiências comuns e nas relações de produção em que se inserem. Esses devem ser indicativos de consciência política, que são representados por sujeitos coletivos conscientes, em diferentes momentos históricos e contextos.

Para reforçar tal sentido, invertendo o foco dessa análise, Andrioli quando estuda o trabalho coletivo e educação, em um Programa de Cooperativismo nas Escolas (PCE) na região Fronteira Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, mostra a esta região que além da sua importância econômica, o cooperativismo é uma experiência educativa, e analisa que

inicialmente, as mesmas necessidades ou problemas motivam a organização em grupo, as relações sociais que vivem, podem desenvolver novos valores e novas formas de agir. As novas formas de agir, em conflitos com os valores antigos, permitem a identidade grupal e desenvolvem a ação coletiva que determina a consciência coletiva, a consciência de grupo. É esse processo de consciência que é possível desenvolver através das práticas cooperativas. A intensidade do processo depende das relações sociais construídas, da reflexão para tornar consciente a contradição entre o que é construído e as idéias e ações cotidianas, e, por fim, das rupturas que o grupo for produzindo em seu próprio processo de organização, num constante movimento de superação. Como a consciência não é linear e nem estática, é possível que durante a vivência em grupo, ou posteriormente, as pessoas percebam que os problemas que vivenciam na sua organização contrastam com os problemas de outras organizações e da sociedade como um todo (ANDRIOLI, 2007, p. 200).

A seguir, devido a necessidade de melhor entender que tipo de sujeitos estamos tratando e suas relações sociais, faremos, através de revisão bibliográfica, uma caracterização dos camponeses da região do nordeste goiano, com foco em sua matriz étnica, seus usos e costumes, suas práticas produtivas, na intenção de melhor entender as origens, o processo histórico de suas relações sociais, bem como os valores humanos desse grupo social.

cerca de três dias à cavalo e junta de bois – onde se podia negociar excedente de produção, resolver demandas judiciais (fóruns), acesso a educação, saúde e igreja.

As principais cidades eram Formosa (Vila dos Couros), Planaltina (Mestre D'armas), Luziânia (Santa Luzia), Alto Paraíso (Veadeiros), São João da Aliança e Cavalcanti.

A desconstrução desse sistema torna-se evidente quando se percebe a migração desses sujeitos para as periferias da nova capital, em busca da promessa de “melhores condições de vida”. Na verdade essa promessa se dava na intenção de suprir uma demanda de postos de trabalho, advinda da implantação de necessárias estruturas urbanas, e para atender o novo projeto de nação, onde se previa a ocupação do “nada”.

O documentário “As Veredas do Grande Sertão-Brasília” apresenta um Sertão ocupado por Brasília. Um sonho para os sertanejos e por aqueles que sonharam e participaram dessa nova realidade que, em boa parte, frustrou as expectativas (Ibid., p. 23).

Ocorre aí uma euforia modernista que só vislumbrava as possibilidades trazidas por Brasília. Onde a nova capital seria construída para o Brasil, partindo do “nada”, do absolutamente “nada” (Silva, 1997 *apud* Monti, 2007, p. 100).

Sentimento também registrado por Juscelino Kubitschek em suas memórias, onde relata que: “de tudo isso, porém, só existia mesmo naquela região a palavra do deserto e, comunicando certa vida à paisagem de desolação, [...] o cerrado – um mar de árvores raquíticas, retorcidas e quase órfãs de folhas...” (Oliveira, 1975 *apud* Monti, 2007, p. 100). Ainda reforçando esse olhar Lúcio Costa manifesta que esse projeto: “...tratava-se de conceber uma cidade para a capital do país no deserto, na savana, como se fosse na Sibéria [...] não tinha que se adaptar a nenhuma ambientação local”.

Quando analisa a estratégia escolhida por JK, Monti (2007, p. 101-102) retrata o pacto que esse governante fez com o capital e com os pacotes tecnológicos impostos pelos países industrializados. Modernização esta que amenizou muitas dificuldades que o sertanejo vivenciava, contudo, negando seu sistema sociocultural, econômico e político, que por séculos lhes deu sustentabilidade.

Essa mudança, hoje entendida como “modernização conservadora”, transforma uma autonomia dos processos produtivos e de vida, em uma crescente dependência de mercados, onde sob o jugo dessa modernização, os camponeses se vêem compelidos a consumir outros

fatores de produção que se apresentam sob forma de bens de capitais, forçando-os a se inserir no modelo capitalista de produção, que promove essencialmente concorrência e competição.

Para melhor compreensão de como se deu a ocupação e caracterização desse espaço geográfico dividiremos em três etapas cronológicas, como descritas a seguir.

Etapa 01 – ocupação colonial – séculos xviii à xix

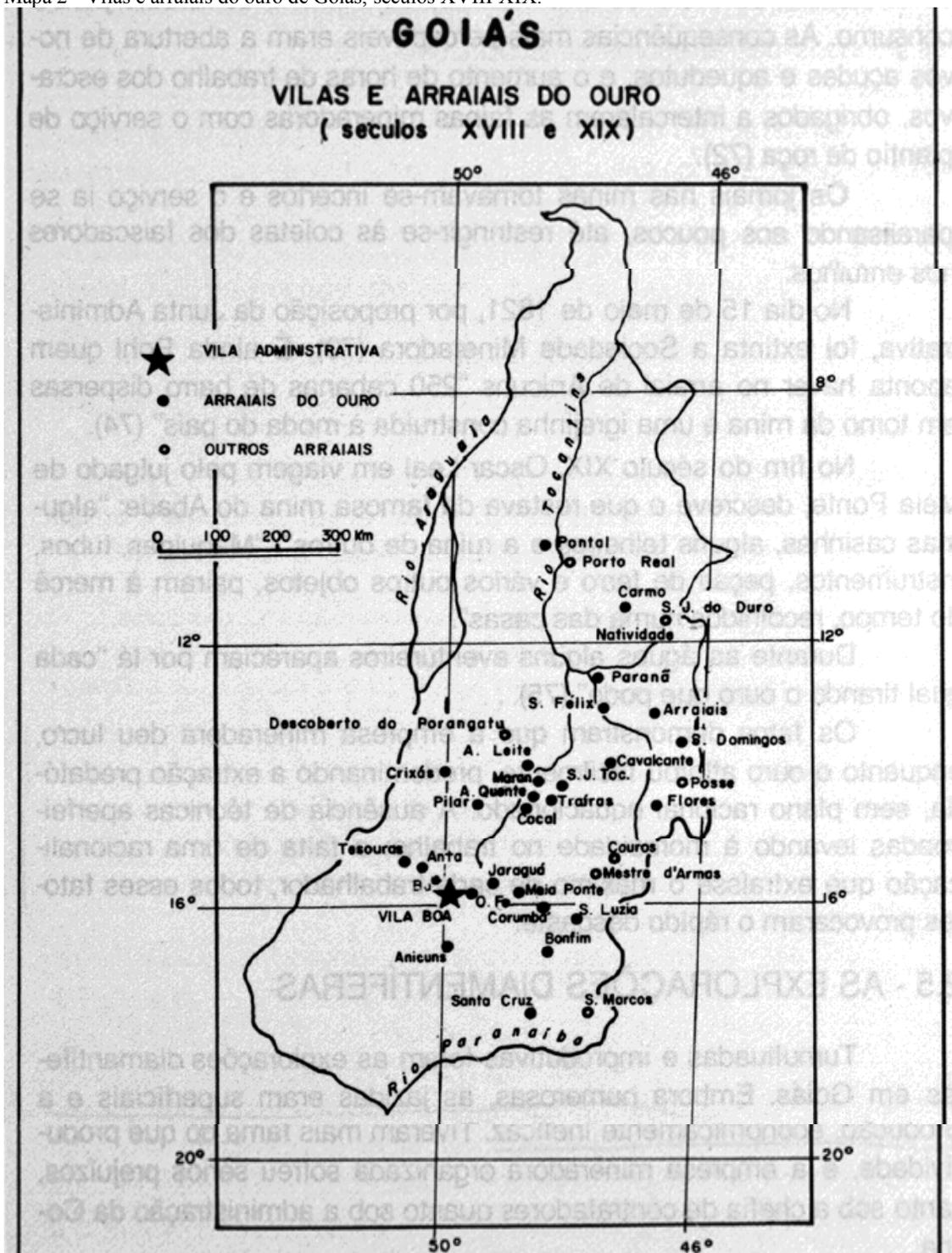
A matriz étnica do sertanejo não foge da regra de mestiçagem entre branco, negro e índio, própria do povo brasileiro. Os índios surgem como verdadeiros pioneiros – herdeiros de traços culturais construídos pelo homem da pedra lascada – e com uma importante variedade étnica, tendo alguns deles desenvolvido língua e cultura especialíssimas, bem como agriculturas itinerantes do tipo “extensiva” no Planalto Central, a partir do manejo das florestas (Monti, 2007, p. 36-38).

Já os negros surgem como mão de obra necessária e especializada, comercializados como escravos pelos colonizadores europeus, principalmente para a lavra de ouro. Esses grupos também se apresentam com grandes diversidades lingüísticas e religiosas, constituindo um entrave para a formação de núcleos solidários de etnias africanas.

Além de valores religiosos, herdamos dos negros ritmos, saberes e culinárias, além de várias técnicas de produção, tanto na agricultura, como principalmente na exploração de jazidas (Ibid.: p. 44-46). Origina-se daí um roteiro, que atravessa a região onde ora se localiza o Projeto de Assentamento do Itaúna, foco de interesse do nosso estudo, e que já é bem caracterizado por historiadores estudiosos desse território, onde se liga os núcleos de Meia Ponte (Pirenópolis) – Vila Boa (Cidade de Goiás) – Pilar – Crixá – Traíras (Niquelândia) – Cavalcante – São Félix – Arraias – Natividade – Pontal – Porto Real, esse, conforme o mapa 2 a seguir,

era o único caminho por terra que alcançava a região mineradora da Comarca do Norte de Goiás, de onde prosseguia navegando até a capitania do Grão Pará e Maranhão. Ao longo do seu trajeto, no decorrer do século XVIII, erigiram-se dezenas de povoados, cujos moradores viviam basicamente da extração do ouro, explorando as ricas lavras das bacias do rio Maranhão e Tocantins. Nessa época, merece destaque a atuação dos nativos em defesa de suas terras, traduzindo em intermináveis conflitos que se estenderam por mais de dois séculos, a exemplo dos Ava-Canoeiro e Xavantes, dentre outros, que na opinião de Paulo Bertran, foi a causa do povoamento tardio do norte de Goiás (MAGALHÃES e ELEUTÉRIO, 2008).

Mapa 2 - Vilas e arraiais do ouro de Goiás, séculos XVIII-XIX.



Fonte: SALLES, G. V. F. *Economia e escravidão na capitania de Goiás*. Goiânia: Cegraf/UFG, 1992.

Quanto aos brancos representados pelos bandeirantes, atribuíam grande valor a autonomia individual, não havia solidariedade nem reconhecimento do trabalho, toda idéia de disciplina se fundava na centralização do poder e na obediência (Ibid., p. 46).

O resultado dessa ocupação, conforme Monti (2007, p. 54), foram massacres coletivos, desencadeado pelo poder, lucro, ódio, paixão e prazer. Esse autor aponta que “muitas culturas foram extintas, muitas línguas foram arrancadas violentamente do patrimônio cultural brasileiro, heranças de sucessivos genocídios”.

Além da cessão de longas extensões de terra em formato de sesmarias, a Coroa mostra seu poder e controle definindo o Capitão-mor regente no estabelecimento das cidades e vilas. Daí podia instalar-se câmaras municipais compostas por dois juizes ordinários, três vereadores, procurador, tesoureiro e escrivão, investidos por eleição. Diante desse cenário, caminhou-se para a seguinte conjuntura:

Durante um longo período, que chegou à meados do século XVII, as câmaras exerceram imenso poder que extrapolava aos textos legais, muitas vezes indo contra eles. Isso se devia ao extenso domínio rural, essencialmente monocultor e construído sobre o trabalho escravo. Então, o poder político da Coroa é encontrado, de fato, investido nos proprietários rurais e exercido nas administrações municipais; um gérmen do coronelismo. Por tudo isso, o latifúndio monocultor e escravocrata representava, a essa época, o verdadeiro centro de poder da colônia – poder econômico, social e político (MONTI, 2007, p. 58).

Oliveira (2009) também contribui com o assunto, tratando da questão agrária de Goiás, quando aponta que após o surto de mineração, que possibilitou a criação de vários arraiais, surge como atividade econômica a pecuária extensiva e a agricultura de subsistência.

Aliado ao mercado de terras após a promulgação da Lei de Terras em 1850, os latifúndios começam a se multiplicar dando origem a uma oligarquia agrária representada por “coronéis”.

Também na dissertação de Anna Izabel Costa Barbosa (2007, p. 34), quando trata de entender a ocupação de negros nesse território do Nordeste Goiano, devido a numerosas fugas de escravos do trabalho desumano nas minas, resulta na submissão e servidão de classes menos favorecidas nas relações de poder que se estabeleceram nas comunidades. O senhor de escravo é substituído pelo fazendeiro, onde na instauração do sistema federativo republicano, o “coronelismo” surge como instrumento que define os contornos microrregionais de poder.

Também nos trabalhos de Barbosa (2007, p. 38-39) e Fernandes (2009, p. 19) se confirma a prevalência da agropecuária extensiva, somada a extração carvoeira e outras tantas atividades que o ambiente natural podia oferecer, de baixo valor comercial, tendo na estrutura

fundiária o binômio latifúndio/minifúndio a dominação do primeiro, refletindo a concentração de terra e uma rigidez da estrutura produtiva devido à própria “cristalização histórica” dessa estrutura fundiária centenária.

Fernandes (2009, p. 85) confirmando e melhor caracterizando o perfil de Goiás do século XIX, mostra que as grandes propriedades de terra eram destinadas ao pastoreio, e de outro lado os pequenos núcleos surgem com pequenas criações de gado, porco e galinhas, bem como cultivos de cana, milho, mandioca, etc... Representados pelos grandes proprietários rurais e camponeses.

Esse modelo de ocupação do território, constituído em fins do século XVIII, fundado numa economia capitalista auto-subsistente, atravessou século e meio até a segunda metade do século XX, quando Brasília começou a ser construída e quando os vastos espaços dos sertões gerais do Brasil Central começaram a ser ocupados pela fronteira agrícola (FERNANDES, 2009, p. 85).

Barbosa (2007, p. 38-39) analisando a Vila do Forte, que inicialmente era sede de município, chegando a ter como distrito o que hoje é o município de Flores, se transformou distrito de São João d’Aliança, onde teve seu esvaziamento dado principalmente pela busca de oportunidades, de seus moradores, em Formosa ou Brasília.

Podemos afirmar que ainda sentimos reflexos, nos dias atuais, do poderio dado aos coronéis nessa época e que, numa contínua prática de clientelismo e continuísmo, traduz em tratamentos desiguais e elementos desestruturadores na administração pública, sob forma de corrupção e usurpação de bens públicos.

Aqui sugere-se que a segunda natureza de controle humano, advinda do cotidiano e das práticas rotineiras de favorecimento por aqueles que detinham mais poderes, naturaliza, simplifica e dá continuidade a esses processos, mesmo sendo um regime democrático, as representações políticas se dão por votos de cabresto – curral eleitoral – garantindo a reprodução e continuidade do sistema, já que a maioria estão subjugados aos mais fortes e poderosos, ou a quem deles se fidelizam – aliados políticos. Todo esse processo é legalizado com a vitória nas urnas.

Etapa 02 – consolidação da relação do latifúndio pecuarista com a comunidade tradicional sertaneja – séculos xix à xx

Fernandes (2009, p. 66) citando Darcy Ribeiro (2006) traz a caracterização do tipo cultural sertanejo como um tipo particular de população com uma subcultura própria. Marca dessa cultura está na especialização no pastoreio, dispersão espacial, organização da família, visão de mundo e festas típicas, com uma prática religiosa tendendo ao messianismo. Esse mesmo olhar também é compartilhado por Diegues Jr. (1960) quando este traz a caracterização de identidade regional ou uma “região cultural”.

Uma característica consensual de autores quando se referem a “populações tradicionais”, como no caso das situadas no Grande Sertão Brasília, é que esses viviam em áreas periféricas, com um relativo isolamento do mundo capitalista ocidental, e que apresentam relações próprias com a natureza e de como manejá-la nos modos de fazer-produzir, distintas das sociedades urbano-industriais.

Fernandes caracteriza bem esse quadro quando transcreve sobre as culturas tradicionais como:

modos de produção pré-capitalistas, próprios de sociedades em que o trabalho não se tornou mercadoria, em que a dependência do mercado já existe, mas não é total. Essas sociedades desenvolveram formas particulares de manejo dos recursos naturais, que não visam diretamente o lucro, mas à reprodução cultural e social, além de percepções e representações em relação ao mundo natural, marcadas pela idéia de associação com a natureza e a dependência de seus ciclos. Culturas tradicionais, nessa perspectiva, são aquelas associadas à pequena produção mercantil (FERNANDES, 2009, p. 67).

Propondo critérios socioculturais para traçar características definidoras das comunidades tradicionais, Fernandes (2009, p. 68) cita Little (2006), onde este relaciona como suas principais características: Uso sustentável da terra⁴; Destino da produção⁵; Vínculo territorial⁶; Situação fundiária⁷; Organização social⁸ e Expressões culturais⁹.

⁴ Importância dos ciclos naturais nas práticas produtivas; Uso dos recursos naturais renováveis; Práticas de uso comunitário dos recursos naturais; Conhecimento profundo do seu ecossistema; Uso de tecnologia de baixo impacto ambiental.

⁵ Parte da produção é destinada às práticas sociais (festas, ritos, procissões, folias de reis, etc...); Parte da produção é destinada à auto-subsistência dos membros da comunidade; Vender para o mercado não é o único fim da produção.

⁶ Noções de pertencimento a um território como fundamento da identidade; Condutas de territorialidade (demarcação, defesa, critérios de inclusão e exclusão, etc...); Ancestralidade da ocupação territorial; Existência de uma memória coletiva vinculada ao território específico; Identificação com um ecossistema específico (Mata Atlântica, Caatinga, Pantanal, etc...).

⁷ Propriedade com titulação coletiva; Direito real de concessão de uso; Posse permanente; Usufruto comum dos recursos naturais sem posse e sem propriedade; Reconhecimento jurídico do grupo (constitucional, nas leis federais e leis estaduais); Situações de expropriação, redução ou expulsão da terra.

Não obstante a persistência de muitos desses critérios ainda presentes nas comunidades sertanejas, com a chegada de Brasília, nos fins da década de 1950, nas áreas de cerrado do Brasil Central, deu-se lugar a um estado de prosperidade aparente do ponto de vista econômico, onde por outro lado, ocorre um desgaste e esvaziamento de valores de práticas tradicionais que se confrontam e se moldam a novas formas de configurações sociais, representado e refletido por um contexto complexo, provocando um cenário culturalmente indefinido (Fernandes, 2009, p. 69).

Como relatado no início do capítulo, a classificação do modo de produção camponês segundo Fernandes (2009), onde é determinada pelas necessidades das pessoas e seus processos de reprodução confirmam uma relação de reciprocidade positiva com a terra. A convivência desse modo de vida com a nova realidade da chegada da “nova capital” se deu, na sua maioria não harmoniosa, e revela “uma sobreposição de um sistema sobre outro, da dinâmica econômica moderna sobre os sistemas ambientais (biodiversidade) e sobre a cultura tradicional das comunidades locais” (Ibid.: p. 74).

A região do Nordeste Goiano, em contraste com a melhor infraestrutura do sul do Estado, afastada de sua capital, se sente marginalizada do contexto das políticas públicas, direcionando sua ocupação e processos produtivos pela força e dominação do capital sobre esta região, tornando economicamente pouco rentável, socialmente injusta e ecologicamente incorreta, quando se foca as necessidades e demandas das comunidades tradicionais, ocasionando o isolamento e por vezes a expulsão desses sertanejos.

Contraditoriamente, nos tempos passados, até mesmo o latifúndio pecuarista coexistia simbolicamente com a pequena produção familiar, onde estes produziam sua subsistência e serviam como força de trabalho na produção animal nas grandes fazendas, intercalando as brechas de trabalho da pequena produção com serviços prestados na pecuária, acessando o resultado dessa produção sob a forma de meia, em relações mercantis de trocas ou ações de reciprocidade, onde mesmo quando havia a exploração do trabalho, esse recurso era valioso para ambos.

⁸ Comunidades de pequena escala; Importância da família extensa ou ampliada na organização da comunidade; Relações produtivas baseadas na unidade doméstica ou familiar; Existência de regras ou costumes para o uso comunitário dos recursos naturais; Associações de representatividade política frente ao Estado.

⁹ Expressões culturais tradicionais (festas, rezas, comidas, habitações, roupas, etc...); Mitos e ritos associados às atividades de pesca, caça e extrativismo; Transmissão oral de geração em geração dos conhecimentos culturais e ambientais.

Os mais humildes trabalhavam nas fazendas, como vaqueiro ou lavrador, prá poder adquirir bens [...] Comprava pelo serviço, era assim. Uma diária de serviço naquela época dava em troca de um quilo de sal, [...] de primeiro exportava essas coisinhas tudo para lá [...] sal, café de caroço, ferramentas, etc... (FERNANDES, 2009, p. 109).

O modo de produção desses camponeses – dita de subsistência – valoriza os elementos disponíveis na natureza, e por isso envolve um conjunto de saberes relativos às condições dos solos, do clima, da fauna e flora, e de saber-fazer fabricação de utensílios que auxiliam no trabalho e na infra-estrutura básica necessária para a reprodução da vida. Nesse sentido o trabalho não se desvincula do artesanato, constituindo um capital cultural, hoje classificada como capital social, este que gera uma habilidade específica e essencial, agregando valores aos produtos.

Essa condição também se reflete no melhor uso do solo, pois para fazer a sua roça o lavrador sabe onde ela é boa ou ruim, qual aquele melhor solo de cultura. No cerrado, em detrimento a maioria que é pobre, constituídos de Areias Quartzosas ou Latossolos desgastados, esse recurso escasso e precioso geralmente são caracterizados por áreas de afloramento de solo calcáreo. Essas terras são naturalmente ocupadas pelos minifúndios, enquanto os pastos ocupam extensões maiores, com baixa capacidade de suporte; de outra forma, há uma baixa relação de cabeças de animais por área (Fernandes, 2009, p. 118).

A agricultura camponesa obedece ao calendário natural (ciclos da natureza) e os fenômenos celestes (ciclos da lua), usa plantio consorciado com milho, feijão e mandioca (triângulo básico da agricultura caipira), tendo outras culturas sempre presentes para garantia da autonomia alimentar como, abóbora, batata, cana e arroz, entre outras. As frutíferas são cultivadas em pomares de quintais e espalhadas aleatoriamente entre as roças, propiciando uma ambiência mais equilibrada e um bem estar da comunidade e dos animais, visto que esta diversidade ajuda na aclimatação, além de fornecer alimento durante todo o ano.

Traços de práticas solidárias de produção e reprodução de formas de fazer, são facilmente encontradas na cultura sertaneja, onde, em processos de produção autônomas, que iam desde a fabricação de tecidos, à produção de farinha e açúcar, dentre muitos outros, ocorria a participação da comunidade em regime de compadrio, permitindo o compartilhamento e a transmissão de conhecimentos e formas de fazer. Reafirmando reciprocidades positivas entre a natureza e este modo de produção camponês.

Monti (2007, p. 196) aponta alguns valores sociais dos sertanejos pioneiros de Brasília onde a partir de entrevistas surgem a sinceridade, a responsabilidade – a palavra dada, a honestidade e a simplicidade, contrapondo-se à corrupção e o consumo compulsivo, marcas da modernidade e da sociedade atual. Também é marcante a religiosidade, a crença no transcendental, a família como núcleo social – com importante reverência aos mais velhos e autoridades, com um modelo patriarcal, tendo na mulher um importante vetor que influencia nas tomadas de decisões.

O núcleo familiar tinha que (re)produzir todas as atividades de sustento da vida, constatando a já relatada autonomia sertaneja, dominando tecnologias simples, porém eficazes. Confirmada por Monti, onde ele relata que:

tudo era simples, sem luxo e feito pela família – a construção da casa; a manutenção da dispensa (tulhas ou sótãos, surrões, varais de carnes e linguiças, prateleiras de queijos e requeijão, latas de carne conservadas na gordura e quitandas), descascar o arroz e bater o feijão; colher ovos, matar e limpar o frango, guardar a lenha, o pastoreio, o plantio do algodão e a trama dos tecidos; o fabrico do sabão, o transporte e venda do excedente (MONTI, 2007, p. 212).

Essas atividades acima descritas não representam a totalidade de ocupações, como também, boa parte das vezes, se necessário, não se fazia distinção de gênero. As necessidades do dia a dia iam se suprindo conforme a capacidade laborativa, sem, contudo, explorá-la, não se tinha a idéia de máxima eficiência produtiva ou competição. Porém, como se promovia habilidades das mais variadas, resultava em competências também variadas e complexas, as quais resultavam no melhor entendimento da natureza e seus processos, gerando autonomia, independência e altivez.

Outro modelo de ação, além do já citado, onde todos participavam no seu núcleo familiar – explicando o fato pelo qual esta ser numerosa, para dar conta da demanda de trabalho. É o que se dava, segundo Monti (2007, p. 243), na ação comunitária, onde os líderes organizavam a comunidade para mutirões, no intuito de socorrer aqueles que estavam com as tarefas atrasadas.

Quando o serviço apertava prá valer, entrava em cena a solidariedade vicinal, importante aspecto da cultura sertaneja, [...] a partir da “treição”. Eram mutirões surpresas organizados por um dos líderes da comunidade, que identificava o vizinho que estava com o serviço atrasado, [...] o senhor não ficava sabendo, era escondido mesmo. Aí ‘o cabeça’ combinava de dar uma traição no professor. As roças estavam em dificuldade: plantar, limpar com o

mato bastante alto e o senhor não dava conta. Então, eu mobilizava aquilo, chamava a turma toda e dava uns quarenta ou cinqüenta homens. Levava uns dois cargueiros de comida com tudo pronto. Levava o arroz, feijão, carne, gordura, rapadura, bebida e tudo. A única coisa que às vezes resolvia matar era um porco para o povo assar carne (MONTI, p. 246-247).

Toda a família participava em diferentes atividades, até a festividade, que varava a noite, ou até dias. Há lembranças de outras pessoas que vivenciaram essas passagens, onde não se levava as comidas, que desta feita era oferecida pelo sertanejo, apenas com algumas contribuições de vizinhos.

O que realmente ressalta nesta prática de mutirões é o sentimento e uma relação de reciprocidade, onde aproximavam-se pessoas para trocar todos os tipos de informações, bem como contribuía para forjar uma identidade cultural desses camponeses.

O mutirão institucionaliza o auxílio mútuo e a ação conjugada pela reunião dos moradores de toda uma vizinhança para a execução das tarefas mais pesadas, que excediam as possibilidades dos grupos familiares, [...] se faz não só como uma forma de associação para o trabalho, mas também como oportunidade de lazer festivo, ensejando uma convivência amena, [...] outro elemento da sociabilidade vicinal era a vida lúdico-religiosa – complexo de atividade que transcende o âmbito familiar – a qual concentrava nos arraiais e núcleos das fazendas a sua unidade básica de manifestação (FERNANDES, 2009, p. 96).

Esse contexto não havia muito espaço para o individualismo e a competição, pois além de todos conhecerem as necessidades de todos, há no cotidiano dessas pessoas uma relação íntima entre o modelo de ação familiar e o comunitário, onde a solidariedade vicinal faz parte do senso comum e na construção identitária do que Monti (2007, p. 248) chama de “Sítio de Pertença Sertanejo” que estrutura os diferentes níveis ou dimensões dessa realidade.

Transcendendo o aspecto físico, a religião e seus folguedos surgem como uma forma de preservar, reforçar e multiplicar os princípios de solidariedade, onde todos organizam e participam juntos, e que dão sustentabilidade e esse modelo social.

Etapa 03 – avanço do capital agrário e sua relação com o grande agronegócio – séculos xx à xxi

Quanto a distribuição territorial Monti (2007, p. 72-77) comparou esse movimento com um fole de uma sanfona, onde se tem a subdivisão dos latifúndios pelos inventários, ou o movimento inverso, por união de famílias, compra pelos fazendeiros de posse ou pelo

surgimento de novos ciclos monoculturais, representando o avanço do capital agrário e necessitando de escalas para responder os investimentos tecnológicos, sobretudo com o surgimento da revolução verde, a partir da década de 1970.

Nessa tendência a vida se tornou cada vez mais difícil, tanto para os fazendeiros que mantiveram suas práticas tradicionais, devido a crescente escassez de mão de obra, aliada a falácia do discurso de competição – obrigando estes a adoção dos mesmos padrões tecnológicos, quanto para os pequenos, que foram relegados ao total esquecimento de políticas públicas, marginalizados em pequenas áreas, ilhadas pelas monoculturas, práticas essas que propiciaram a diminuição da diversidade vegetal e animal, dificultando a autonomia da reprodução da vida desses camponeses.

Essa percepção foi sensivelmente apontada por Monti, quando compara o Sertão como o território do “moinho satânico” da expansão capitalista, como uma máquina trituradora de passados, onde há uma brecha para o desenraizamento, pois:

o futuro não nos traz nada, não nos dá nada; somos nós que, para construí-lo, devemos dar-lhe tudo, dar-lhe a nossa própria vida. Mas para dar é preciso possuir, e não possuímos outra vida, outra seiva, senão os tesouros herdados do passado e digeridos, assimilados, recriados por nós. De todas as necessidades da alma humana, não há nenhuma mais vital que o passado (WEIL, 2001 *apud* MONTI, 2007, p. 109).

O desenraizamento cultural e a implementação do novo, propostos pelos ideais de mercado, faz com que, no processo, ocorra a transformação do trabalho e da terra em mercadorias. Acelera a liquidação de toda e qualquer instituição cultural nestas sociedades orgânicas. Esse processo é bem retratado a seguir:

Com a Revolução Industrial, as massas tiradas de sua velha rotina, marcada pela rede de interação comunitária e governada pelo hábito, passam a ser espremidas na nova e rígida rotina, que era o chão da fábrica, governado pelo desempenho de tarefas. Um problema nasce daí, e não era tanto levar os que não gostavam de trabalhar a habituar-se ao trabalho, mas torná-los aptos a trabalhar num ambiente novo, diferente do que conheciam até então, e, repressivo (MONTI, 2007, p. 140).

O fato de separar-se a produção do artesanato é danoso pela razão de que essa integralidade era construída historicamente com significados próprios, enraizando os sujeitos ao seu passado, numa forma de comunicação entre os mortos e os vivos, atendendo necessidades não só físicas de toda uma coletividade (Weil, 2001 *apud* Monti, 2007, p. 141).

Esse diálogo se traduz em regras de convívio, em teias de relações sociais. Todo ser humano nesse contexto tem sua importância respeitada, onde não se apresentam excluídos. Neste sentido o sentimento de propriedade coletiva e pertencimento é tão importante quanto as demais necessidades da alma.

Há relatos que a geração da década de 90 tem perdido muito desses conhecimentos, muito em função de um acultramento proporcionado por novos modelos produtivos, que aliados à processos de padronização, globalização e força midiática, bem representam a já mencionada “modernização conservadora” ou agronegócios, legítimos representantes do sistema capitalista de produção.

Essa afirmação é constatada com o trecho que Fernandes traz, desvelando a nova configuração geográfica do Grande Sertão Brasília:

Esse isolamento geográfico permaneceu até a construção de Brasília, em meados do século XX, trazendo uma nova dinâmica cultural e econômica ao território. A modernização da malha rodoviária e de infra-estrutura trouxe uma nova dinâmica geográfica, incentivando a saída dos moradores nativos para os núcleos urbanos e a apropriação das áreas de uso comum por empresários do ramo da agropecuária. Do lado dos *Gerais* da Bahia, as áreas comuns foram abertas à fronteira agrícola por meio de políticas de incentivo, atraindo a chegada de paulistas e gaúchos, transformando os *Gerais* em uma imensa monocultura de grãos. A principal consequência desse processo para a região de estudo foi a fixação e o confinamento dos sertanejos às *terras de cultura* nos vales e a progressiva influência da urbanização sobre o modo de vida local (FERNANDES, 2009, p. 168).

Um dos efeitos imediatos da “modernização conservadora”, onde se caracteriza por processos produtivos altamente tecnificados, é a diminuição da demanda de mão de obra, ao mesmo tempo em que, esse “novo rural” necessita produzir em escala, para viabilizar o processo de capitalização do campo e o modelo hegemônico de sociedade urbana.

Como resultado ocorre uma crescente migração para as periferias da cidade e uma expropriação do campesinato, transformando esses sujeitos originalmente autônomos, dependentes de sua inserção em mercados de trabalhos, caracterizada na maioria por subempregos, provocando um desenraizamento em relação a materialidade de origem desses camponeses.

Com o surgimento da “nova capital”, juntamente com o discurso populista de solidariedade e democracia, veio a segregação social, privilegiando os técnicos aos saberes

sertanejos, e distribuindo os espaços de forma que, seletivamente, o Plano Piloto servia ao funcionalismo federal, e as cidades satélites a toda a população migrante dos trabalhadores “menos qualificados”. Qualificação esta na perspectiva das novas vagas criadas no mercado de trabalho, sobretudo a da construção civil (Monti, 2007, p. 161-162).

No sentido contrário desse acolhimento havia a campanha de recrutamento para ocupação desse espaço e suprimento das demandas de mão de obra, onde se associaram a epopéia – idéias dos bandeirantes e do *far-west* norte-americano – de conquista e dominação do Planalto Central, gerando grande oportunidade para os mais pobres.

Esse movimento propicia uma ruptura de valores solidários, próprias do sertanejo que aqui habitava, onde antes havia relações de reciprocidade, no entendimento de necessidades comuns, passa a emergir prioritariamente a competição, própria de concorrência de ocupações de vagas e oportunidades de mercados.

Com relação a ocupação territorial, além do processo de discriminação desses sertanejos, esta não se deu de forma pacífica, onde a partir de confrontos com o Estado, se criaram as cidades satélites, dificultando o acesso desses sujeitos aos serviços públicos e equipamentos urbanos (Jaccoud, 1998 *apud* Monti, 2007, p. 164-165).

A formação de identidades a partir da noção e sentimentos de pertencimento torna-se cada vez mais complexa quando nos afastamos das lógicas de vida e das condições próprias do modo de construção do grupo social.

Com essa lógica, Sá (2005, *apud* Monti, 2007, p. 186) constrói a noção de pertencimento a partir de dois níveis. O primeiro em relação ao enraizamento físico e biológico do sujeito – pré-condições de vida e co-existência em um *cosmos* e em um *oikos* – e na interdependência entre espécies, onde em um processo de “solidariedade competitiva” se atinge a estabilidade dinâmica do todo.

O segundo nível diz respeito à construção cultural, onde se considera todos os aspectos da vida humana, como se organiza o cotidiano a partir de usos e costumes, conhecimentos e relações sociais.

Todas essas tradições, relações sociais e valores, foram em grande medida degradados pelos impactos causados pela modernização. Novas constituições políticas e sociais, em grande parte “forasteiras”, diluíram o que considerou “antigo e atrasado”.

Essas relações sociais empobrecidas e baseadas no benefício pessoal, possibilita toda forma de desigualdades de distribuição de recursos e de poder, onde se privilegia a concorrência, tendo no mercado – o lugar de troca, a maximização do lucro, já anteriormente prevista na exploração do trabalho, em uma concepção capitalista de produção. Nesta forma são esquecidos os princípios da igualdade, solidariedade e respeito à natureza.

1.3. Projeto de Assentamento do Itaúna – caracterização de sua formação e organização

Passaremos a caracterização em especial dos sujeitos foco desse estudo, a partir de revisão bibliográfica e de observações pessoais *in loco*, como docente participante do processo formativo de alunos da LEdoC/UnB e do IFB/*Campus* Planaltina. O Projeto de Assentamento Itaúna, situa-se nessa região do nordeste goiano e, portanto, pertencente a essa formação histórica e territorial acima descrita, compartilhando da mesma matriz étnica e costumes, com alterações de configurações nas origens desses sujeitos, visto que em sua composição acolheu imigrantes de outras regiões brasileiras, como o nordeste e sudoeste, e que por ora se encontravam em situação de exclusão, em especial no município de Planaltina de Goiás, bem como remanescentes de outros assentamentos com origens também diversas, mas que historicamente, são sujeitos que tem origens rurais e que, em algum momento, deixaram esse ambiente em busca da promessa de modernidade e das oportunidades alardeadas pela construção da “nova capital”.

O Projeto de Assentamento do Itaúna surge, como na grande maioria das áreas reformadas, como resultado de um processo de luta, que neste caso já há mais de doze anos um grupo de pessoas, grande parte remanescente do campo, buscam viabilizar um projeto popular de desenvolvimento para o campo brasileiro.

É uma conquista política de redistribuição agrária, onde a partir de uma luta coletiva e organizada, propõe-se uma alternativa de sociabilidade que se contrapõe aos princípios do sistema capitalista.

Apresenta contradições e limitações que devemos cada vez mais compreender, mas, porém, tenciona mudanças para desvelar e enfrentar o descaso do Estado e da Sociedade para com esse grupo social que sempre foi historicamente excluído e que teve seus direitos negados, numa clara opção de esvaziamento do campo, em detrimento de um modelo urbano de desenvolvimento para o país.

No Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UnB, no eixo da Educação do Campo, o pesquisador Domingos Rodrigues da Trindade (2011) estudou o potencial da LEdoC da UnB para a produção de ações contra-hegemônicas, numa pesquisa no Assentamento Itaúna, em Planaltina de Goiás, assentamento este também objeto do nosso estudo. Parte dos dados da caracterização da área serão extraídos desta pesquisa de mestrado já previamente realizada do assentamento, como também de suas conclusões acerca de ações de inserções promovidas pela LEdoC no tempo formativo na comunidade.

Articulados ao Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Planaltina de Goiás, no ano de 1997, um grupo de aproximadamente dez famílias originadas do acampamento Cigano (GO), região esta próxima do Itaúna, junta-se a outros grupos de acampados vindo de outras regiões, principalmente de Brazlândia (DF) e Posse (GO), e que só em 2007 teve sua situação regularizada com reconhecimento institucional do INCRA (Trindade, 2011, p. 25-26).

A negociação com o proprietário da fazenda se deu de forma pacífica, visto que em se considerando o modelo de produção adotado na fazenda e sua viabilidade econômica, a desapropriação se apresentava como uma boa alternativa, se alinhando aos interesses do grupo dos assentados.

Existem hoje 100 famílias assentadas em parcelas entre 21 e 40 hectares. A área total do Assentamento é de 4080 hectares. 20 hectares são reservados como espaço comunitário para construções e cultivos de interesses coletivos e 2080 hectares são para reserva ambiental. É uma região rica em água, contando com várias nascentes, muitas delas permanentes, contudo, elas sofrem com o desmatamento em seu entorno. A maioria das famílias do Assentamento tem água encanada em suas parcelas, que vem das nascentes (TRINDADE, 2011, p. 25-26)

Foi constatado que em alguns períodos do ano, onde a vazão de algumas nascentes diminui, alguns parceleiros mais distantes delas, e que dependem da liberação da água de quem os antecede, tem que usar a estratégia de juntar a água em uma hora do dia ou da noite, visto que na maior parte do tempo não se tem acesso a esse recurso essencial. Essa prática mostra que ainda existem adequações a serem consideradas na gestão desse recurso e na criação de um maior senso de coletividade no acesso a demandas comuns.

Ainda Trindade trata dessa questão quando descreve que

no processo de constituição dos sujeitos coletivos dentro do Itaúna, conforme relata um de seus primeiros moradores, sujeito desta pesquisa, no ano de formação do acampamento

havia uma comissão de moradores que tratava dos assuntos coletivos, sobre a qual ele fala com um sentimento saudosista: [No tempo da comissão era bom, não tinha confusão]. Mas, na luta pela posse da terra, sentiram a necessidade de uma organização jurídica para garantir a representatividade legal junto às entidades governamentais. Com o apoio do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Planaltina – GO formaram a Associação dos Trabalhadores Rurais do Itaúna, no intuito de fortalecer a negociação para a titulação da terra junto ao INCRA e, ao mesmo tempo, buscar melhorias para a comunidade... Os representantes dessa Associação são escolhidos pelos assentados por meio de eleição. Entretanto, no momento dessa pesquisa, o presidente da referida associação passou o seu cargo para o então secretário sem a consulta das pessoas do assentamento (TRINDADE, 2011, p. 27).

Hoje há uma tendência de reaproximar a comunidade da Associação, devido a uma série de fatores: a liberação por parte do INCRA de recursos para a construção de moradias (grande parte já realizada com mutirões de moradores) sendo mediada pela Associação; de verbas para custeio de infra-estruturas e plantios, onde estas ações se vinculam ao Plano de Desenvolvimento do Assentamento que ora está sendo realizado pela EMATER-DF.

Essa ação da EMATER-DF ocorre por força de atendimento a um edital realizado pelo INCRA, e onde já surgem algumas demandas para cumprir quitações de passivos ambientais, cumprindo exigências do processo de Licenciamento Ambiental já em andamento. Nesse aspecto emergem proposições e parcerias junto a discentes da Licenciatura em Educação do Campo da UnB e do Técnico Agrícola do IFB – *Campus* Planaltina, instituições essas parceiras em diversas frentes na área educacional, e onde vinculados a essas instituições pensam ações no seu processo formativo de inserção na comunidade objetivando promover processos de desenvolvimento.

Uma primeira ação planejada desses processos é a recuperação de cascalheiras do assentamento, atendendo demandas do processo de Licenciamento Ambiental, onde aliado a uma ação do grupo das ciências da LEdoC, a partir de um levantamento fitossociológico se projetou um viveiro de mudas, para daí iniciar-se replantio para proteção de nascentes e outras áreas degradadas. Essas ações contam hoje com a participação de discentes em formação do Instituto Federal de Brasília, que além de serem moradores desse Programa de Assentamento, também são estudantes do curso Técnico em Agropecuária com ênfase em Agroecologia, no âmbito de parceria com o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária.

Para o fortalecimento desse trabalho conjunto, além da parceria institucional UnB-FUP e IFB-*Campus* Planaltina, foi realizada uma seleção de monitores para atuar junto ao

curso Profissionalizante em Técnico em Agropecuária em regime de alternância, onde foram convidados e selecionados alunos da Licenciatura em Educação do Campo, que além de terem a mesma realidade de assentados, fazem parte do mesmo Projeto de Assentamento e também tem formações na mesma proposta pedagógica de alternância.

A formação de coletivos de alunos traz, inclusive por força de uma intencionalidade de seus processos formativos, uma boa noção da importância em se trabalhar e pensar suas realidades em conjunto, fazendo coro, mediado e influenciado por esse grupo de alunos, à retomada dos coletivos anteriormente organizados dos jovens e das mulheres, que nos últimos tempos se encontravam desarticulados.

É certo que essa construção coletiva está no início de uma caminhada longa, onde esbarra com experiências frustradas e a ausência de infra-estruturas coletivas que possam atender as necessidades dos assentados, que vão desde o atendimento à saúde, escola que atenda os diversos níveis de formação, espaços de lazer e de assistência na atividade agrícola, como, armazéns, tulhas e equipamentos dos mais diversos tipos que poderiam ser de uso coletivo, desonerando em muito os bens de capitais que podem vir a potencializar a força de trabalho do assentamento.

Atualmente, as atividades produtivas são individualizadas em sua maioria, com algumas configurações de ações ilegais, como arrendamentos de parcelas, devido principalmente a incapacidade de custeio de produção e de pensar modelos alternativos de produção baseados em processos autônomos ou arranjos produtivos locais que permitam esse grupo viabilizar coletivamente projetos, até mesmo acessando um dos vários editais que promovem projetos de desenvolvimento a partir de grupos instituídos.

Não obstante a ausência de projetos coletivos de produção, majoritariamente, os parceiros já produzem em regime de subsistência várias culturas como milho, feijão, mandioca, arroz, batata doce, abóbora, amendoim, banana e hortaliças; como também algumas criações de aves, suínos, ovinos e bovinos. A maior parte do excedente é vendida para o mercado local de São Gabriel – GO.

Confirmando a fitofisionomia desta região, anteriormente descrita, a fazenda que originou o assentamento também tinha o gado como sua atividade principal, apresentando a brachiaria (*Brachiaria decumbens* Stapf) como a principal espécie forrageira. Essa gramínea de origem africana surge por ter bom comportamento em solos de cerrado, boa produção de

massa verde e tolerância a escassez de chuva, além de ser bastante agressiva, abafando outras espécies invasoras, como também boa capacidade de suporte (relação de números de animais por área) (Vieira, 1974 e Vilela, 1977).

Hoje esta gramínea apresenta uma das maiores dificuldades no manejo da área, visto sua agressividade e capacidade de incubar sementes no solo. Esse se torna um grande banco de sementes, emergindo a qualquer condição favorável, principalmente por ocasião do preparo do solo, quando este se encontra descoberto da espécie que anteriormente o agricultor tinha semeado e cultivado para controlar a brachiaria.

Essa dificuldade se agrava quando detectamos que o modelo hegemônico do agronegócio e de monoculturas está arraigado no sentimento da maioria dos assentados como meta a ser atingida.

Vinculada a essa lógica também há, não de forma clara, uma dependência de mercados. Tanto mais à montante (insumos) quanto mais à jusante (consumidor) das cadeias produtivas. Esse sentimento ocasiona um relativo imobilismo por parte da comunidade.

Essa “Escola do Campo” surge como instrumento necessário e estratégico para mudança da cultura hegemônica que ora se apresenta, ou, por outro lado, atuando no resgate da cultura camponesa, valorizando seus costumes e formas de reprodução social, principalmente quando trata de resgates de processos autônomos. Uma Escola e uma Educação NO e DO Campo.

O momento do assentamento passa por uma condição favorável ao reaquecimento da organização coletiva, refletindo também na maior e melhor atuação de sua Associação, visto que quase totalidade dos moradores teve acesso ao crédito habitacional, onde, no segundo momento, deverá ser instalado e executado o projeto de eletrificação rural e de água encanada, a partir de poços semi-artesianos propostos no Plano de Desenvolvimento do Assentamento Itaúna.

As questões ambientais, como já relatadas, deverão ser priorizadas, devido a necessária resposta da atuação da EMATER-DF, que tem a função, conforme lícito pelo

edital de extensão do INCRA SR 28¹⁰, de realizar o PDA/PRA e suprir o passivo ambiental, para após a obtenção da LIO, possibilitar acesso de custeio do PRONAF para os assentados.

Dentre os poucos espaços coletivos desse assentamento temos: um barracão ocupado por uma sala de aula e uma cozinha coletiva, que são usados para reuniões da Associação e momentos festivos; uma Estação Digital, com uso bastante limitado devido a falta de manutenção e ausência de acesso à Internet, nos seus já três anos de uso; uma recém construída Casa Digital, com apoio da UnB/CONTAG e contrapartida de mão de obra em mutirão dos assentados para cumprir exigência de espaço para instalação dos equipamentos do Programa Territórios Digitais (programa este resultado de uma política pública de inclusão digital dos Ministérios de Desenvolvimento Agrário e de Tecnologias e Comunicação); um campo de futebol, onde já foram desenvolvidas atividades esportivas bem sucedidas, visando arrecadação de recursos para suprir demandas comuns.

Há também duas salas de aula improvisadas, uma na Estação Digital e outra no barracão da Associação, como extensão da Escola do Assentamento Flor da Serra, e onde são atendidas cerca de 50 crianças, todas moradoras do Assentamento Itaúna, até o 5º ano do Ensino Fundamental.

Observa-se um precário atendimento, visto que não contempla outras modalidades de ensino, como, alfabetização, EJA, PROEJA e outras capacitações profissionais. Mesmo os alunos de Ensino Médio têm que se deslocar diariamente até a escola de São Gabriel – GO. Nas séries finais do Ensino Fundamental os alunos se deslocam até a escola do Projeto de Assentamento vizinho Flor da Serra. Constata-se que nenhuma dessas escolas se apropriaram das Diretrizes Operacionais para Educação Básica das Escolas do Campo, como também seus professores não apresentam formações específicas para atuar nas Escolas do Campo.

Trindade (2011, p. 30) quando cita Arroyo (2010) reflete o fato das professoras e até mesmo da coordenadora dessa escola não ser do campo e não vivenciarem essa realidade, as tensões, os conflitos e as contradições desses sujeitos do campo. Os professores “não são

¹⁰ Ocorreu uma mudança na forma de contratação dos serviços de Assistência Técnica e elaboração de estudos dos Planos de Desenvolvimento e Recuperação de Assentamentos (PDA/PRA), que passou de Convênio para Chamada Pública. Houve uma necessidade de mudar-se a estrutura e o formato de trabalho, com elaboração de edital e análise de propostas. Essa mudança veio facilitar a contratação de serviços [...] A obtenção da Licença de Instalação e Operação (LIO) dos Projetos de Assentamento passou a ser preocupação constante na maioria das ações desempenhadas, principalmente em função do grande número de Projetos de Assentamentos antigos sem a devida licença ambiental, o que os impede de acessar o crédito do Programa Nacional da Agricultura Familiar (PRONAF) (MDA/INCRA, 2011). Disponível em www.incra.gov.br/portal/index.php?option=com...task... Último acesso em 01/12/2011.

formados nas especificidades da realidade do campo, suas formas de produção camponesa e de sociabilidade, cultura, identidades [...] não tem enraizamento cultural, identitário com os povos do campo”.

Os estudos de ações contra-hegemônicas realizadas por Trindade (2011, p. 30) se deram a partir dos Seminários de Planejamento de Tempo Comunidade (TC), Seminários Integradores de Tempo Comunidade e Tempo Escola (TC/TE)¹¹, Momentos de Avaliação das etapas nas Coordenações Político Pedagógicas (CPP) e das Atividades de Inserção na escola e na comunidade do Itaúna.

A força da LEdoC é bastante visível e significativa nos momentos de aproximação com a comunidade, onde este coletivo de alunos é construído e sentido, na medida em que seus protagonismos se fazem presentes nos Seminários de Inserção nas Escolas e nas Comunidades, primeiramente apresentando o curso, em seguida levantando e desvelando situações problemas a partir do olhar da comunidade, onde se tem por parte desses alunos exercícios de reflexões e aprofundamentos no entendimento desses problemas, suas causas e contradições, bem como formas de mediá-los. Outra evidência da força desse momento se faz na participação das comunidades em mostras culturais, valorizando esses sujeitos na medida em que se dá voz e espaços para demonstração de conhecimentos específicos e especiais.

¹¹ Tempos / Espaços Educativos diferenciados onde se integra conteúdos e processos de aprendizagem a materialidade de origem dos educandos, ocorre necessário diálogo entre teoria e prática, sem se discriminar em que tempo e em que espaços se dão esses diálogos.

Capítulo Dois

2. Educação do Campo e Licenciatura em Educação do Campo – caso da LEdoC / UnB

2.1. Princípios da Educação do Campo e Sujeitos Coletivos de Direitos

Fernandes (2006, p. 28-37) lembra que o conceito de Educação do Campo não existia há dez anos, e uma referência nesta construção é a coleção “Por uma Educação do Campo”, nascida das demandas dos movimentos camponeses na construção de uma política educacional para os assentamentos da Reforma Agrária.

Surge neste sentido os cursos de Licenciatura em Educação do Campo, como uma forma de alargamento da atuação do Estado com políticas públicas de educação.

Vale lembrar que essa graduação em Licenciatura é uma conquista de lutas de movimentos sociais e sindicais, tendo mediação do Grupo de Trabalho Permanente vinculado à Coordenação-Geral de Educação do Campo (CGEC) da Secad/MEC, que trataram de estruturar um Documento Orientador¹² com as diretrizes que sustentam as proposições dos Projetos Políticos Pedagógicos que concorrem aos editais para abertura de turmas nas Instituições de Ensino Superior.

Nossa Constituição Federal traz logo no seu artigo 1º a idéia do Estado Democrático de Direito com finalidade de garantir a dignidade humana a partir de seus direitos. Molina (2008, p. 22) partindo da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), traz a compreensão contemporânea defendendo seu caráter universal, indivisível e interdependente, onde citando Piovesan (2006) observa que estes direitos são universais exatamente porque a condição de pessoa é o requisito único para a sua titularidade. Colabora ainda com a idéia de que não existem direitos humanos sem democracia e vice-versa, como argumento de garantias de direitos para os sujeitos do campo, já que estamos sob o regime de Estado Democrático de Direito. Idéia também compartilhada pela Chauí (2003, *apud* Molina, 2008, p. 23), que acrescenta o significado de uma sociedade internamente dividida – não una e indivisa – e que essas divisões são legítimas e devem se expressar publicamente, ou ainda melhor, a democracia considera o conflito legal e legítimo.

¹² Vide anexo do livro *Licenciaturas em Educação do Campo: Registros e reflexões a partir das experiências-piloto* (UFMG; UnB; UFBA e UFS). Mônica Castagna Molina e Laís Mourão Sá (Orgs.), Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011, (Coleção Caminhos da Educação do Campo; 5). 385 p.

Ainda Molina, se referindo a esse Estado de direito, enfocando a educação, mostra que

essa é a idéia central do fundamento da ação coletiva dos sujeitos sociais do campo, na luta pela construção do seu direito à educação: a igualdade declarada na Constituição não se restringe à mera disposição formal. Garante e, mais, exige ações concretas do Estado no sentido de materializar o exercício concreto dos direitos a todos os cidadãos (MOLINA, 2008, p. 23).

Faz-se necessário a formulação e execução de políticas afirmativas, fazendo alargar a esfera pública, para enfrentar a gravidade do panorama educacional no campo, resgatando a dívida histórica com esses sujeitos do campo. Reafirmando Arroyo:

Temos que defender o direito à educação como direito universal, mas como direito concreto, histórico, datado, situado num lugar, numa forma de produção, neste caso da produção familiar, da produção agrícola do campo; seus sujeitos têm trajetórias humanas, de classe, de gênero, de etnia, de raça, em que vão se construindo como mulheres, indígenas, negros e negras, como trabalhadores, produtores do campo... Os movimentos sociais nomeiam os sujeitos de direitos. Esses sujeitos têm rosto, têm gênero, têm classe, têm identidade, têm trajetórias de exploração, de opressão. Os movimentos sociais têm cumprido uma função histórica no avanço dos direitos, com seus rostos de camponês, trabalhador, mulher, criança. Sujeitos coletivos concretos, históricos (ARROYO, 2006 *apud* MOLINA, 2008, p. 28).

Sabemos que esta é uma luta contínua que tem seus avanços em momentos de maior organização social da classe trabalhadora. Porém temos que avançar no sentido da autogestão sob hegemonia da população. Neste sentido, as escolas dos movimentos sociais do campo, e aquelas que adotam os princípios da Educação do Campo, debatem formas de controle social e comunitário na gestão das escolas públicas.

Como parte dessas lutas e conquistas pelo direito a Educação do Campo, cabe discutir o contexto e como se deu a disputa para a institucionalização de programas para formação de educadores do campo, bem como os modelos pedagógicos adotados.

2.2. Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília – 2ª turma

Conforme o Projeto Político Pedagógico da Licenciatura em Educação do Campo (LedoC) da Universidade de Brasília, atendendo a uma demanda formulada pelo Ministério da Educação, por meio do Edital nº 2, de 23 de abril de 2008, a universalização da oferta das séries finais do ensino fundamental e médio constitui-se em um dos maiores desafios presentes no sistema educacional brasileiro. Esse quadro se agrava ainda mais no contexto

rural, onde um pouco mais de um quinto dos jovens dos 15 aos 17 está cursando o ensino médio.

Este Projeto Político Pedagógico informa que

a Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PNERA, 2004), feita pelo Instituto Nacional de Pesquisa em Educação - INEP em parceria com o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - INCRA, apontou que entre as 8.679 escolas existentes em assentamentos, apenas 373 delas oferecem o ensino médio (PPP/LEdoC/UnB, 2008).

Ou seja, apenas 4,3 % das escolas nos assentamentos oferecem ensino médio, ampliando para apenas 9,8% nas escolas da região Centro-Oeste. Mostra ainda que esse quadro se aprofunda

com a carência de 235 mil professores para o ensino médio no país, principalmente nas áreas de ciências da natureza. Associado a esse quadro, a evasão nos cursos de licenciatura nas universidades de todo país é excessivamente elevada, por vários fatores que vão desde a repetência sucessiva nos últimos anos, à falta de recursos para os alunos se manterem nos cursos. Além disso, o número de vagas oferecidas pelas universidades para os cursos de Licenciatura é insuficiente para a demanda atual (IDEM, 2008).

Esses dados ainda mostram que a deficiência na modalidade do ensino fundamental pode ser indicada como um dos graves problemas que levam ao atraso escolar da população assentada. Os dados da PNERA mostram que, em 2004, do total de estudantes, 77,1% estavam matriculados no ensino fundamental, sendo 41,5% nas séries iniciais de ensino (1ª a 4ª série), 35,5% nas séries finais (5ª a 8ª série) e apenas 9,6% da população freqüentavam o ensino médio. Ainda o PPP conclui que

Os dados descritos acima evidenciam a necessidade de ampliação de oferta de ensino nas escolas que atendem os assentamentos da região Centro-Oeste, especialmente nas séries finais do ensino fundamental e médio. Embora haja um quadro de atendimento razoável nas séries iniciais, apenas 9,8% das escolas do Centro-Oeste atendem o ensino médio. Esse quadro indica claramente a urgência na formação de professores que possam ampliar a oferta desse nível de ensino com formação adequada à realidade do campo (PPP/LEdoC/UnB, 2008).

Esse Projeto Político Pedagógico adota intencionalmente os princípios da Educação do Campo, contribuindo com o debate sobre os projetos de desenvolvimento em disputa na

sociedade brasileira, e o papel do campo nos diferentes projetos. E a partir deste, contribuir também para uma reflexão maior sobre a construção de um Projeto de Nação.

Adota a premissa que esta educação deva ser no e do campo.

NO: as pessoas têm direito a ser educadas no lugar onde vivem; *DO*: as pessoas têm direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais (IDEM, 2008).

A Fundamentação Teórico-Conceitual e Eixos Orientadores do Curso da LEdoC/UnB se contraponto à tendência paradigmática disciplinar da ciência ocidental, resultante do avanço técnico e teórico do paradigma cartesiano, tem abordagens conceituais e metodológicas que se dão por vezes multi, inter ou transdisciplinarmente, conforme o objeto, o momento, a realidade a ser investigada e a estratégia teórico-metodológica adotada.

Organiza os componentes curriculares em quatro áreas do conhecimento: Linguagens; Ciências Humanas e Sociais; Ciências da Natureza e Matemática; Ciências Agrárias. Escolhe a metodologia por alternância, organizando-se entre Tempo/Espaço Escola-Curso e Tempo/Espaço Comunidade-Escola do Campo. Dessa forma integra a atuação dos sujeitos educandos na construção do conhecimento necessário à sua formação de educadores, não apenas nos espaços formativos escolares, como também nos tempos de vida culturais e psíquicos das comunidades onde se encontram as escolas do campo (PPP/LEdoC/UnB, 2008).

Ainda esse PPP conclui que as estratégias da inter e da trans disciplinaridade aplicadas à proposta curricular proporcionam importantes conseqüências epistemológicas e pedagógicas. Destaca neste sentido

a possibilidade de incluir o humano na produção do conhecimento, considerando o educador-docente como ser social, inserido em condições sócio-históricas específicas, e considerando a produção da ciência nas interconexões entre o social e a natureza... Dessa forma, pretende-se que o licenciado venha a se constituir como um ser humano mais preparado para enfrentar as injunções e conjunturas da transição de paradigmas, tanto no contexto escolar, quanto nos conflitos e tensões da vida social (PPP/LEdoC/UnB, 2008).

Por fim, a LEdoC/UnB pretende desenvolver o curso de modo a profissionalizar os participantes para atuação: na *gestão de processos educativos escolares*; na *docência em uma das áreas de conhecimento* propostas pelo curso – Linguagens e Ciências da Natureza e Matemática; e na *gestão de processos educativos nas comunidades*. Dessa forma busca

preparar integralmente os docentes para liderar equipes, pensar e implementar iniciativas e ou projetos de desenvolvimento comunitário sustentável que incluam a participação da escola.

Em consonância com os pressupostos desse trabalho, a Licenciatura considera a essencialidade da concepção de formação do sujeito coletivo a partir do entendimento das especificidades desses sujeitos e a construção de consciência dos indivíduos que a partir dessa realidade se constrói, como apontado em seus objetivos quando considerados os perfis de formação – aprendizados importantes:

- a. Capacidade e iniciativa na solução de problemas concretos; capacidade de organização e planejamento de uma intervenção coletiva em determinada realidade.
- b. Fluência na comunicação oral e escrita.
- c. Capacidade de apropriação (busca e interpretação) do conhecimento disponível e elaboração teórica própria.
- d. Capacidade de articular teoria e prática; de conhecer e de intervir numa realidade específica; de relacionar convicções com tomadas de posição e comportamentos cotidianos.
- e. Compreensão crítica do processo histórico de produção do conhecimento científico e suas relações com o modo de produção da vida social.
- f. Compreensão teórica da realidade do campo no Brasil hoje.
- g. Postura de cuidado com o desenvolvimento humano integrado ao desenvolvimento da natureza.
- h. Compreensão do processo de formação da consciência humana.
- i. Postura de tomada de posição diante de idéias, questões ou situações.
- j. Postura que demonstre valores humanistas e compromisso com transformações que visem uma sociedade de justiça, igualdade e liberdade para todos (PPP/LEdoC/UnB, 2008).

Nesse sentido, entendemos que para cumprir com os objetivos e pressupostos desse curso, faz-se necessário investigar como está sendo considerado metodologicamente o trabalho e em que níveis de apreensão estão de dando a formação de valores, e de que forma estes potencializam a construção da identidade do sujeito coletivo a partir do nível de consciência política dos educandos/educadores do campo inseridos nesse processo.

Vale lembrar que a turma foco desse trabalho se refere a 2^a turma de Licenciatura em Educação do Campo, que é fruto de atendimento ao edital do MEC nº 2, de 23 de abril de 2008, e dá continuidade a essa modalidade de curso que já se encontra aprovado pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da UnB (PPP, 2008, p. 3). Outra mostra da conquista institucional desse curso se dá na formação de seu quadro de 13 docentes

concursados para atendimento dessas turmas em regime de dedicação exclusiva (Molina e Sá, 2011, p. 38).

2.3. LEdoC/UnB – Para quem

Cabe nesse momento analisar se as estratégias adotadas na experiência da LEdoC/UnB, seja no âmbito pedagógico, epistemológico, institucional ou político, atendem as necessidades, enquanto critérios e instrumentos de ação afirmativa, no sentido de formar um educador com perfil de entender a importância de estar “vinculado às lutas dos povos do campo, capaz de compreender e intervir sobre a realidade na qual se insere a escola que acolhe seus educandos [...] pois manter a materialidade de origem é central para que não se perca seu sentido” (Molina & Sá, 2011, p. 14).

Atualmente já se atingiu um quantitativo de 33 instituições universitárias, com 56 turmas e 1.618 alunos matriculados, conforme dados atualizados do Procampo¹³ em 2010.

Quanto ao perfil de ingresso, segundo Molina & Sá (2011, p. 37), manteve-se o mesmo proposto pela CGEC/Secad, publicado em anexo desta mesma obra com o título de Minuta Original (Ibid., p. 357), que por ora transcrevemos por entender importante em nossa análise, no sentido de perceber a quem vamos atender nessa proposição de curso. Daí vislumbra-se atender:

- a) professores em exercício nas escolas do campo da rede pública na região Centro-Oeste que tenham o ensino médio concluído e não tenham formação em nível superior;
- b) outros profissionais da educação com atuação na rede pública da região Centro-Oeste que tenham o ensino médio concluído e ainda não tenham formação em nível superior;
- c) professores e outros profissionais da educação que atuem nos centros de alternância ou em experiências educacionais alternativas de Educação do Campo que tenham o ensino médio concluído e ainda não tenham formação em nível superior;

¹³ Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12395:apresentacao&catid=320:procampo&Itemid=673, último acesso em 12/01/2012.

- d) professores e outros profissionais da educação com atuação em programas governamentais que visem a ampliação do acesso à Educação Básica da população do campo;
- e) jovens e adultos de comunidades do campo que tenham o ensino médio concluído e ainda não tenham formação de nível superior.

Em suma, como já descrito em alguns momentos desse trabalho, e em concordância com o exposto por Molina & Sá (2011, p. 36) e pelo PPP deste curso:

o curso pretende formar e habilitar profissionais que ainda não possuam a titulação mínima exigida pela legislação educacional em vigor, quer estejam em exercício das funções docentes, ou atuando em outras atividades educativas não escolares junto às populações do campo. Tem a intenção de preparar educadores para uma atuação profissional que vai além da docência, que tenham condições de trabalhar também na gestão dos processos educativos que acontecem na escola e no seu entorno (PPP/LEdoC/UnB, 2008).

A partir da sua aprovação pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, em 2007, a LEdoC/UnB/FUP (Licenciatura em Educação do Campo/Universidade de Brasília/Faculdade UnB de Planaltina) como curso regular tem um vestibular anual dispendo 60 vagas em cada seleção.

A inscrição do candidato para ser homologada, deve ser acompanhada de uma comprovação de enquadramento nos requisitos dos perfis de ingressos relacionados anteriormente, juntamente com

uma carta de intenções, redigida de próprio punho, descrevendo experiências e prática anteriores no âmbito da Educação do Campo e explicitando o(s) motivo(s) pelos quais pretende fazer a Licenciatura em Educação do Campo. O edital do vestibular é elaborado e executado pelo Centro de Seleção e de Promoção de Eventos da Universidade de Brasília (CESPE/UnB) (MOLINA & SÁ, 2011, p. 38).

A discussão acerca do acesso e permanência ao ensino público e gratuito, em todos os níveis, e em especial o superior, já foi caracterizado em diversos trechos desse trabalho, quando denunciemos a negação desse direito aos povos do campo, e ainda se encontra em evidência, visto a disputa por direitos e o momento atual de criminalização dos movimentos sociais camponeses, que Santos (2009) demonstra, lembrando a importância de garantir avanços e direitos já conquistados.

Ainda na justificativa deste, Molina (2008) acentuou a noção de direitos a ter direitos, e de que este movimento necessita de uma linguagem pública a partir de reconhecimentos recíprocos de legitimidade e interesses balizados por critérios de justiça e igualdade, estruturando relações sociais, elaborando consensos, partilhados numa esfera democrática, legitimando conflitos.

Quando tratamos dos princípios de igualdade, foi evidenciada a necessidade de uma educação NO e DO Campo, devido a importância de se levar em conta diferentes realidades geográficas, políticas, sociais, econômicas ou culturais dos sujeitos do campo.

As contradições nesse sentido se dão, na medida em que, o poder público ao mesmo tempo em que deve manter as escolas e os projetos de Educação do Campo, também deve adotar os critérios e as metodologias propostas pelos movimentos sociais, em uma constante disputa nas formas como se constituem a infra-estrutura e superestrutura do Estado.

Entendemos Estado como resultado da luta de classes, e surge quando ocorre a primeira divisão histórica em classes sociais, própria da visão marxista-leninista, onde uma superestrutura é constituída por suas instituições jurídicas e políticas e por determinadas formas de consciência social (ideologia), ditas hegemônicas, resultantes dessa disputa de classes.

Esta discussão também passa pela universalização da educação, e sua forma de acesso com igualdade de direitos, tratando com igualdade os desiguais, à educação de qualidade em todos os níveis com metodologias apropriadas e professores que entendam e vivam a realidade do campo, e de seus sujeitos historicamente desassistidos.

Ainda reforçando esta idéia, temos os dados estatísticos que mostram o quadro de gravidade do panorama educacional no campo, bem como a dívida histórica do poder público com esses sujeitos do campo (Henriques et al., 2007, p. 18-25). Para fazer constar nesta parte do trabalho, explicitamos os dados que justificam a abertura das turmas da LEdoC/UnB, que no seu PPP (2008, p. 8) fazem uso dos dados do IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada), que mostra que, no ano de 2004, dos 82,2% dos alunos dos 15 aos 17 anos apenas 45,1% estavam matriculados no ensino médio, portanto com defasagem entre série e idade, com tendências de percentuais menores nos anos seguintes nas regiões Centro-Oeste, Sul e Sudeste. Quando tomados dados do PNERA (Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária) tem-se que das 8.679 escolas existentes em assentamentos, apenas 373 delas

oferecem o ensino médio (4,3%) e apenas 9,6% da população freqüentavam o ensino médio. Ainda este Projeto Político Pedagógico conclui que

Os dados descritos acima evidenciam a necessidade de ampliação de oferta de ensino nas escolas que atendem os assentamentos da região Centro-Oeste, especialmente nas séries finais do ensino fundamental e médio [...] Esse quadro indica claramente a urgência na formação de professores que possam ampliar a oferta desse nível de ensino com formação adequada à realidade do campo (PPP/LEdoC/UnB, 2008).

Diante do exposto é essencial e urgente o uso de ações afirmativas, bem como suas metodologias de seleção no acesso e permanência desses sujeitos do campo na universidade pública. O atendimento desses direitos específicos passa por um tipo de educação, de escola, de currículo que respeite espaços de vida, direito à cidadania e equidade sociocultural, criando novas representações, linguagens e imagens, incorporando uma consciência coletiva comum, a criação de identidades e a idéia de direitos no processo dialógico, baseado na práxis como estratégias da formação do conhecimento (CNE, 2002). Ver página 17 desse trabalho.

2.4. LEdoC/UnB – Para que

Como forma de melhor responder essa questão, usaremos duas fontes: o capítulo dois – *A Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília – Estratégias Político-Pedagógicas na Formação de Educadores do Campo*, do livro *Licenciaturas em Educação do Campo – Registros e Reflexões a partir das experiências-piloto*, das autoras Mônica Castagna Molina e Laís Mourão Sá (Molina & Sá, 2011, p. 35-61), que buscaram analisar a LEdoC já em seu processo de cinco anos de execução; e o *Projeto Político Pedagógico da 2ª Turma da Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília*, onde constam as proposições de objetivos desse curso (PPP, 2008, p. 18-20). Nossa intenção se dará na perspectiva do leitor perceber o que de fato está sendo trabalhado nesta licenciatura a partir de seus pressupostos.

De acordo com o PPP da LEdoC/UnB - 2ª Turma, a Licenciatura em Educação do Campo tem em suas bases legais: a Lei 9.394 de 1996; o Parecer CNE/CEB 36/2001; a Resolução CNE/CEB 1/2002 que institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo; o Parecer CNE/CP 009/2001 e a Resolução CNE/CP 1/2002 que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura.

O PPP da LEdoC apresenta enquanto objetivos gerais (PPP, 2008, p. 18-20):

- i. Formar educadores para atuação específica junto às populações que trabalham e vivem no e do campo, no âmbito das diferentes etapas e modalidades da Educação Básica, e da diversidade de ações pedagógicas necessárias para concretizá-la como direito humano e como ferramenta de desenvolvimento social.
- ii. Desenvolver estratégias de formação para a docência multidisciplinar em uma organização curricular por áreas do conhecimento nas escolas do campo.
- iii. Contribuir na construção de alternativas de organização do trabalho escolar e pedagógico que permitam a expansão da educação básica no e do campo, com a rapidez e a qualidade exigida pela dinâmica social em que seus sujeitos se inserem e pela histórica desigualdade que sofrem.
- iv. Estimular nas IES e demais parceiros da implementação desta Licenciatura ações articuladas de ensino, de pesquisa e de extensão voltadas para demandas da Educação do Campo (PPP/LEdoC/UnB, 2008).

Quanto aos objetivos específicos, de acordo com a proposta do MEC, o PPP apresenta (PPP, 2008, p. 18-20):

- i. Formar e habilitar profissionais em exercício na educação fundamental e média que ainda não possuam a titulação mínima exigida pela legislação educacional em vigor.
- ii. Habilitar professores para a docência multidisciplinar em escolas do campo nas seguintes áreas do conhecimento: Ciências da Natureza e Matemática; Linguagens.
- iii. Formar educadores para atuação na Educação Básica em escolas do campo aptos a fazer a gestão de processos educativos e a desenvolver estratégias pedagógicas que visem a formação de sujeitos humanos autônomos e criativos capazes de produzir soluções para questões inerentes à sua realidade, vinculadas à construção de um projeto de desenvolvimento sustentável de campo e de país.
- iv. Preparar educadores para a implantação de escolas públicas de Educação Básica de nível médio e de educação profissional nas/das comunidades camponesas.
- v. Capacitar docentes para uma atuação pedagógica de perspectiva transdisciplinar e articuladora das diferentes dimensões da formação humana pretendida.
- vi. Garantir uma reflexão/elaboração pedagógica específica sobre a educação para o trabalho, a educação técnica, tecnológica e científica a ser desenvolvida especialmente na Educação Básica de nível médio e nos anos finais da educação fundamental (PPP/LEdoC/UnB, 2008).

Já Molina & Sá trazem suas observações quanto às intencionalidades e objetivos desse curso:

- i. A mudança na lógica de estruturação da matriz curricular e às formas de organização do trabalho pedagógico propostos para a execução da licenciatura tem uma estratégia

interdisciplinar de trabalho docente, organizando os componentes curriculares do curso a partir de três núcleos estruturantes, compostos por: Núcleos de Estudos Básicos (Economia Política, Filosofia, Políticas Educacionais, Teoria Pedagógica, Leitura Produção e Interpretação de Textos); Núcleos de Estudos Específicos (eixo 1: Linguagens, Ciências da Natureza e Matemática; eixo 2: Gestão de Processos Educativos Escolares e eixo 3: Gestão de Processos Educativos Comunitários); Núcleos de Atividades Integradoras (Práticas Pedagógicas, Pesquisas, Estágios, Seminários Integradores, Outras Atividades Científico-Culturais).

- ii. Construir uma rede que permita a troca de experiências em Educação do Campo, a colaboração entre os docentes e, ainda, acompanhamento mais próximo aos estudantes durante o Tempo Comunidade, dada a amplitude territorial abrangida.
- iii. Elevar os níveis de escolarização dos sujeitos do campo, e simultaneamente, contribuir para promover mudanças estruturais neste território, cuja vinculação com a cidade é inexorável.
- iv. Compreender os processos culturais, as estratégias de socialização, as relações de trabalho vividas pelos sujeitos do campo em suas lutas cotidianas para manterem esta identidade, como elementos essenciais do seu processo formativo.
- v. Capacitar os sujeitos a compreender e agir, nos diferentes espaços, tempos e situações, garantindo a reprodução social no território. Para tanto busca articular a formação acadêmica com as gestões dos processos educativos escolares e comunitários, compreendendo as relações da escola com a vida.
- vi. Colocar a escola na perspectiva da transformação social, definindo claramente que valores e relações terão um sentido contra-hegemônico às funções de excluir e subordinar que caracterizam a escola capitalista, feita para reproduzir desigualdades.
- vii. Articular os objetivos formativos e instrucionais, pensando numa realidade concreta, para fazer com que o educador e o educando se sintonizem com a realidade a ser conhecida e explicada. Inverte-se, assim, a pergunta sobre quais as áreas de conhecimentos prioritárias e quais os conteúdos fundamentais para cada ciência.
- viii. Propõe a construção dos Complexos de Estudo para estabelecer a conexão entre a escola e a vida, preocupando-se com o valor do uso do conhecimento, que deve permitir interpretar e intervir na realidade.
- ix. A escola é só mais um espaço educativo, o meio educativo se constitui pelos elementos da atualidade e suas contradições, e pela formação de uma rede de agências formadoras, das quais as próprias famílias, os movimentos sociais e as diversas modalidades associativas podem ser componentes.
- x. Tem no trabalho o princípio geral educativo de inserção a realidade, articulada a formação para auto-direção, ou auto-organização, onde a construção do coletivo influencia a formação individual, fundamentando novas relações éticas e sociais.
- xi. Traz um desafio contra-hegemônico dentro na Universidade, onde a presença da classe trabalhadora do campo tenciona formas de organização do trabalho pedagógico, vinculando

o processo produtivo com questões relacionadas à disputa dos modelos de desenvolvimento rural e de sociedade.

- xii. A realidade não deve ser apenas compreendida e analisada, mas também transformada, centrando o trabalho no princípio da práxis, como modo de conhecimento que articula em um mesmo movimento teoria e prática; conhecimento e realidade.
- xiii. Deve ser buscada a alternância integrativa, que, articula meios de vida comunitários, políticos, sócio-profissionais e escolares em uma unidade de tempos formativos, onde as categorias trabalho, educação e sociedade são pensadas do ponto de vista da superação da subordinação do trabalho pelo capital e da autonomia da produção camponesa.
- xiv. A alternância deverá permitir responder de modo mais aproximado às necessidades coletivas das realidades locais vividas pelos educandos, estabelecendo uma relação não-hierárquica e transdisciplinar entre os diferentes tipos e modos de conhecimentos que se apresentam nestes dois tempos formativos.
- xv. Proporcionar uma experiência de auto-organização coletiva, com base no princípio da autonomia da turma e da gestão compartilhada entre a turma e a coordenação do curso.
- xvi. Enfim, intenciona formar um educador em várias dimensões: pessoal, coletiva, político-pedagógica (práxis educativa), trabalho, luta social (direitos) (MOLINA & SÁ, 2011, p. 35-61).

Dessa forma como apresentada, acreditamos existir uma conformidade entre as concepções da Educação do Campo, em seus princípios e diretrizes operacionais, com as propostas políticas pedagógicas da LEdoC/UnB e por fim, com as práticas evidenciadas desse curso no trabalho das pesquisadoras Molina & Sá (2011). Passaremos daqui em diante contribuir com nosso foco específico, que é o caso da formação de valores cooperativos, que acreditamos ser pano de fundo importante para atingir objetivos tão profundamente relevantes e desafiadores, analisando assim a relação da LEdoC com a formação de sujeitos coletivos. Para tanto, analisaremos a importância da Alternância neste processo.

2.5. Alternância

Paludo (2006) no estudo de processos de formação de educadores e educadoras considera todos os espaços de formação (formais e informais)¹⁴ importantes, na medida em que considera todas as manifestações estabelecidas no convívio social da comunidade como educativos, ressignificando contextos políticos, sociais e culturais.

Os movimentos sociais organizados no campo se refletem em diferentes formas de convivência, de valores e hábitos dos sujeitos que vivem as realidades desses espaços.

¹⁴ Escolas, cursos, instâncias de coordenação e assentamentos, organizados e dinamizados pelos movimentos sociais.

No contexto escolar esta formação se dá com planejamentos diários, utilizando diferentes tempos educativos, intencionalmente considerando que a formação humana não acontece em um local privilegiado ou único. Esta se integraliza a partir da escolarização, da capacitação e da formação política ideológica. Objetiva que o educando compreenda seu papel na sociedade, no movimento, na educação; sendo capazes de assumir posturas e opções a partir de valores cultivados ao longo do processo (idem, 2006, p. 141-143).

A Educação do Campo é uma Educação Popular na medida em que traz a prática no balizamento do planejamento, metodologia e construção do conhecimento. Quando se considera os espaços¹⁵ de atuação desses educandos/educadores nos movimentos organizados, observa-se a contribuição desses na elevação do nível de consciência desses educadores.

Estes se constituem individual e coletivamente, historicamente, a partir das experiências de vida e da dinâmica de luta dos movimentos sociais. Caracterizam-se por serem trabalhadores que buscam conquistas no campo, ou ainda melhor, são sujeitos sociais e culturais situados em um lugar e em um tempo (Arroyo, 2000 *apud* Paludo, 2006, p. 145).

São ainda sujeitos que organizam e conduzem processos coletivos formais ou informais de formação de outros sujeitos, atendendo uma condição humana de acesso à direitos, que conforme Caldart (2001, p. 12) vão além do direito social, pois demarca projetos de sociedade na medida em que sujeitos do campo vivenciam relações e processos do seu aprender a ser mais, considerando especificidades de pessoas e meio onde se inserem.

Na perspectiva de lutas contra-hegemônicas de classes, esses educadores tomam consciência do estado das coisas e rompem com os valores e princípios que os oprimem, pois, conforme Paludo (2006, p. 146), além das causas sociais e políticas, o educador do campo assume postura frente ao mundo e ao processo em que está inserido; é estar comprometido, em qualquer espaço, com a formação das pessoas, e isso implica perguntar sempre, se os processos de luta, da escola, das aulas e da organicidade dos movimentos estão humanizando os sujeitos. Para tanto, elege a práxis como processo essencial nesse processo tendo em Paulo Freire uma referência.

Segundo Mânfió (1999), Paulo Freire estava de posse dos principais componentes teóricos ao iniciar seu programa, e sentia a intuição básica de sua nova epistemologia, seu paradigma fundante era a ação. Ele aparece como sujeito que age e que pensa enquanto atua

¹⁵ Lugar ou ambiente de relações onde ocorrem os processos de formação humana.

sobre determinada realidade. Que faz o homem no mundo? Foi sua pergunta originária. Propõe como resposta que o homem pode estar apenas como reflexo, jogado no mundo, sentindo e sofrendo, como também, pode estar como sujeito que se distancia do aqui e agora, que pensa além dessa realidade imediata, e, por isso, pode mudá-la. Paulo Freire nesta lógica inaugura a "epistemologia da práxis humana".

A conscientização é o desenvolvimento crítico da tomada de consciência da realidade do tempo e espaço de cada um. Ninguém se conscientiza permanecendo passivo frente aos objetos, mas na práxis, combinando o binômio auto-reflexão. Neste binômio funda-se a epistemologia de um saber que conscientiza e compromete. Em síntese, Paulo Freire, ao manejar a conscientização no processo de alfabetização de adultos, funda nova epistemologia dirigida à nova antropologia comprometida com a utopia de um novo mundo humanizado pelo homem que se constrói. Sua pedagogia se dirige ao oprimido a quem motiva com a esperança de futuro melhor. Para tanto, a educação é um ato político e prática da liberdade (Freire, 1967).

Paludo qualifica a práxis quando aponta que no processo de ação / reflexão é necessário um aprofundamento e um questionamento da teoria, verificando seus acertos e desacertos. Ainda aprimora esse processo quando concorda que a pessoa não se forma por si só, mas em um processo dialógico e coletivo. De outra forma, essa autora resume que

não há humanização sem diálogo, sem relação sincera entre as pessoas. Mas mesmo assim não é suficiente. Faz-se necessário entrar num outro nível de práxis, a relação da prática com a teoria, a relação da prática individual ou coletiva com a totalidade das práticas sistematizadas historicamente. Esse movimento é fundamental para o sujeito se situar no tempo e no espaço, a fim de contribuir com o processo de transformação da realidade. Esse movimento é realizado nos espaços em que pesquisamos. Destacamos que a alternância¹⁶ tem-se mostrado um bom instrumento para articular a teoria com a prática (PALUDO, 2006, p. 147).

Dias (2006) menciona a pedagogia da alternância como uma proposta pedagógica e metodológica que surge inicialmente para escolarização e profissionalização dos sujeitos do campo, como resposta a rejeição e desmotivação desses sujeitos frente ao modelo de educação que não atendia suas expectativas, originadas a partir das escolas urbanas e que atende uma

¹⁶ Vale registrar que no regime de alternância não existe uma divisão entre teoria no Tempo Escola e prática no Tempo Comunidade. Ambos os tempos são permeados de relação entre a teoria e a prática.

outra realidade de vida e de processos produtivos, desqualificando a vida camponesa, portanto uma educação alienada por não considerar a realidade de seus sujeitos.

Buscou-se então uma escola que entendesse e atendesse as necessidades a partir da realidade do campo, numa abordagem integral e autônoma, formando intelectual e profissionalmente, enfatizando a iniciativa própria, o trabalho individual e em equipe, o senso de **responsabilidade, cooperação e solidariedade**, análises a partir do concreto retomando a importância da cultura local.

Toma-se como referencial as experiências concretas e passa a ser prioritário o processo de formação para a cidadania, pois os conhecimentos inerentes aos educandos são o ponto de partida para se formar uma visão crítica das questões sociais. Fornece também um conhecimento que colabora na formação de cidadãos integrantes de uma sociedade e comprometidos com a solução dos problemas. Desse modo, a educação é vista como um fio condutor do processo em que é essencial a construção sólida de conceitos que partem da realidade e do cotidiano da população do campo.

A Alternância elege a comunidade rural como base da economia que a sustenta. Considera experiências sócio-culturais dos jovens, valorizando expectativas, culturas e saberes, conectando a escola à comunidade, contrária a idéia bancária de educação. Entende conhecimento no seu sentido amplo, não se negando à escolarização na educação, como instrumento de possibilidades para alavancar a agricultura familiar e o desenvolvimento sustentável, mas também a partir de abordagens participativas, reflexivas, críticas e criativas a partir de métodos disponíveis.

Ainda Dias (2006), reforça a importância da preocupação da pedagogia da Alternância em desenvolver uma consciência crítica nos educandos voltada para o desenvolvimento humano, social, econômico, cultural, ecológico, tomando todas as crenças e saberes valorizados na comunidade, contrário a idéia de formação visando atender demanda do mercado de trabalho numa visão neoliberal (quem sabe e ensina e quem não sabe e aprende), sem hierarquias e competições, com ações colaborativas e cooperativas. Uma ação educativa contrária a concepções capitalistas que privilegiam o individualismo, pois se compromete com toda a população do campo, defendendo interesses desses sujeitos numa superação de exploração do homem pelo próprio homem.

As atividades de natureza coletiva devem apresentar conteúdos flexíveis de forma que atendam necessidades locais, onde os professores devem ser mediadores preparados de forma a garantir a operacionalização dessa proposta pedagógica.

Em última análise essa prática busca sensos de responsabilidade e solidariedade para transformação social, melhorando qualidade de vida a partir da segurança alimentar e da geração de trabalho e renda, com os sujeitos protagonizando a construção de sua própria história num exercício de autonomia e cidadania.

Essa prática enquadra-se numa Educação Libertadora, inserida na cultura local, onde o educando é visto como agente do processo educativo, se prospectando para além da subsistência, formando indivíduos mais conscientes do seu papel e do contexto no qual está inserido. Podemos observar e reconhecer traços comuns entre a proposta freiriana e a Pedagogia da Alternância (Dias, 2006).

Segundo Gimonet (1999), a Alternância permite uma Pedagogia da Realidade, da Complexidade, uma necessária educação sistêmica para preparar os sujeitos do futuro neste nosso mundo em movimento. Afirma ainda que esta pedagogia pode contribuir com isso, desde que não seja reduzida a um simples método pedagógico, desde que ela seja um instrumento de uma escola da democracia. Ela pode incorporar outras tantas pedagogias como as da participação, da gestão da complexidade, da dialógica, do encontro, da conscientização, do engajamento social e do movimento.

A Alternância proporciona um ambiente de aprendizagem com uma série de vantagens: No âmbito escolar - espaço privilegiado de socialização, a trabalhar em equipe; presença de uma equipe de educadores que acompanham de forma personalizada, estabelecendo um clima de amizade e respeito mútuo; um plano de formação que motiva a construção de um projeto profissional; um currículo que parte da realidade e valoriza a cultura do estudante e sua comunidade; um conjunto de atividades informais complementares que estimulam a criatividade, a autonomia, a espontaneidade e a auto-estima; a família que se envolve na vida da escola e da formação do filho... No âmbito familiar e comunitário - a alternância permite a manutenção dos vínculos do jovem com sua família e comunidade; o estudante não se distancia de seus parentes, amigos e grupos da comunidade; ligações com as raízes, valorização da cultura local e cultivo da auto-estima; rompimento com preconceitos contra o meio rural e os povos camponeses; valorização da vida e priorização das experiências

como meio de aprendizagem e lugar de intervenções; incentivo à práticas sociais, motivando os jovens a participar e a engajar-se em um grupo social concreto (Gimonet, 1998).

A Formação Integral se concretiza quando compreendida na formação do ser como um todo e sua relação com as partes, levando em consideração todas as dimensões da pessoa: a dimensão individual e social, afetiva/emocional e intelectual, profissional e lúdica, psicológica, ética, ecológica, espiritual, política, econômica etc.

Enfim, conforme sinaliza o mesmo autor (1998), se não reduzirmos a Alternância a uma mera metodologia pedagógica, talvez ela seja o embrião em potencial do novo que os projetos de desenvolvimento precisam mobilizar e dinamizar para empreender a escola do futuro.

Segundo Mânfió (1999), analisando as práticas freirianas com as experiências de alternância dos CEFFA¹⁷, conclui que estas são iniciativas inéditas e originais, contemporâneas, fundadas em dois contextos sociais completamente distintos, distanciados geograficamente, sem que seus protagonistas tenham combinado qualquer troca entre si. Ambas estão voltadas a buscar vida radicalmente nova e melhor para as pessoas. "*reussir autrement / entreprendre pour apprendre*" da Alternância e "*conscientizar para transformar / transformar para aprender*" de Paulo Freire, são conceitos siameses de duas formulações pedagógicas ainda pouco conhecidas, mas que estão presentes nas práticas educacionais progressistas.

Ao estudá-las parece que se estuda a mesma coisa em duas situações bem distintas. Há igual e comum pressupostos pedagógicos, iguais motivações humanistas, idênticas utopias e desejos de futuro. Intuídas fora do sistema oficial de ensino, captaram e incorporaram o que havia de melhor nas teorias pedagógicas estruturadas e nas práticas educacionais sem que soubessem disso.

2.6. A LEdoC como formadora de Sujeitos Coletivos – Um exercício de Contra-Hegemonia

Analisando o papel da educação, Trindade (2011), discute a possibilidade de uma ação educativa contra-hegemônica, a partir da organização social e da tomada de consciência dos

¹⁷ O termo CEFFA (Centro Familiar de Formação por Alternância) designa as unidades educativas que adotam o sistema pedagógico da Alternância, como: Escolas Famílias Agrícolas, Casas Familiares Rurais, Escolas Comunitárias Rurais e outros.

educandos, focando os sujeitos do assentamento Itaúna enquanto sujeitos de direitos historicamente negados, onde retrata que

tal fato implica no entendimento de que a mudança da sociedade pela classe trabalhadora subalterna não está atrelada apenas à questão da economia, mas à condição que os sujeitos sociais têm de se organizar culturalmente de forma orgânica, de tal modo que possam tomar “consciência de si” e difundir suas ideologias. Passar das condições de “dirigidos para dirigentes” [...] Nesse contexto, a educação se insere no campo de “batalha das idéias” e na realidade concreta em que os sujeitos envolvidos nos processos formativos/educativos devem protagonizar a práxis transformadora das relações sociais e ajudar a construir as bases políticas da classe trabalhadora para a conquista do poder, visto que, segundo Gramsci, o papel da direção política deve ser atributo da coletividade, num intenso trabalho de elevação cultural. Santos (2000) adverte que “a elevação cultural é condição para a eliminação da divisão social entre governantes e governados, dirigentes e dirigidos” (TRINDADE, 2011, p. 62-63).

Silva (2003) *apud* Trindade (2011, p. 64) compreende comunidade como uma realidade construída de forças antagônicas e relações de dominação, de contradições na concepção de classes, onde problemas locais são vinculados a problemas nacionais. Amplia sua compreensão quando entende que o sentido de comunidade se fortalece quando o conjunto de indivíduos constrói um sentimento de pertencimento ao lugar, com seus conflitos e tensões.

Sentimento de bairrismo é um interesse de apagar diferenças entre as pessoas de um grupo social, tentando fortalecer o sentimento de comunidade em detrimento das mazelas do capitalismo, camuflando as contradições da sociedade desigual (Trindade, 2011, p. 65).

Nesse contexto, o desenvolvimento social e a complexidade dos problemas sociais reafirmam a importância da comunidade como realidade social coesa de solidariedade entre os homens a ser resgatada a partir dos seus “núcleos de vivências” e existências, ou seja, dos coletivos formados dentro das comunidades (SOUZA, 1996 e SILVA, 2003 *apud* TRINDADE, 2011, p. 66).

Gramsci (1982), Coutinho (1985), Santos (2000) afirmam que uma transformação da sociedade pela classe trabalhadora passa pelo seu nível de consciência de classe, sua organização cultural e preparação política popular, como resultantes de sentidos de coletividade, se contrapondo, conhecendo e dominando os mecanismos hegemônicos de reprodução global da formação econômico-social capitalista. Deve-se, para tanto, alargar a dimensão político-cultural na formação desses sujeitos.

A consciência de classe, e sua força transformadora, se beneficiam da formação do sujeito coletivo quando este “é entendido como aquele que tem a capacidade de interferir nos processos sociais e criar laços de pertencimentos com seus pares. O sujeito é aquele que resiste às ideologias que querem adequá-lo ao mundo ou à comunidade” (Gohn, 2008, p. 114 *apud* Trindade, 2011, p. 69).

Aliada aos ideários desses autores, a LEdoC/UnB propõe uma desfragmentação do conhecimento, propondo uma abordagem gnosiológica e complexa na ressignificação do conhecimento e da realidade aliado a seu processo de construção (Trindade, 2011, p. 68).

Essa prática desafiadora deve saber lidar com o acaso, tomando consciência de sua posição entre o caos (na medida de sua imprecisão no entendimento de realidades) e o utópico, na construção e materialização (material físico a partir de uma ação), na relação tempo e espaço de ocupação de uma idéia ou um valor que você busca implementar a partir de sua consciência da importância dessa ação.

A percepção subjetiva desse nível de construção torna o professor/acompanhante/analista em um sujeito que se atreve perceber diferenças na fase de formação psíquica dos sujeitos e como esta interfere nas suas relações sociais. É uma habilidade que sempre irá contar com grande imprecisão e permissão/ousadia para inferir em processos.

O momento histórico dos Movimentos Sociais do Campo, e todo avanço de políticas públicas que buscam beneficiar esta parcela da sociedade ainda excluída do acesso de muitos direitos, instiga esses sujeitos a entender as contradições e o cenário complexo no qual vivem esses movimentos.

Nesse sentido, os intelectuais orgânicos que se integram a esse movimento buscam perspectivas de romper com as fragmentações do conhecimento própria do positivismo, e que servem aos propósitos do sistema capitalista, que sobrevive da dependência de toda uma classe trabalhadora. Para tanto, esse novo paradigma deve ser pensado para além da lógica disciplinar, onde os saberes devem servir para a compreensão de uma realidade, que se apresenta desfragmentada, complexa e que pedem abordagens multi, inter e transdisciplinares.

Trindade alinha bem essa idéia com os princípios da LEdoC que

se organiza por área de conhecimento não simplesmente para fazer o novo, mas no intuito de buscar ligação entre os diversos campos da ciência, na medida em que se estabelece o diálogo entre os “saberes da vida”, os modos de produção da sobrevivência e existência dos povos do campo e os conhecimentos científicos. Nessa dinâmica, possibilita o rompimento da linearidade dos processos escolares construídos ao longo da história. Significa construir outra possibilidade de produção de conhecimentos mais ligada à vida dos sujeitos que os produzem (TRINDADE, 2011, p. 69).

A mediação da lógica de formação por área de conhecimento da LEdoC, em um exercício de desfragmentar o conhecimento e colocar os conteúdos em prol de entender realidades, torna-se difícil em sua execução quando nos deparamos com docentes formados na lógica disciplinar e conteudista. Torna-se primordial fazê-los entender as intencionalidades de formação de sujeitos históricos, homens e mulheres do campo, com suas lutas, para, em detrimento de seus conteúdos e de sua relativa importância, contribuir em um processo de formação voltada para a promoção da autonomia desses sujeitos.

À frente da Coordenação do grupo de ciências, em curto espaço de tempo, mediando planejamentos para a atuação dos professores da turma 1 da LEdoC/UnB, turma esta instituída em parceria com o ITERRA (Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária), mantenedora do Instituto de Educação Josué de Castro (IEJC) situada em Veranópolis, onde se deu toda formação do Tempo Escola, sentimos o quão é difícil o trabalho inter, multi e principalmente transdisciplinar para a maioria dos docentes, em especial aqueles que não tinham ligação e formação nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo, e sua intencionalidade de vincular o processo formativo à materialidade de origem dos discentes. Neste sentido, a turma, bem como os educadores parceiros do IEJC foi de grande valia para orientações e adaptações de nossas práticas.

O esforço e o debate em torno da ressignificação de nossas práticas pedagógicas e na percepção de novas formas de construção de conhecimentos é necessário e enriquecedor, pois quando nos deparamos com turmas que já entendem a ideologia e a importância de sua formação, que já tem uma consciência política de pertencimento aos sujeitos coletivos que os representam, bem como o compromisso com suas comunidades, damos um salto de qualidade na nossa prática, ao mesmo tempo em que nos sentimos importante no processo de melhoria da qualidade de vida desses sujeitos. É realmente um divisor de águas para aqueles docentes

que tem sua prática pautada no método tradicional de educação e que se orientam sob a máxima do ensino-aprendizagem (onde se tem aquele que ensina e aquele que aprende).

Acertadamente quando analisando a atuação dos discentes nas Inserções Orientadas na Escola (IOE) e na Comunidade (IOC), Trindade afirma que a intencionalidade da LEdoC de estimular a formação de

sujeitos coletivos dentro da comunidade configura-se como construção de estratégia contra-hegemônica na perspectiva que contribui para o rompimento da visão hegemônica das formas de lutas e organização na sociedade capitalista [...] e enquanto “intelectuais orgânicos”, são capazes de protagonizar mudanças políticas e culturais na sociedade da qual eles fazem parte (TRINDADE, 2011, p. 70).

Leher & Motta (2012, p. 425) se baseando no conceito de intelectual de Gramsci, compreendem que a lógica das relações de qualquer grupo social que “nasce de uma função essencial no âmbito da produção econômica forma seu grupo orgânico e cria para si [...] uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e político”.

A educação surge, portanto, como uma bandeira chave e estratégica dos Movimentos Sociais do Campo em seus mais de doze anos de luta da Educação do Campo.

No caso da LEdoC/UnB intencionalmente se propõe que na formação de educadores do campo se contemple áreas de conhecimento, com exercícios de desfragmentá-lo e de fazê-lo útil para compreensão e transformação da realidade, capacitando os egressos na gestão de processos educativos escolares, onde a partir da construção de projetos políticos pedagógicos e organização do trabalho escolar e pedagógico nas Escolas do Campo, promovam organização e formação de coletivos na busca de implementar ações de desenvolvimento comunitário local mediado pela escola. Em suma, como princípio, a Educação do Campo, busca o fortalecimento das relações da escola com a comunidade.

No PPP da LEdoC/UnB (2009) está explicitado a inserção pedagógica e política dos discentes nas Escolas do Campo, onde a partir de investigações mais ampliadas e integradas da escola/comunidade, se propõe estudos/ações que promovam compreensões/ações que ressignifiquem funções e importância dessas escolas nas suas comunidades.

Para potencializar práticas pedagógicas surge a alternância, onde em diferentes tempos educativos (TE/TC), estabelece conexões entre a teoria e a prática, além de elaborar novos conhecimentos no processo dialógico entre a escola e a comunidade.

Se aproximando da Pedagogia da Alternância de formatos de educação popular, se percebe que esta se aproxima por demais dos ideários freirianos e sua pedagogia da práxis, em que não se pretende esconder os conflitos e as contradições inerentes à existência humana. Este educador inspirado na dialética, propõe uma pedagogia ou uma educação baseada em ações transformadoras.

Trindade (2011, p. 76) entrevistando alunos acerca da alternância, evidencia que esta serve para “o afloramento das contradições que movimentam o real, de tal modo que permita que se estabeleça uma relação dialógica entre os tempos educativos; que se possa acionar, conjuntamente, teoria e prática nos processos de produção de conhecimentos”. Esse autor conclui que essa metodologia desconstrói uma hegemonia vigente nos processos educativos e sociais.

Um exemplo da reconstrução do conhecimento a partir do diálogo nos diferentes Tempos Educativos é a institucionalização de um novo componente curricular, intitulado Conflitos Estruturais Brasileiros e Educação Popular (CEBEP), onde se media intervenções a partir das reflexões de conflitos e contradições levantadas nos movimentos reais dos alunos em suas comunidades (Ibid.: p. 77), ou de outra forma, esse espaço de debate busca entender como nossa estrutura de sociedade e de país interferem na dinâmica da realidade das comunidades, onde a partir desse entendimento se potencializa ações transformadoras.

Quanto a indissociabilidade entre pesquisa e ensino, objetivo tão perseguido pelas Instituições de Ensino, Trindade (2011, p. 79) traz a contribuição de Molina e Mourão (2010) que entendem a pesquisa na LEdoC como “atividade-processo estratégico para a integração pedagógica das atividades de estudo e construção de conhecimento no curso”. Prática esta que rompe com a estrutura da Universidade historicamente construída e, para isso, deve-se pensar conceitos, valores e concepções teóricas que dêem suporte a essas mudanças.

A organização didático-pedagógica da LEdoC enfoca duas questões centrais no processo formativo dos alunos: a primeira diz respeito a organicidade, uma metodologia intencional para formação de coletivos que sejam capazes de participar ativamente na gestão do curso; a segunda tem relação com o trabalho enquanto princípio formativo e onde são

realizadas tarefas necessárias a manutenção dos espaços coletivos, é dividido por Setores de Trabalhos (ST) nos Grupos de Organicidade (GO) onde realizam atividades relacionadas a limpezas dos espaços, lavanderia, cozinha e refeitório, comunicação e cultura, esporte e animação, memória, secretaria, ciranda e saúde. Essa metodologia é muito própria dos Movimentos Sociais do Campo, em especial do MST, onde sua Pedagogia do Movimento tem a lógica do “fazer construindo” e “caminhando que se constrói” (Caldart, 2000).

Cada Grupo de Organicidade (GO) e Setor de Trabalho (ST) elege um coordenador que participa de uma instância superior, chamada Coordenação Político Pedagógica (CPP) a qual, com participação de coordenadores representantes da turma, se reúnem semanalmente e discutem todo o processo organizativo da turma e o (re)planejamento da etapa. Essas decisões são compartilhadas e deliberadas em uma plenária de turma, que também ocorre semanalmente.

Outra prática da LEdoC que remete a formação de coletivos são as IOE (inserção orientada na escola) e IOC (inserção orientada na comunidade) que não se dá de forma isolada e inicia-se com um Seminário de apresentação do curso nas escolas de inserção. Objetiva desvelar a proposta da LEdoC/UnB e seus desafios políticos pedagógicos, dialogando previamente qual posicionamento político deste curso acerca da concepção de escola e de sociedade, no contexto da Educação do Campo.

Trindade (2011, p. 85-87) discutindo com outros autores (Arroyo, 2004; Elias, 1998; Martins, 2008) acerca da organização dos tempos/espacos nos processos formativos dos estudantes da LEdoC, mostra que este se encandeia a partir de processos individuais e coletivos conforme demandas educativas/formativas desse curso, onde se deve planejar os tempos/espacos de IOE e IOC aliada as questões emergentes da realidade local, mediados pelos alunos sujeitos dessa ação.

A intenção é reforçar a relação entre a escola de inserção e a comunidade, pensando e organizando ações desse mesmo território. Essa construção vivencia processos da realidade onde emergem as “tensas relações entre tempo da vida, da família, do trabalho, da escola, considerando-as significativas no processo de formação. Significa um ordenamento social da vida dos sujeitos que ensinam e aprendem” (Idem).

Essa formação se vincula aos processos reais da vida, ressignifica e desaliena. Rompe com a dicotomia temporal e espacial institucionalizada nos processos de ensinar e aprender. O

mesmo autor citando Arroyo (2004) mostra que “a produção do tempo escolar e a produção da vida são inseparáveis”.

Com base nessa concepção, a escola deve discutir as formas organizativas da comunidade, como emergem as contradições situando contextual e historicamente os conflitos, como se apresentam as necessidades e demandas comuns desses sujeitos do campo e quais as formas de atendê-las. Para tanto é necessário rever matriz formativa e as concepções de conhecimentos dessas escolas, atrelando metodologias e organização de seus tempos/espços formativos (Caldart, 2009 *apud* Trindade, 2011, p. 87). Esses são os pressupostos e princípios que discutem as Diretrizes Operacionais da Educação do Campo.

A fala de um docente entrevistado por Trindade resume bem a filosofia de idéias e de ações da LEdoC, onde relata que

o processo de formação da Licenciatura da Educação do Campo não envolve só a formação na área que ele está se formando, envolve um entendimento de processos educativos e de como que a escola se insere na comunidade, então na verdade ele está se formando em gestor e em mediador de construções ideológicas de um modelo de escola que atenda ao contexto rural, ou pelo menos, aqueles sujeitos específicos naquele momento histórico, social, cultural, porque as realidades são diferentes mesmo em se tratando de povos do campo nós temos nuances que diferenciam todo o processo (TRINDADE, 2011, p. 88).

A concepção de escola enquanto aparelho de reprodução ideológica do Estado e de sua cultura hegemônica, o contexto complexo e não linear do momento e movimento histórico pode ser tensionado na perspectiva de mudança de foco na escola, se pautando em objetivos de transformar realidades sociais, confirmando a tese de que as estruturas hegemônicas não são imutáveis. Prova disso é constatado no avanço de concepções de Escola do Campo, resultado da luta de sujeitos que a constrói a partir “do chão da escola”, servindo aos interesses da classe trabalhadora do campo.

Noutro resultado da pesquisa de Trindade (2011, p. 95), analisando a fala de educandos da LEdoC, mostra que “a hegemonia do aparelho escolar é muito forte, ela molda pelo tempo, pelas condições, pelo modo de inserção formal que é o estágio, pelo cerceamento que existe nisso, pelas medições, ela determina muito do limite da intervenção”. Como contraponto outro educando já enxerga caminhos que apontam mudanças, onde afirma que “a contra-hegemonia é onde tem o diálogo, o diálogo aberto com outras pessoas na perspectiva de construção, não é uma coisa que está pronta, mas que se constrói na coletividade”.

Dessa forma esse autor mostra que a educação, com todas suas contradições, é um processo de transformação social na medida em que forma consciência da classe trabalhadora subalterna e, no contexto da LEdoC, possibilita a formação de “intelectuais orgânicos” promotores de processos de organização social, no sentido gramsciano.

Complementando a idéia, ainda no ideário gramsciano, o autor citando Jesus (1989), ressalta que o “individual e coletivo são orgânicos entre si, e, ao mesmo tempo, orgânicos ao processo educativo, o nível individual e o coletivo devem ser levados em consideração se não quiser deturpar o significado da educação e de seu sujeito: o homem” (Trindade, 2011, p. 98).

A dimensão política da educação, em seu sentido amplo, pode ter a (re)organização escolar e a criação de uma nova cultura na reestruturação democrática da sociedade, lutando e emancipando, a partir da filosofia da práxis, a grande massa da classe trabalhadora, rompendo com a hegemonia vigente, em um processo de consciência política e de classe.

Na formação de consciência política de classe, Trindade (2011, p. 102) evidencia na sua pesquisa a importância da formação de intelectuais orgânicos no processo educativo, onde um educando mostra que

a partir do momento que você consegue olhar com outros olhos a realidade você consegue perceber coisas que a maioria dos assentados não percebe e que de certa forma estão erradas e a gente consegue falar, a gente consegue defender o povo nessas questões, então você está se formando para ser liderança (TRINDADE, 2011, p. 102).

O mesmo autor conclui que

uma das intencionalidades da LEdoC é que os seus educandos(as), ao voltar para suas comunidades, possam trabalhar junto a elas e criar mecanismos de organização, de forma que elas adquiram um caráter orgânico político. Nesse processo, a classe trabalhadora das comunidades irá tomando “consciência de si” e tornando sólida a base da contra-hegemonia, desenvolvendo uma consciência de classe e criando uma nova cultura como pressuposto ideológico para a nova sociedade (IDEM).

Trindade (Ibid.: p. 103) quando analisa IOE e IOC, enquanto pressupostos de ações contra-hegemônicas, coloca em “cheque” a forma de organização do trabalho pedagógico e político, as relações sociais, suas práticas tanto nas escolas de inserção como na comunidade. Suas percepções são que estas inserções revelam tensões, diálogos e indícios de contra-hegemonia.

Reforça esta afirmação apoiado em Mészáros (2008) que vincula as práticas de inserção aos processos sociais de forma a alterar estrutura de valores, numa concepção de sociedade que, para além do capital, atendam as expectativas dos camponeses (Ibid.: 105).

No caso da LEdoC foi constatado, na fala de um docente, ainda na mesma pesquisa de Trindade (2011, p. 106), que o TE tem pautado as ações de inserção no TC, onde daí ocorre um prejuízo na desconsideração de muitos conflitos e contradições das comunidades, e que refletem a riqueza da realidade empírica, ou seja, as abordagens de inserções propostos pela LEdoC não contemplam a totalidade do entendimento das relações sociais, perdendo eficácia nas suas ações.

A força das ações de inserções reflete a força de constituição do coletivo de alunos que atuam em sua comunidade que, para além de rachas de cunho pessoais, foi observado um enfraquecimento do grupo quando da divisão por áreas em resposta à demanda de estágio e, principalmente, devido a um movimento contraditório que, de um lado foi justificado pela ausência de mediação por parte de docentes e, por outro lado, a visão de que esta ausência é necessária para não se tutelar o protagonismo desses alunos. Esses movimentos e reflexões são essenciais para entender as possibilidades e limitações na atuação desse coletivo.

Um fator positivo explicitado no trabalho de Trindade (2011) quando este discute as ações contra-hegemônicas nas inserções orientadas dos alunos da LEdoC/UnB no assentamento Itaúna, é que estes já enxergam em seus momentos de atuação na escola de inserção do assentamento a possibilidade de mobilizar e potencializar ações coletivas, a partir dos alunos e seus familiares, discutindo realidades e problemas comuns do assentamento, formas de atuação sobre estes, como um movimento intencional de apoderamento desses sujeitos. Esse movimento intencional é uma forma de inserir a adoção dos princípios da Educação do Campo para dentro dessa escola.

É um primeiro passo para a conscientização da comunidade acerca da importância desse espaço para fomentar estratégias político-culturais, repensando a organização do trabalho pedagógico e a função social e política dessa escola.

Uma das funções primordiais da escola e do processo educativo deve ser formar humanos reflexivos de suas realidades, fazer entender suas contradições, e deixar de ser um mero objeto expectador dos processos de vida, passando a ser sujeitos históricos capazes de melhorar condições de vida da maioria, sobretudo da classe trabalhadora.

Segundo Houtart (2007), citado por Trindade:

Produzir um novo sujeito histórico requer algumas condições básicas. Em primeiro lugar, é necessário elaborar uma consciência coletiva sustentada em uma análise apropriada da realidade e uma ética. Quanto à análise, trata-se de utilizar instrumentos de estudar os mecanismos de funcionamento da sociedade e de entender suas lógicas, com critérios que permitam distinguir causas e efeitos, discursos de práticas [...] O segundo elemento que contribui para a construção de uma consciência coletiva é a ética. Não se trata de uma série de normas elaboradas em abstrato, mas sim de uma construção constante pelo conjunto dos atores sociais em referência à dignidade humana e ao bem estar de todos (TRINDADE, 2011, p. 112).

Daí vem a compreensão de que o nível de consciência política, a partir do indivíduo, para a construção dessa consciência coletiva, onde o sujeito se sente pertencente a uma materialidade histórica e que, se tais relações sociais forem construídas com bases éticas, surgem conjunto de valores que potencializam ações coletivas que proporcionam bem estar também coletivo, como é o caso dos valores e ações cooperativas.

À época do trabalho de Trindade (2011) constatou-se que as mobilizações no assentamento e do grupo de alunos da LEdoC se encontravam limitadas pois, conforme estudantes entrevistados, se percebe dificuldades na realização dessas ações coletivas, por estarem vivenciando um momento de um grande embate político dentro do assentamento¹⁸.

Atualizando esta informação se percebe uma reaproximação da Associação dos Produtores Rurais do Itaúna com o grupo de alunos da LEdoC, devido a uma série de fatores e interesses comuns, dentre muitos outros mais imperceptíveis e difíceis de constatações, podemos apontar as mais evidentes: O afastamento do presidente da Associação daquela época; A retomada e reaquecimento de investimentos do INCRA no assentamento com ações e recursos para moradias; Necessidades e rearticulações de trabalhos coletivos para dar conta de passivos ambientais que por ora travam o licenciamento ambiental e outros recursos de

¹⁸ Os embates políticos limitam e dificultam ações coletivas. Um exemplo emblemático é a questão da inclusão digital no assentamento. Já existia a Estação Digital, que por conflitos de gestão, não chegou atender satisfatoriamente a comunidade, na visão dos estudantes da LEdoC.

Esse fato gerou uma dificuldade na participação coletiva na construção, em mutirão, do espaço físico que iria atender a “nova Casa Digital”, projeto em parceria entre UnB/MDA/MC, onde surge a justificativa do não pertencimento dos moradores dessa comunidade nesses projetos, muito gerado pela frustração do não acesso a “antiga Estação Digital” e os porquês dessas negativas. Ou seja, não houve a participação coletiva no planejamento e uso desse espaço, gerando sentimento de frustração.

Mesmo assim o desafio de construção desse espaço foi superado e vencido, mostrando que os rumos de ações coletivas podem ser retomadas, desde que o grupo que esteja mediando a ação tenha uma força e uma vontade produtiva em prol da maioria da comunidade.

custeio de safra; Melhor articulação e amadurecimento do grupo de alunos da LEdoC no sentido de melhor perceber as contradições e quais melhores estratégias de superar conflitos; O sentimento da Associação percebendo a presença de novos atores atuando no assentamento e como se beneficiar de parcerias, como no caso da EMATER-DF e IFB-*Campus* Planaltina; O surgimento de outro coletivo de alunos, dessa feita pelo IFB na formação em Técnico em Agropecuária com ênfase em Agroecologia, possibilitando uma atuação dos alunos da LEdoC como monitores na formação alternante dessa turma, e em última análise somando forças nas ações de inserções; entre outras situações do cotidiano do assentamento que de modo cíclico ocorre aproximações e afastamentos, como no caso do coletivo de mulheres e de jovens.

Outros, como já dito, menos evidentes, também ocorre de forma menos alargadas, ou seja, entre pessoas, como foi o caso de trocas de mão de obra na construção das casas e que, agora já partem para pequenos cultivos em parcerias, ou troca de diárias, para viabilizar ou facilitar alguns tratos culturais necessários e urgentes.

2.7. Exercício de Inserções Orientadas - Casa Digital e Viveiro de Mudanças - limites e potencialidades

A falta de recursos financeiros e as interrupções dos projetos propostos nas inserções da comunidade, como a Casa Digital, o Viveiro e a Turma de Capoeira, mostra nesta dependência, a impotência, por vezes, incapacidade reflexiva do grupo, tanto dos professores coordenadores/acompanhantes, como de alunos, em pensar processos autônomos, ou de buscar mais fortalecimento do grupo no sentido de pressionar o poder público no atendimento dessas demandas, visto serem direitos sociais, e onde esses sujeitos foram historicamente desassistidos.

A impotência em não continuidade ou formação de coletivos, aliado a falta de acesso de recursos para garantir ações, geram sentimentos de frustrações e uma falsa percepção de impossibilidade e descrença nas possíveis realizações.

Uma alternativa na solução desses impasses, mediando essas demandas, seria a intervenção da escola do assentamento, porém, daí surge outra limitação apresentada por Trindade (2011, p. 121) onde mostra que os professores dessa escola não mora no assentamento, são de origem urbana, e não vivenciam o dia a dia da comunidade, não construindo ou limitando a percepção de pertencimento a esse grupo.

Conforme esse autor, na fala de docentes da escola de inserção, o encontro com a comunidade só ocorre esporadicamente, o que indica uma desvinculação da formação dos alunos com seus processos de vida. Não ocorre um acompanhamento e uma preocupação de transformação de suas realidades a partir de uma melhor compreensão destas.

A lógica de formação de identidades de uma comunidade, a percepção de pertencimento de seus componentes, juntamente com reflexões dessas realidades e como organicamente funciona o grupo social faz parte de todo o movimento da Educação do Campo, que propõe uma educação voltada para esses sujeitos coletivos historicamente constituídos.

Esse trabalho vem no sentido de perceber como no caso da LEdoC isso vem sendo materializado, em especial com um grupo de nove alunos que fazem parte de um mesmo assentamento, onde em suas vivências e relações encontram-se os limites e contradições nessa construção da identidade coletiva.

A LEdoC explicita em seu Projeto Político Pedagógico a necessidade de formar educadores que se insiram nos diversos processos educativos/formativos das comunidades, ressignificando a atuação dessa escola a partir de uma maior identificação de seus professores com a comunidade em que atua. A formação dos professores, na perspectiva da LEdoC, não se dá apenas dentro das salas de aula da Universidade, o estudante deve vivenciar a realidade, em todos os seus aspectos, de sua comunidade.

A relação entre os princípios da Educação do Campo e os sujeitos coletivos historicamente constituídos é bem representada por Trindade citando Foerste (2008), onde diz que

a Educação do Campo é uma construção coletiva como prática de diálogo libertador, em cujo processo educandos e professores constroem-se e são construídos pelo movimento, como sujeitos históricos autônomos e capazes de ler o mundo, interpretando a realidade a partir das contradições das relações do homem com a natureza e dos seres humanos com os outros seres humanos, na produção das condições materiais e simbólicas da existência (TRINDADE, 2011, p. 125).

O diálogo e a reflexão crítica são essenciais para a formação da consciência social e política, permeado por uma prática social onde o sujeito se percebe enquanto indivíduo pertencente de uma coletividade.

Ainda Trindade descreve, quando analisa conclusivamente as IOE e IOC, que

as tensões, os “enfrentamentos”, os conflitos vividos no decorrer da IOE e da IOC são a certeza de que o caminho não é linear, de que há necessidade de avançar sempre e que nada está pronto ou definido, principalmente quando se trata de uma experiência que se faz no caminhar coletivo, como é o caso da IOE e da IOC implementadas no curso da Licenciatura da Educação do Campo da UnB, que é o resultado de uma luta árdua de homens e mulheres que sonham com direitos de igualdade (TRINDADE, 2011, p. 143).

Esse autor nas suas conclusões finais considera que por parte dos moradores do Itaúna há uma ausência de espírito de coletividade, refletidas nas dificuldades de emplacar ações orientadas, como nos casos dos projetos do Viveiro de Mudas, da Capoeirart, da Casa Digital, onde aponta prioritariamente a limitação de recursos financeiros, tanto para custeios de infra estruturas, como para viabilizar um acompanhamento mais efetivo dos docentes da LEdoC nos processos de inserção (Ibid.: p. 148).

Em outro momento da conclusão esse autor atribui “a perda da força coletiva a problemas de natureza diversa: de ordem pessoal; foco da inserção; divisão do grupo de estudantes conforme as áreas de conhecimento do curso a partir do momento de implementação do estágio”. Aponta estrategicamente duas ações estratégicas para orientar a força do grupo, a reafirmação de convicções de lutas e quais objetivos buscavam na formação do assentamento e desse grupo social, como também refletir continuamente acerca das relações de convivência para (re)orientar ações mais efetivas de inserção na comunidade desse coletivo de alunos da LEdoC (Ibid.: p. 149-150).

Traremos nos resultados e discussões desse trabalho uma análise mais efetiva das conclusões do colega Trindade (2011), acerca de vincular os níveis de formação de consciência política na formação do sujeito coletivo no processo educativo da LEdoC desse grupo de nove alunos do assentamento Itaúna, bem como impactos de ações contra-hegemônicas que se relacionam a movimentos e valores cooperativos originadas a partir desse grupo de alunos. Acreditamos haver uma correlação forte entre ações contra-hegemônicas, a construção da identidade coletiva e do sujeito coletivo, com a formação de valores cooperativos que desencadeiam ações que fortalecem esse grupo social em questão.

Capítulo Três

3. Cooperação e Valores Cooperativos

3.1. Relações entre consciência política e movimentos cooperativos

Tentamos compreender como indivíduos se inserem em seus grupos sociais, em uma perspectiva intencional de um processo educativo que não se limita a feitos individuais.

No nosso caso enfocamos como se darão as interferências da LEdoC, investigando vivências individuais de discentes, dotados subjetivamente de marcas culturais e estado atual psico-sociológico de consciência política, à luz de experiências coletivas frente a movimentos sociais. Reck (2005) e Sandoval (1994) ao analisarem a formação de consciência política observaram que para a compreensão de sua formação devem ser analisados sistematicamente interações diárias e acontecimentos na vida desses indivíduos, segundo contingências históricas e, organizado em modalidades de percepção da realidade social em constante processo de transformação.

Outra proposição que fundamenta princípios desse trabalho, concordando com o sentido prenunciado por Reck (2005), que estudou níveis de consciência de assentados do MST e suas posturas políticas frente à Cooperativa de Produção Agrícola de Canudos, em Campo Verde – MT, é que o principal promotor de movimentos cooperativos, a partir do indivíduo, se dá na formação do sujeito coletivo à medida que se amplia a percepção da formação de consciência política de pertencimento dos sujeitos a grupos sociais. A análise se dá de forma crítica, reflexiva e contextual, onde

a identidade coletiva, a solidariedade de um grupo e o comprometimento político são continuamente forjados – moldados, destruídos e remodelados – em conseqüência de conflitos no decorrer dos quais partidos políticos, escolas, sindicatos, igrejas, jornais, exércitos e empresas procuram impor às massas uma determinada visão de sociedade [...] O comportamento político dos indivíduos somente pode ser compreendido na articulação histórica concreta com esses conflitos, pois as características específicas tornam-se causas de atos individuais quando estão inseridas em uma estrutura definida, imposta às relações políticas em um dado momento da história (PRZEWORSKI, 1989, p. 118).

Como acima mencionado, deve-se ter clara noção de que estrutura se está investigando, pois segundo Sandoval (1994, p. 60-62), escolher parâmetros de análise diferencia a percepção de como se condicionam e moldam as relações de classe e que vem

afetar a consciência política; citando divisão social do trabalho, relações de autoridade e poder do sistema político e produtivo, bem como influência de padrões culturais e de consumo. Tendo o sujeito como produto de relações sociais, absorvendo e processando culturas, construindo pensamento e linguagens que refletem a realidade de forma diferente conforme percepções subjetivas, possibilitando diferenciar a natureza e níveis de consciência. Conforme Vigotsky (1993), a palavra surge como o microcosmo da consciência humana.

Também neste sentido Paulo Freire desenvolveu um pensamento pedagógico assumidamente político, onde como objetivo maior da educação surge a conscientização do aluno quanto a condições desfavoráveis de parcelas da sociedade e sua situação de oprimidos. Lutou contra uma escola alienante e bancária, de caráter conservador, que procura acomodar sujeitos receptivos e dóceis ao mundo existente. Criticava a idéia de que ensinar é transmitir saber, porque para ele a missão do professor é possibilitar a criação ou a produção de conhecimentos, dizia que ninguém ensina nada a ninguém, mas as pessoas também não aprendem sozinhas; marcou sua frase “os homens se educam entre si mediados pelo mundo”. Busca-se no ideário freiriano, em conformidade aos princípios desse trabalho, um processo educativo em favor às parcelas desfavorecidas da sociedade, em um movimento de libertação de oprimidos, de forma afetiva e democrática, formando um sujeito cultural de forma coletiva.

Essas proposições também se observam em autores citados por Reck (2005), como Sandoval (1994) e Riscarolli (1998). Este último afirma que a conscientização e a mobilização coletiva é a resistência e a mudança da condição de coisas-pessoas para o protagonismo da recuperação da liberdade e do sentido do poder em benefício da maioria.

A não participação política ou isenção nas tomadas de decisões, seja por comodismo ou medo da responsabilidade, revela a inconsciência e o grau de alienação da pessoa. Essa retomada de consciência passa pelo processo de educação, de forma solidária e democrática, com a participação de intelectuais, não necessária, mas preferencialmente orgânicos, com pertencimentos aos contextos e ideologias conceituais e filosóficas, auxiliando na elaboração da organização de um grupo social (Gramsci, 1981).

É na formação da consciência política e participativa, a partir do indivíduo, na formação do sujeito coletivo, que se formam novos grupos com diferentes percepções da realidade e capazes de transformações baseadas em ações-reflexões coletivas e solidárias.

A categoria que une educação e cooperação é o trabalho (referencia marxista de humanização e aprendizagem). A pedagogia da Práxis surge a partir de *necessidades concretas*, os seres humanos vivenciam trabalho cooperativo e educação.

3.2. A Perspectiva Teórica de Cooperação

As “teorias da cooperação” se baseiam nos diversos movimentos de *organização social* na história da humanidade. *Contempla todas as dimensões da vida humana*, tendo o cooperativismo se caracterizado pela sua inserção na economia, priorizando essa dimensão e se adaptando aos diversos modos de produção e regimes de governos.

Se *ampliando e superando o sentido de estrutura organizacional* ou empresa, a cooperação surge como *fenômeno de ajuda mútua*, presente nos diversos povos e em todas as épocas (Andrioli, 2007, p. 33-35).

Essa relação entre humanos se apresenta como uma *ação consciente* de sua incapacidade de resolver problemas individualmente, construindo a partir dessa *percepção relações de sociabilidade e de trabalho* (idem, p. 35).

Na contramão da tendência de exploração dos homens pelos homens, Andrioli (2007, p. 37) aponta que “é a partir da *forma de organização* que podemos contribuir para *modificar as estruturas de dominação* da sociedade, construindo novas relações entre as pessoas”.

Quando a ação cooperada surge em função da resolução de problemas técnicos ou políticos vivenciados, representa uma prática social importante na correlação de forças da sociedade e que pode potencializar transformações em suas estruturas.

Andrioli (2007, p. 39) reforça essa idéia, quando observa que na medida em que os interesses dos associados extrapolam a satisfação de necessidades imediatas e preconizam reivindicações no sentido de romper com a lógica da desigualdade e da concentração da riqueza, a ação cooperada surge como uma *força política aliada a uma classe social*.

Além do caráter organizativo a ação cooperada ainda se apresenta como potencial educativo e que *propicia uma democracia participativa*. Nesse sentido, Andrioli (idem) citando Marx (1973), reconhece o movimento cooperativo como força transformadora da sociedade atual, onde o sistema de subordinação do trabalho ao capital pode ser suplantado pelo sistema republicano da associação de produtores livres e iguais.

Neste trabalho desenvolvemos intencionalmente uma ***estreita ligação entre educação, formação de valores cooperativos e formação de consciência política***. Essa indissociabilidade encontra apoio em Andrioli quando esse anuncia que

o cooperativismo é decorrente de uma necessidade comum entre pessoas e da consciência de superação conjunta de problemas, com vistas à obtenção de benefício aos que cooperam. Para que ocorra o cooperativismo, portanto, são necessárias condições objetivas e subjetivas. A condição objetiva é a situação vivenciada geradora de problemas; a condição subjetiva é a tomada de consciência de que os problemas são comuns e de que, com a união, é possível superá-los, proporcionando vantagens mútuas. O processo de tomada de consciência e de organização é educativo, gerando conhecimento e sociabilidade (ANDRIOLI, 2007, p. 40).

No intuito de contribuir com a compreensão da relação entre consciência política e processos cooperativos nos remetemos aos primeiros mestres do pensamento político e social, Platão e Aristóteles, autores das obras *A República* e *Política*, onde discutem o papel social e coletivo dos indivíduos (homem como “*zoon politikon*”), bem como as idéias em torno do fenômeno do poder.

Adotamos uma definição de ***consciência política como sendo o desvelamento das relações de poder, dominação e influência a que os seres humanos estão sujeitos em um sistema social***, o que tornaria possível inseri-lo como sujeito ativo nesse processo.

Esse processo de ***tomada de consciência é um processo essencialmente educativo***, sendo esta ação educativa formal ou informal. Conforme Boufleuer (1997, p. 22) indiferentemente do conceito adotado o processo de aquisição de consciência política sempre se apresenta como uma ação entre sujeitos, ou seja, como uma ação social.

Assim como o trabalho, a educação surge como o processo de humanização, se diferenciando deste na medida em que se questiona sobre a finalidade do que é humano e construindo consciências que possam, livremente, optar e se responsabilizar pelas suas ações.

Neste aspecto Andrioli (2007, p. 42) afirma que “a educação está fundada no meio social onde ela atua e por isso não é neutra: pode atuar como promotora do meio ou contribuir para a sua superação”.

Da mesma forma, a *educação pode reproduzir ou transformar relações de poder ou novas formas de sociabilidade, validando ou modelando estruturas sociais, a partir da geração de consciências e formação da cultura humana.*

Concordando com os autores Maturana (1999) e Andrioli (2007, p. 43), podemos afirmar que a cooperação, assim como a educação, estão na *raiz da sociabilidade*, são frutos da prática social, da cultura humana. Como tal não possuem um local de início definido e permanecem inacabadas, assim como a própria história humana.

Andrioli sintetiza bem a relação intrínseca entre a consciência do humano quanto ao inacabamento de suas construções sociais e da sua capacidade de aprender, condições para uma educação que defronte os problemas concretos vivenciados pelos humanos e que seja capaz de desvelar soluções a partir de seus coletivos. Onde aponta que

a aprendizagem é um processo cooperativo e a cooperação volta a ser um permanente processo de aprendizagem: a prática social da convivência humana. O cooperativismo carece do espaço educativo para se reproduzir e a educação, baseada na convivência, decorre das relações cooperativas das pessoas (ANDRIOLI, 2007, p. 44-45).

Andrioli (2007, p. 201-208) aponta conclusões essenciais para as nossas discussões. A primeira mostra que a maior importância das experiências cooperativas nas escolas, bem como organizações coletivas, é a formação de consciência da importância da cooperação. A segunda se refere a práticas de organização escolar e social como resultado de trabalho coletivo fazendo emergir e potencializando críticas e contradições da realidade vivenciada. A terceira diz respeito a possibilidade da convivência desenvolver novas relações sociais, contribuindo com a construção de consciência de grupo. A última traz a importância da vivência de conceitos de cooperação resultando em mudanças no comportamento dos alunos, com destaque à participação, organização e responsabilidade em grupo.

3.3. Categorias de Cooperação Segundo Salvador Sandoval – Formação de Consciência Política

Como ponto de partida adotaremos para a compreensão da construção da consciência política o modelo desenvolvido pelo professor Salvador Sandoval¹⁹ (2001, p. 186), já

¹⁹ O modelo geral da consciência política de Sandoval (2001) foi aplicado com sucesso para a compreensão da queda da atividade grevista no Brasil na década de 1990 (Sandoval, 2001); da constituição do MST (Silva, 2002); na compreensão da resistência de trabalhadores a processos de privatização (Palassi, 2004), à consciência

comprovadamente eficiente na aplicação de trabalhos dessa natureza, como no caso da Tese de Doutorado de Jair Reck (2005), anteriormente citada, composta por sete categorias para compreender as formas de ação individual ou coletiva, quais sejam: Identidade Coletiva; Crenças e Valores Societais; Identificação de Adversários e de Sentimentos Antagônicos; Sentimentos de Eficácia Política; Sentimentos de Justiça e Injustiça; Vontade de Agir Coletivamente e, por fim, as Metas de Ação Coletiva. A seguir trataremos de caracterizar cada uma dessas categorias.

3.3.1. *Identidade Coletiva*

Dimensão fundamental à análise dos sujeitos que constroem a consciência de si como indivíduos e como grupo nas relações sociais, que se apresenta a partir de vivências concretas e contraditórias, onde muitas vezes em detrimento de um movimento libertário, estes sujeitos se identificam e refletem suas ações a partir do seu contrário, como já prenunciado pela pedagogia do oprimido. Busca-se a formação dessa nova identidade a partir de uma práxis revolucionária, construindo consciência de classe oprimida, de pessoas livres e diferentes em oposição a ideologias hegemônicas (Sandoval, 2001; Reck, 2005).

Devem-se compreender as estruturas e o processo em que ocorrem estas trocas de informação, de construção e de formação de linguagens e níveis de consciência nas relações sociais estudadas, percebendo a contaminação do observador frente ao objeto, onde nesta vivência não é fácil separar a dimensão individual do coletivo na determinação da construção da identidade. É verdade que este processo será marcado pelo confronto, com movimentos de cooperação e conflitos, que como anteriormente mencionado, se misturam e fazem a construção de culturas, a partir de pontos de intersecção de vidas, interesses e necessidades individuais.

3.3.2. *Crenças e Valores Societais*

As crenças e os valores sociais dos sujeitos se constroem cotidianamente a partir de sentidos comuns, e que, por vezes, prestam-se a processos de alienação²⁰. Cada um de nós

política de conteúdo ambiental de comunidades afetadas por contaminações (Calderoni, 2004) e na compreensão das formas de consciência política dos cooperados do MST, o caso da Coopac- Campo Verde- MT (Reck, 2005).

²⁰ Alienação é tipicamente expressado em suposições não-questionadas da inevitabilidade da rotina diária e o “natural” das desigualdades e dominações nas relações de poder na sociedade, tal como se encontram estruturadas. A aceitação espontânea de normas sociais e em última instância da estruturação de classes, desigualdades sociais, e submissão política disfarçada de “requisito” do viver rotineiro, podem ter o efeito de tornar o indivíduo um conformista na medida em que carece da instrumentação intelectual para raciocínio

somos produtos de uma construção social, e portanto legítimos representantes da estrutura de símbolos desse mundo social (Reck, 2005; Brandão, 1986; Leontiev, 1978; Heller, 1989).

A partir destes autores, compreende-se que a construção do psíquico dos indivíduos, em face de sua vida cotidiana, é, desde as suas origens, sociocultural. Do social e coletivo, emerge o individual; o psicológico pertencente ao sociocultural (a psicologia como ciência social).

Conforme Leontiev (1978), o psiquismo humano estrutura-se a partir da atividade social e histórica dos indivíduos, com processos de apropriações e objetivações produzidas pelo gênero humano. Materializando formas de trabalho, faculdades e aptidões humanas desenvolvidas ao longo da história da humanidade, constitui em uma síntese da própria história e relaciona-se subjetivamente com a forma de consciência, personalidade e realidade dos indivíduos, diferenciando-os quanto aos sentidos e significados que se colocam frente às atividades e ações surgidas e mediadas por processos educativos de constituição do psiquismo humano.

Já Heller (1989, 1994), propõe a vida social humana em dois grandes âmbitos: o da vida cotidiana que constitui a matéria-prima para a formação elementar dos indivíduos - a linguagem, os objetos (utensílios, instrumentos) e os usos (costumes) - de uma dada sociedade e as não-cotidianas, que se constituem a partir de objetivações humanas superiores, mais complexas, como as ciências, a filosofia, a arte, a moral e a política. Se caracterizam por sua temporalidade e constante transformação, aumentando graus de complexidade que representam o próprio desenvolvimento histórico da humanidade, isto é, as marcas de sua evolução.

Rosler quando analisa aproximações entre a psicologia de Alexis N. Leontiev e a teoria da vida cotidiana de Agnes Heller, retrata o desenvolvimento do psiquismo na vida cotidiana, que

para Heller, a formação dos indivíduos começa sempre nas esferas da vida cotidiana e esse processo de formação se inicia já no momento de seu nascimento e inserção no universo cultural humano que se estende por toda a vida. E para Leontiev, trata-se, necessariamente, de um processo mediado, direta ou indiretamente, por outros indivíduos (ROSSLER, 2004, p. 103).

Portanto, a cotidianidade atende as necessidades essenciais do indivíduo (reprodução da existência do indivíduo) assim como as atividades não-cotidianas são determinadas por motivações genéricas, resultados possíveis do processo histórico (reprodução da sociedade).

Heller menciona em vários momentos que há uma grande variabilidade no grau real de universalidade das motivações genéricas do comportamento individual, que trazem as marcas da contraditoriedade de sua gênese histórica (ciência, arte, filosofia, moral e política), a qual tem ocorrido até o presente em meio à divisão social do trabalho, à propriedade privada, enfim, em meio à luta de classes.

Ainda Rossler (2004), diz que ao longo desse processo formativo, ocorrem ainda as apropriações das leis fundamentais da natureza, ainda que de uma forma de conhecimento espontâneo, sem uma reflexão consciente, ainda não problematizada teoricamente. Em contrapartida, para existência em grupo, é necessário um certo conjunto de normas de convivência, caracterizando um ambiente institucional, com normas explícitas ou tácitas de comportamento. Todo e qualquer indivíduo deve, necessariamente, se apropriar dessas regras de conduta social.

Os indivíduos em sua formação de vida cotidiana, estruturam-se em formas diferenciadas de pensamento, de sentimento e de ação típicas da vida social e necessária para a própria reprodução da existência do indivíduo, estruturando aquilo que podemos chamar de *psiquismo cotidiano*.

Fruto dos modos de pensar, sentir e agir típicos da vida, a *espontaneidade* constitui-se em uma tendência de toda e qualquer atividade cotidiana. As interações sociais, o trabalho, o lazer, a formação dos hábitos e costumes, o uso da linguagem, a assimilação de certas idéias e normas se dão espontaneamente, não refletida, sem que se mantenha uma relação consciente para com todos esses elementos da vida humana.

A não reflexão das atividades espontâneas gera um *economicismo* e um *pragmatismo* da vida cotidiana, simplificando essas ações e levando a uma ausência de mediação teórica, reflexiva, crítica e aprofundada, em detrimento de uma determinação utilitária direta.

Na vida cotidiana, os pensamentos e as ações são muito mais determinados por sua funcionalidade (viabilidade) imediata, do que por razões de ordem teórica ou filosófica. Em se tratando de uma sociedade fortemente alienada, como é o caso da sociedade capitalista, essa

tendência ao pragmatismo pode exacerbar-se imensamente, não só na vida cotidiana das pessoas, como também em todas as demais esferas das atividades sociais. Isso não ocorre por acaso, sendo uma conseqüência necessária de uma dinâmica social toda ela voltada para a produção e o consumo de mercadorias.

Aliados a sentimentos de *confiança* e *ultrageneralizações*, o pensar cotidiano pragmático fortalece os processos de controle social, onde por tradição coletiva ou pelas experiências individuais surgem *preconceitos* ou *juízos de valores*, categorias, em grande medida, alienantes (Rossler, 2004).

Conforme já analisado na tese de doutorado de Rossler,

a formação de um psiquismo cotidiano alienado, esvaziado e empobrecido intelectual, afetiva e moralmente, implica, necessariamente, a formação de um indivíduo incapaz de governar e conduzir a sua própria vida de forma livre e consciente, de ser o senhor de seus pensamentos, de suas vontades e de suas ações. O modo de funcionamento do psiquismo cotidiano alienado é sempre mais vulnerável a todas as formas de manipulação do comportamento, do pensamento e dos sentimentos, na medida em que a estrutura psíquica da cotidianidade alienada limita a capacidade de crítica e de reflexão consciente por parte do indivíduo (ROSSLER, 2004, p.113).

Devemos privilegiar, como a tentativa desse estudo, a formação individual no sentido e significado dos processos psicológicos (cognitivos e afetivos) pelos quais os sujeitos se relacionam com o mundo, desmistificando os processos de dominação e alienação da sociedade capitalista, rompendo com a naturalidade e nos posicionando criticamente ante o degradante quadro histórico, social e cultural atual.

3.3.3. Identificação de Adversários e de Sentimentos Antagônicos

A partir de interesses, simbólicos e materiais, individuais e coletivos, é necessário ter consciência do movimento conflituoso e desigual, do estado atual das coisas, e da necessidade da participação, expresso por movimentos de grupos sociais e seus legítimos sentidos de defesa de seus interesses.

A própria formação do sujeito coletivo faz emergir o sentimento de direito a ter direitos. Propicia a identificação de adversários e de sentimentos antagônicos, a partir dos conflitos gerados pelos movimentos contrários, e pela percepção, como já discutido neste trabalho, que conflito e cooperação fazem parte de uma mesma construção. A ação coletiva

não é uma patologia do sistema social, ela é, sim, a expressão de um conflito antagonista, que supõe a luta de diferentes grupos pela apropriação de recursos valorizados por ambos.

Neste sentido, para que se explicita um conflito, é preciso definir os sujeitos a partir de um sistema comum de referência e ações coletivas que representam respostas a uma determinada crise, reconhecendo e legitimando o poder de grupos na gestão de recursos sociais (Reck, 2005).

A percepção do caráter antagonico dos princípios e dos atuais movimentos sociais no campo se caracteriza pela inconsciência de onde estão os focos de poder em cada processo de luta, na não participação consciente das decisões de como satisfazer interesses e necessidades, e na ausência da busca de transparência das aspirações e desejos coletivos, em favor de um projeto de desenvolvimento que contemple a maioria desfavorecida e historicamente desassistida do campo.

Neste sentido, concordando com Melucci, Sandoval e Ridenti (apud Reck, 2005), os movimentos sociais obrigam o poder a tornar-se visível, percebendo o caráter antagonico das relações de classe (na medida em que esses são conflitos de interesse), em uma luta contra-hegemônica do domínio burguês, e de um Estado que reproduz o modelo capitalista de produção e exploração da classe trabalhadora.

3.3.4. *Sentimentos de Eficácia Política*

As formas de sentimentos quanto à eficácia política a partir do indivíduo frente a um fato social, a partir de estudos de Hewstone (1989) e utilizadas por Sandoval (2001) e Reck (2005), situando-se os espaços diferentes em relação às causas dos fenômenos sociais e de como se apresenta o apoderamento do sujeito para modificar politicamente a realidade, são a base deste item de verificação dos níveis de consciência.

O primeiro quando se determina ser uma intervenção divina ou transcendental, este se sente submisso e conformado provocando uma imobilidade social; o segundo refere-se à auto-culpabilização dos eventos sociais, demonstrando uma despolitização da consciência das verdadeiras causas dos problemas sociais; já no terceiro locus de atribuição causal, a origem dos problemas ou dos conflitos sociais se dá nos outros indivíduos ou grupos, aqui se pode levar o sujeito a ter uma visão crítica da realidade, possibilitando uma postura pró-ativa para mudança do quadro social, potencializando a eficácia de suas ações.

3.3.5. *Sentimentos de Justiça e de Injustiça*

Reck (2005) citando Sandoval (2001), Moore (1978) e Lênin (1978), afirma que a manifestação de sentimentos de justiça e injustiça se dá quando se constrói a consciência de ruptura de reciprocidade nas relações sociais, tanto em nível individual quanto numa perspectiva de classes. Isso constatado pode gerar eventos que abalam o cotidiano, o que pode desencadear atos de protestos e lutas sociais, podendo ser tácitas, sorrateiras ou violentas.

3.3.6. *Vontade de Agir Coletivamente*

Para Sandoval (1988) o que motiva o indivíduo a agir coletivamente é uma consciência instrumental de custo/benefício da sua participação, influenciado por fatores internos (pertencimento, identidade, visão crítica da realidade, consciência política e sentimento de injustiça) e fatores externos (estrutura de poder, conjuntura e correlação de forças, tensões ideológicas).

A participação política, por ser uma atividade social, é um dever e uma necessidade humana, e se contrapõe, como já descrito neste trabalho, a um cotidiano alienante, onde qualquer tentativa idealizada para mudar as relações, exige, necessariamente, uma mudança do modo de pensar e de consciência diante dos fatos, devendo essa atividade ser coletiva, mediada pela educação formal ou não-formal, que como prática social, se dá em ações coletivas que caracterizam os movimentos sociais e que tem na cidadania coletiva o seu primeiro objetivo, vivida como práxis concreta de um grupo, ainda que o resultado do que se aprende seja absorvido individualmente (Gohn, 1999, p. 104).

A cidadania compartilhada que se constrói no processo de identidade político-cultural de novos sujeitos históricos gerados nas lutas cotidianas, é exercida a partir da luta por direitos sociais tais como os direitos humanos básicos – saúde, educação, moradia – mas se refere, ainda, a outros grupos que, em que pese ocuparem lugares diferenciados no processo de divisão do trabalho e de distribuição de bens de consumo, também lutam por direitos civis, pela paz, pela Ecologia, pela vida. Essas lutas levam à organização do grupo social formado a partir dos sujeitos históricos.

A aprendizagem do sentido de ter direitos e da decodificação do porque das restrições e proibições, propicia a elaboração de estratégias de conformismo e resistência, passividade e rebelião, segundo os agentes com os quais se defronta. Isso tudo porque ocorre a identificação

do processo de ocultamento das diferenças sociais existentes e, conseqüentemente, a identificação dos distintos interesses de classe presentes (idem, 1994, p. 19). A mesma autora também lembra do caráter histórico de participação, reconhecimento das condições de vida e conquistas construídas pelas classes sociais em sua luta cotidiana.

Reck (2005) lembra que “é da experiência coletiva que emerge a nova idéia de política, e que a luta se reveste com a roupagem do “direito de”, e nela confrontam-se com as autoridades, politizam-se, se comprometem com a justiça social”. Já Molina (2008), como mencionado anteriormente, colabora com a idéia de noção de direito a ter direito a partir de uma linguagem pública e reconhecimentos recíprocos de legitimidade das demandas e interesses balizados por critérios comuns de justiça e igualdade, estruturando as relações sociais a partir de valores democráticos, legitimando conflitos e elaborando consensos.

Ainda Reck conclui que,

(...) ao requerer a participação em instâncias organizativas dos/as trabalhadores/as, o cooperado, consciente ou inconscientemente, está entrando na esfera do poder desempenhado até então somente pela liderança e, à medida que sua qualidade de participante se alarga, o poder vai sofrendo um processo de redefinição, (...) resultado de um processo histórico social, o trabalhador começa a rever certas posições - da mais simples para a mais complexa - e mediar novas estratégias para ações desempenhadas até então somente pela liderança, como por exemplo, a direção de um coletivo, de uma assembléia, e, posteriormente, sua filiação ao sindicato e no partido (RECK, 2005, p. 109).

3.3.7. Metas de Ação Coletiva

As ações coletivas se definem considerando os indivíduos, os grupos aos quais se vinculam, interagindo entre si e entre o ambiente. Esses grupos formam identidades, se ajustando em função da finalidade do movimento social, que ocorre em geral, em um contexto complexo, contraditório e conflituoso.

A participação do indivíduo frente ao coletivo perpassa por seu nível de consciência referente às metas propostas pelo movimento social, bem como esse movimento usa sua capacidade de intervir potencialmente, sobre a relação compreensiva, segura e confiante entre os seus componentes (Rapport²¹ - individualmente, entre pessoas e entre eles e o movimento).

²¹ Rapport é uma palavra francesa que significa harmonia, confiança, segurança e compreensão (com os outros ou consigo si mesmo). Ter rapport com os outros significa ter relacionamentos de qualidade. Ter rapport consigo mesmo significa ter um diálogo interno produtivo, não ignorar os reclames da própria alma. Podem se

A participação também gera a defesa de interesses individuais, de grupos e de classe, cuja orientação comporta solidariedade, manifesta um conflito e implica a ruptura dos limites de compatibilidade do sistema ao qual a ação se refere, rompe as regras do jogo, propõe objetivos não negociáveis, coloca em questão a legitimidade do poder (Reck, 2005).

Há fenômenos coletivos que procuram fazer rearranjos dentro do sistema, negociam regras, realizam consensos e procedimentos para o controle dos recursos valorizados, demandados. Outros mantêm a ordem enquanto se situa no interior dos limites de variabilidade estrutural de certo sistema de relações sociais, se colocando marginalmente e sem questionar a legitimidade desse controle, caso o dissenso rompa esse limite ocorre, na maioria das situações, transformações das estruturas pré-estabelecidas (Melucci *apud* Reck, 2005).

Ainda segundo o mesmo autor (2005), os sistemas de referência da ação coletiva devem ser entendidos como estruturas analíticas, como formas específicas de relações sociais. Os movimentos sociais podem apresentar condutas de caráter reivindicativo²², político²³ ou antagônico²⁴.

Concordamos com as posições de Salvador Sandoval e Jair Reck, que afirmam que o estudo da consciência política e de sua formação, não se desvinculam das ações coletivas, dos valores e visões societais, das alternativas comportamentais possíveis e implícitas em situações específicas de relações de poder. Bem como a abordagem psico-sociológica da participação das pessoas frente às ações coletivas e os movimentos sociais.

apresentar: com o aspecto físico; com as diversas partes da mente; entre o corpo e a mente; com a parte espiritual de nosso ser. O Rapport consigo mesmo tem três aspectos: Acuidade perceptiva (sensorial); Flexibilidade nos pensamentos, sentimentos e ações (adaptabilidade); Objetivos bem elaborados.

²² Movimento Reivindicativo – “pode-se falar de ação reivindicativa de competição política: quando um conflito se situa no interior dos limites de um sistema organizativo ou de um sistema político. Neste sentido, o ator coletivo reivindica uma diversa distribuição dos recursos no interior da organização, luta por um funcionamento mais eficiente do aparato, mas se confronta também com o poder que impõe as regras e as formas de divisão do trabalho. A ação pode referir-se à defesa das vantagens de uma categoria, pode mobilizar uma categoria de trabalhadores marginalizados, pode reivindicar uma diversa distribuição dos papéis e das recompensas, mas tende a ultrapassar os limites de uma organização e de seu quadro normativo.”

²³ Movimento Político – “o Movimento político luta pela ampliação na participação nas decisões e se bate contra o desequilíbrio do jogo político que privilegia sempre certos interesses sobre outros. Tende a melhorar a posição do ator nos processos decisórios ou a garantir-lhe acesso e quer abrir novos canais para expressão de questões exclusas, impulsionando a participação além dos limites previstos pelo sistema político.”

²⁴ Movimento Antagônico – “um movimento antagonista é uma ação coletiva portadora de um conflito que atinge a produção de recursos de uma sociedade. Luta não só contra o modo como os recursos são produzidos, mas colocam em questão os objetivos da produção social e a direção do desenvolvimento.”

3.4. Os Sentidos de Cooperação entre Camponeses (as) Participantes de Movimentos Sociais no Brasil

Laudemir Luiz Zart e Leda Gitahy contribuíram na detecção do sentido de cooperação no âmbito dos Movimentos Sociais e de Camponeses da Reforma Agrária, com experiências em formas coletivas de educação e produção, a partir de estudo feito com camponeses de seis estados da federação. Esses camponeses participaram do curso de Agronomia para os Movimentos Sociais, chamado CAMOSC/UNEMAT.

O CAMOSC-MT apresenta como mote de formação, a competência política e técnica para a agricultura familiar fundamentadas na agroecologia e na socioeconomia solidária, sendo seus discentes pertencentes ao Movimento dos Sem Terra.

Baseado no contexto sócio econômico e político-cultural desses sujeitos e a partir das experiências didático-pedagógicas realizadas nas disciplinas Antropologia Cultural e Socioeconomia Solidária desse curso, aplicando relações dialógicas de saberes camponeses e científicos, esse trabalho propõe categorias que representam sentidos de cooperação sob o olhar dos camponeses inseridos nos movimentos sociais do campo, de abrangência nacional e projeto de luta contra a exclusão social e construção de uma sociedade democrática, política e econômica, se caracterizando como movimento coletivo, aberto e contínuo. Sendo tais categorias descritas a seguir.

3.4.1. Sentido Conceitual - definição de cooperação expressa pelos camponeses – é fundamentada a partir de quatro sentidos de cooperação manifestadas nas falas dos camponeses – Ação entre sujeitos²⁵; Ações mediadas por organizações²⁶; Ações com a

²⁵ Constrói relação humanizadora, faz comunicação dialógica gerando identidades camponesas: Ajudar, ser ajudado e auto-ajudar; Contribuir uns com os outros para melhorias; Cooperar ocorre no diálogo, nas colheitas, nos plantios; Trabalhar junto e ajudar o outro é uma ajuda mútua, é saber compartilhar o que você tem (idéias, força de trabalho). Inserção dos sujeitos (nas falas, no trabalho) no compartilhar inteligência construindo a coletividade: Trabalhar junto e ter união; Ajudar em mutirão, participar.

²⁶ Sentido de uma coletividade mais formal, com consciência de organização. Organização de empreendimento econômico solidário, sustentável e que tenha viabilidade econômica, porque exigem estruturas estatutária, contábil, fiscal, administrativa e de gestão: Cooperar é dar contribuições dentro das organizações, compromisso com a organização a qual faz parte; Exercício que possibilita avançar as forças produtivas e a organização política, é um ensaio para uma organização maior “cooperativa”. Desafio do respeito das individualidades e da coletividade como processo em que o grupo se faz em termos culturais, econômicos e políticos. Cooperação é um contínuo que ocorre na diversidade de situações que caracterizam o ser, o estar e o fazer do grupo social: Trabalhar coletivamente, sendo tudo coletivo: terra, trabalho e capital; Estar presente nos momentos de organização (reuniões, mobilizações, festas, trabalhos).

finalidade da coletividade²⁷ e Ações mobilizadoras²⁸. O movimento desse sentido, parte do sujeito até a mobilização política do movimento perpassando pelas concepções da afirmação da organização e da coletividade camponesa como fenômeno da constituição da Identidade, da Resistência e da Proposição para a existência camponesa.

3.4.2. Sentido Conceitual-Prático - compreensão em relação às entidades promovedoras dos processos de cooperação (associações, cooperativas e grupos coletivos) – discute como se geram o conceito de cooperação quanto à percepção dos camponeses em relação aos processos experienciais de associações, cooperativas, grupos coletivos. Destacam-se três formas de expressão quanto à Política²⁹, Econômica³⁰ e Prática Comunitária³¹.

A prática comunitária é uma dimensão da vida social que afirma os desejos, as subjetividades, as vontades pessoais, o acolhimento, a proximidade. As práticas comunitárias,

²⁷ Afirmação de consciência politizadora, identificada com a solidariedade construindo relações que atendam as necessidades e as perspectivas da coletividade: Ter espírito de coletividade; Fazer funcionar ações coletivas; É a força para alcançar um coletivo maior; É um espírito solidário e a elevação do nível de consciência do individual para o coletivo. Dimensão e consciência econômica nas atividades de produção e comercialização: Partilhar algo de interesse de vários trabalhadores (produção e venda de alimentos, idéia de escala); Trabalhar em conjunto, ajuda mútua, melhorando condições da produção.

²⁸ Em busca de conquistas de direitos reivindicados por camponeses organizados. Sacrifício para aqueles que estão na organização coletiva para a construção de referenciais e de práticas de cooperação – símbolo do projeto de reforma agrária: Ajudar nas ocupações, contribuir para que outras famílias conquistem suas terras; Somar, contribuir, sacrificar-se, estar na linha de frente, estar na luta sempre e acompanhar todas as discussões, saber o que está acontecendo.

²⁹ A afirmação da cultura política não se constitui numa situação de espera ou de ação. O horizonte mobilizador é a esperança ativa que tem no espírito da conquista o sentido da mobilização. Não é cada um fazer o que quiser, mas a ambiência da cooperação é resultante da aprendizagem da disciplina que ocorre na práxis do movimento: Convivência, aprender a disciplina, se organizar para as conquistas. Fluir de idéias entre o saber da necessidade de se organizar em grupo e a dificuldade de mantê-las, pelas divergências de idéias, e não saber como fazer, demonstra que o desafio para a concretude da cooperação é a necessidade da aprendizagem do diálogo constituinte de coletividades cooperantes. Além dessa convivibilidade, a necessidade e a percepção se amplia na medida que se almeja um novo projeto social: Organização e o meio de se organizar melhor em grupo, dificuldade pela divergência de idéias. Entender o intercâmbio entre sujeitos para a constituição da cooperação do grupo social: Significa a participação, a parceria dentro do grupo, é uma forma de estar organizado na sociedade, é preciso trabalhar em forma de cooperação, pois sozinhos não temos forças par atingir nossos objetivos.

³⁰ Alternativas organizativas, enfrentar práticas concorrenciais e comercializações embasadas na competitividade. Tornar viável o ideário de sair da dominação do capital. Conceitos que indicam atividades econômicas que atendam a coletividade: Fugir dos atravessadores, organizar as compras de mercado, é uma forma das pessoas saírem da dominação do capital. Reconhecimento discursivo da importância da cooperação indica ausência de organização econômica cooperativada. Indica necessidade de superação da separação da economia e da política: Associação aonde se vai de forma coletiva buscar recursos, a cooperativa, onde buscamos o mesmo objetivo, no nosso caso, a industrialização do leite, o grupo coletivo é onde nos unimos para a produção; É o meio de viabilizar a comercialização, tirar os atravessadores, aumentar a renda. Hoje não temos uma cooperativa para vender no mercado.

³¹ Há a demonstração da necessidade de maior proximidade entre as pessoas. Reprodução da vida com espaços sociais, educativos e de convivibilidade que são estruturantes das subjetividades dos camponeses, cria raízes, identidades sócio e cultural: Ter mais contatos com pessoas, aprender a conviver com os outros; A própria vida, a possibilidade de melhorar a vida e o ambiente em que se vive, um espaço de integração e amizade e a possibilidade de conseguir o que precisam para uma vida melhor; Significa muito, a minha vida, criar os filhos e netos, fincar raiz, permanecer na terra.

econômica e política são complementares na mobilização e na organização dos movimentos sociais do campo que tem como projeto social a transformação das estruturas sociais excludentes e lutam pela integralidade da vida em termos de atendimentos das necessidades e das vontades pessoais, e dos processos de viabilidade de organização econômicas e políticas coletivas.

3.4.3. Sentido Prático-Conceitual - definição com base na prática dos camponeses em relação aos processos de cooperação – mostra quais os fatores limitantes dos processos de cooperação, provindas das práticas cotidianas. Referência ideológico-alienante (espaços e práticas sociais que não valorizam a organização da coletividade cooperada). Nesta parte as categorias apresentadas pelos autores são as: Dimensões Sócio-Educativas³²; Sentido Político e Cultural da compreensão de coletividade³³ e Dimensão Educacional-Formativo³⁴.

Os sentidos expressam as subjetividades, as vontades e os sonhos dos sujeitos sociais. Dependem de construções Socioculturais (limitados pelo individualismo, oportunismo, desmotivação, desconfiança, com contradições de ajuda, alteridade e complementaridade), Socioeducativos (formação de consciência política e social), Histórico-estruturais (infra-estruturas e organizações com viés de uma sociedade mais solidária e democrática), e Ideopolíticas (os camponeses desejam práticas coletivas de cooperação), com referenciais teóricos e práticos na formação de valores.

O caminho sempre a ser buscado é o da participação, da mutualidade, da dialogicidade, da complementaridade, da coletividade e da solidariedade.

³² Pouca formação política e da diversidade da cultura são limitadoras das interações sociais cooperadoras, deve-se buscar a confluência dessa diversidade. Meio de comunicação promovendo a individualidade, descrédito no coletivo, ausência de resultados, superar o oportunismo; Baixo nível de consciência das pessoas, pouca formação política e diferenças de culturas das pessoas, o grupo coletivo não funciona, uns trabalham e outros não, falta de união, fortalecer a união do assentamento e combater o individualismo.

³³ Confiabilidade, relações de diálogo e ambiências sócio-culturais favoráveis. Encontra limites em: experiências históricas frustradas, interesses individuais, qualidade técnica, recursos financeiros, propriedade privada do lote; Entendimento das pessoas sobre a proposta do coletivo e o que querem enquanto coletivo, as idéias não batem, falta confiança e diálogo, quando alguém se dispõe a ajudar, as pessoas julgam que é por interesse próprio, há uma dificuldade em um entender o outro.

³⁴ Não são vozes uníssonas, que refletem uma direção única e um sentido inequívoco. Concepções, competências, interesses, conhecimentos, consciências e atitudes, impulsionam processos sociais e políticos de organização das práxis camponesas: Privilegia-se retorno financeiro, frustrando o sonho da cooperação; Falta de escolaridade das pessoas para melhor entender o processo, problemas administrativos; Falta de interesse do povo, pouco nível de conhecimento e individualismo; Falta de consciência das famílias, muitas participam apenas como ouvintes.

Capítulo Quatro

4. Valores Cooperativos e Níveis de Consciência Política agregados aos sujeitos envolvidos no processo formativo da LEdoC

4.1. Metodologias

4.1.1. Estudo de Caso

Este trabalho se desenvolveu com uma pesquisa qualitativa, através do Método de Estudo de Caso (Yin, 2001). A intencionalidade do uso desse método é justamente o aspecto mais interessante de sua natureza, pois conforme Stake (*In* Denzin e Lincoln, 2001), sua epistemologia se harmoniza com a experiência daqueles que com ele estão envolvidos, fundamentados na relação entre a profundidade e tipo de experiência vivida, a expressão dessa experiência e a compreensão da mesma. As análises dos resultados devem prestigiar princípios éticos, quanto a possíveis generalizações, tendo na construção do conhecimento, muitas vezes, a reflexão e a compreensão de um movimento tácito e em consonância com a vida real.

Nosso conteúdo e práticas dizem respeito ao processo formativo da segunda turma da UnB em Licenciatura em Educação do Campo, em especial com os professores que atuaram em disciplinas que foram veiculadas até o quinto semestre (2009/2011), com seus respectivos conteúdos, e o grupo de nove alunos do assentamento Itaúna, mais tarde melhor descritos e caracterizados.

É necessário perceber o constante processo de transformação, e com isso a possibilidade de emergências, e de como se apresentam as categorias e níveis de consciências, os conteúdos e práticas apresentadas pelos sujeitos em questão, enfocando a práxis dos alunos e suas atividades cognoscitivas na transformação de suas realidades histórica e cultural.

4.1.2. Análise de Conteúdo

A ferramenta analítica escolhida para este estudo de caso é a análise de conteúdo por considerar e reconhecer a Psicologia, e mais especificamente a Psicologia da Educação, uma ciência autônoma que tem no poder da “fala” humana, na sua expressão verbal, seus enunciados e suas mensagens, manifestações do comportamento humano, indicadores

indispensáveis para a compreensão dos problemas ligados às práticas educativas e a seus componentes psico-sociais (Franco, 2007).

A utilização da análise de conteúdo, após rever e rejeitar seus princípios positivistas, baseados na neutralidade e objetividade, desligada dos fenômenos, na busca de um rigor científico, passou a ter uma abordagem metodológica crítica e epistemologicamente apoiada numa concepção de ciência que reconhece o papel ativo do sujeito na produção do conhecimento.

A mensagem passa a ser seu ponto de partida, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada. Estas expressam

representações sociais na qualidade de elaborações mentais construídas socialmente, a partir da dinâmica que se estabelece entre a atividade psíquica do sujeito e o objeto do conhecimento. Relação que se dá na prática social e histórica da humanidade e que se generaliza via linguagem. Sendo constituídas por processos sociocognitivos, têm implicações na vida cotidiana, influenciando não apenas a comunicação e a expressão das mensagens, mas também os comportamentos (FRANCO, 2007, p. 12).

Portanto, a linguagem aqui é entendida como uma representação social, com concepções críticas e dinâmicas, estabelecendo significados entre pensamento e ação, vinculada às condições contextuais de seus produtores, como crenças, valores, vivências e perspectivas futuras, materializando diferenças que se estabelecem entre *significado* e *sentido* das mensagens de seus sujeitos produtores.

O significado das mensagens (oral, escrita, gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada) dependerá de categorias definidas a partir das discussões dos diferentes autores sobre valores *cooperativos* e formação do sujeito político. Já o sentido terá um significado pessoal, concretizado na prática social a partir de representações sociais, cognitivas, subjetivas, valorativas e emocionais, necessariamente contextualizadas. As interpretações deverão ser multivariadas e direcionadas a partir da sensibilidade, intencionalidade, competência teórica e realista do pesquisador, permeado por níveis de consciência e aspectos ideológicos, materializados pela decodificação das mensagens socialmente construídas, ultrapassando o caráter objetivo na análise do discurso e tomando como meio um processo dialético.

A análise de conteúdo cresce em significado quando a questão é direcionada as causas

e efeitos de um processo formativo. Seus resultados deverão permitir fazer inferências a partir de indicadores qualitativos, enfocando o produtor da mensagem, o processo codificador, a mensagem, o receptor no seu processo de decodificação, ou em sua superação dialogicamente.

Como nosso objeto de pesquisa é a formação de valores em um processo educativo, mais adiante é necessário definir o grupo que deverá ser focado, qual(is) conteúdo(s) será(ão) abordados nas análises, além das concepções teóricas e de mundo, interesses de classe, traços psicológicos, representações sociais, motivações e expectativas dos sujeitos a serem analisados. Essas escolhas não se darão de forma arbitrária, mas se articularão com a intencionalidade de estudar e identificar o efeito e/ou impacto que a Licenciatura em Educação do Campo provoca na formação de valores cooperativos nessa parcela de alunos.

Buscar-se-á perceber como o processo educativo influencia ou não na formação desses valores, apoiados nos indícios manifestos e ocultos capturáveis no âmbito das comunicações emitidas e contextualizadas.

Se a descrição (a enumeração das características do texto, resumida após um tratamento inicial) é a primeira etapa necessária e se a interpretação (a significação concedida a essas características) é a última fase, a inferência é o procedimento intermediário que vai permitir a passagem, explícita e controlada, da descrição à interpretação (FRANCO, 2007, p. 29).

Os dados serão confrontados com padrões *apriorísticos*, consubstanciados em teorias previamente descritas, procurando concluir com uma adequação de desempenho do processo de formação na LEdoC, buscando qualificação da *práxis* na construção de valores *cooperativos*, nas suas diversas dimensões e momentos educativos, ou seja, qualificar a inserção desses valores em seu projeto político pedagógico.

Enquanto analista social, embora tenhamos que respeitar a lógica, o formalismo e a objetividade, temos também que considerar que nosso objeto de estudo está em construção contínua, tendo na subjetividade dos sujeitos a promoção de conformações e espaços temporais distintos e específicos. Nosso processo de formação se dá em períodos longos, conflituosos, caracterizados pela complexidade num momento histórico e social.

Segundo a classificação da Maria Laura Franco (2007), nossa análise de conteúdo se definirá como lógico-semântico, utilizando categorias previamente declaradas e hierarquizadas (categorias de conteúdo e unidades de registro), sobre o tema da construção de valores cooperativos no processo formativo, onde a partir das representações sociais

elaboradas pelos sujeitos eleitos e de suas respostas fornecidas a partir de questões semi-estruturadas, darão sentidos para inferências a partir de agrupamentos e classificações das mensagens coletadas. Para tal é necessário observar a integração entre a teoria, coleta, análise e interpretação das informações, para possibilitar a evidência de coerência no teste das idéias bem como boas inferências e conclusões.

4.1.3. Categorias de Análise ou de Conteúdo – Unidades de Registro e Unidades de Contexto

As unidades de registro são a menor parte do conteúdo, e sua ocorrência é registrada de acordo com as categorias levantadas. Cada uma dessas unidades deve ter *significado*, que são características definidoras (*corpus* de significação) e *sentido*, significado pessoal e objetivado concretizado na prática social, cognitiva, subjetiva, valorativa e emocional, necessariamente contextualizadas (Franco, 2007, p. 41-47).

A característica desse trabalho nos induz escolher o **tema** como unidade de registro, pelo fato de que, certamente, ocorrerá um grande número de respostas permeadas por diferentes significados (Franco, 2007, p. 43). Principalmente, pela a interpretação ter de considerar que as respostas se darão a partir de grupos de pessoas, de contextos e formação diferentes, grupo de alunos e de professores. Deverão ser realizadas análises e interpretações dos conteúdos de cada resposta em seu sentido individual e único, para depois recodificá-la.

O **tema** se configura como mais útil unidade de registro, indispensável em estudos de representações sociais, opiniões, expectativas, **valores**, conceitos, atitudes e crenças. Seus limites não são facilmente identificáveis como assim na **palavra**, **parágrafo** ou **item**. Portanto, nossas unidades de registros serão classificadas como sendo **unidades temáticas**, por considerar que as categorias escolhidas apresentam um amplo espectro de significados e sentidos, não podendo se enquadrar na menor unidade de registro, a **palavra**.

Franco (2007, p. 47) caracteriza a unidade de contexto como a parte mais ampla do conteúdo a ser analisada. É indispensável para estabelecer as diferenças dos conceitos de *significado* e *sentido*. Pode-se dizer também que é o “pano de fundo” que imprime significado às unidades de análise. É presidida por dois critérios: custo e pertinência.

Deve ficar claro qual contexto a partir do qual as informações foram elaboradas, concretamente vivenciadas e transformadas em mensagens personalizadas, socialmente

construídas e expressas via linguagem (oral, verbal ou simbólica), passíveis de transformações ou reconstruções (idem, 2007, p. 49).

A partir das aproximações entre as categorias da formação de consciência do sujeito político e os sentidos de cooperação dos camponeses, descrevemos no Quadro 1 a seguir, as unidades de registro e de contexto.

Unidades de Registros			Unidades de Contexto
TEMA	SIGNIFICADO	SENTIDO	
Identidade Coletiva	Sujeitos que constroem a consciência de si como indivíduos e como grupos nas relações sociais.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Intersecção de vidas, interesses e necessidades individuais comuns. ▪ Relação humanizadora a partir de comunicação dialógica gerando identidades e elevando nível de consciência do indivíduo para o coletivo. ▪ Superação da condição de oprimido numa práxis revolucionária na constituição de uma identidade de classe. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sentimento e percepção do observador quanto ao pertencimento dos indivíduos e seus níveis de consciência nas relações sociais estudados, expressas nas linguagens e práxis. ▪ Análises a partir de sujeitos do campo, alunos da LEdoC e seus professores nos diferentes tempos educativos.
Crenças e Valores Sociais	Constroem-se cotidianamente a partir de sentidos comuns.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Por vezes presta-se a processos de alienação. ▪ Aceitação espontânea de normas, estruturas de classes e desigualdades sociais. ▪ Atividade social e histórica, materializando formas de trabalho, faculdade e aptidões, relacionando-se subjetivamente com a forma de consciência, personalidade e realidade dos indivíduos. ▪ Ações de ajuda mútua, compartilhamento de idéias e forças de trabalho. ▪ Juízo de valores. ▪ Divisão social do trabalho. ▪ Espontaneidade, economicismo e pragmatismo. ▪ Psiquismo cotidiano. ▪ Confiança e ultrageneralização. ▪ Cognição e submissão do estado atual das coisas. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conduta e controle social, formando hábitos a partir de normas de convivência, explícitas ou tácitas de comportamento, caracterizando um ambiente institucional. ▪ Estruturas sociais expressas no Projeto Político Pedagógico das escolas. ▪ Representações de classe e políticas. ▪ Exigências de mercado numa condição neoliberal. ▪ Análises a partir de sujeitos do campo, alunos da LEdoC e seus professores nos diferentes tempos educativos.
Identificação de adversários e sentimentos antagônicos	A partir de interesses, simbólicos e materiais, individuais e coletivos, ter consciência do movimento conflituoso e desigual do estado atual das coisas.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Necessidade de participação na defesa de interesses. ▪ Visão de sujeitos coletivos de direitos e identificação de adversários. ▪ Conflito antagonista de atores na luta de recursos valorizados por ambos. ▪ Reconhecer e legitimar poder de grupos na gestão de recursos. ▪ Ideários conflituosos frente a modelos de desenvolvimento. ▪ Concentração de poder decisório. ▪ Individualismo caracterizando baixa formação política e de consciência. ▪ Comunicação de massa promovendo 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Prática da LEdoC e sua proximidade com a materialidade de origem dos sujeitos e movimentos sociais do campo desvelando o caráter de poder e antagônico nas relações de classes (na medida em que ocorrem conflitos de interesses). ▪ Luta contra hegemônica do modelo capitalista de produção e reprodução social. ▪ Práticas educativas e estruturas de instituições de

		<p>aculturamento.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Competição e oportunismo. ▪ Experiências frustradas de ações cooperativas. ▪ Ausência de resultados no coletivo, desmotivação e desconfiança. ▪ Separação da economia e política. ▪ Neoliberalismo. 	<p>ensino frente às novas demandas dos sujeitos do campo.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Análises a partir de sujeitos do campo, alunos da LEdoC e seus professores nos diferentes tempos educativos.
Sentimentos de eficácia política	Parte do indivíduo frente a um fato social.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Causa divina ou transcendental, causando imobilidade social. ▪ Auto-culpabilização demonstrando despolitização de consciências das verdadeiras causas. ▪ Visão crítica da realidade, com postura pró ativa percebendo o <i>locus</i> do conflito nos outros indivíduos ou grupos, potencializando a eficácia de ações. ▪ Afirmção de cultura política gerando o espírito da conquista na mobilização. ▪ Aprender na convivência e disciplina na organização para conquistas. ▪ Organização que se amplia na práxis do movimento do diálogo entre divergências e idéias. ▪ Participação na constituição do grupo. ▪ Pouca formação política. ▪ Diversidade cultural limitando interações sociais. ▪ Meios de comunicação de massa uniformizando ideários baseados no individualismo, descrédito no coletivo, ausência de resultados. ▪ Baixo nível de consciência. ▪ Experiências frustradas. ▪ Priorização do econômico e financeiro. ▪ Desconfiança. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Situa-se os espaços diferentes em relação às causas dos fenômenos sociais e de como se apresenta o apoderamento do sujeito para modificar politicamente a realidade. ▪ Análises a partir de sujeitos do campo, alunos da LEdoC e seus professores nos diferentes tempos educativos.
Sentimentos de justiça e injustiça	Manifestação quando se constrói a consciência de ruptura de reciprocidade nas relações sociais, tanto em nível individual quanto numa perspectiva de classes.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ação reivindicativa de competição pública quanto à distribuição de recursos, regras sociais e divisão do trabalho. ▪ Sentimento de marginalização. ▪ Ampliação na participação de decisões contra o desequilíbrio do jogo político. ▪ Conflitos que atingem os modos de produção, seus objetivos sociais e políticos de desenvolvimento. ▪ Respeito das individualidades e da coletividade num processo de construção cultural, econômico e político. ▪ Relações comerciais oportunistas. ▪ Dominação do trabalho pelo capital. ▪ Problemas administrativos quando uns trabalham e outros não – consciência individual frente ao 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Eventos que abalam o cotidiano. ▪ Pode desencadear atos de protestos ou lutas sociais. ▪ Análises a partir de sujeitos do campo, alunos da LEdoC e seus professores nos diferentes tempos educativos.

		coletivo.	
Vontade de agir coletivamente	Custo / Benefício da participação individual.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Participação como dever e necessidade humana se contrapondo a um cotidiano alienante. ▪ Cidadania como um processo de construção de identidade político-cultural de sujeitos históricos. ▪ Luta por direitos sociais e humanos. ▪ Disputa de classes e divisão do trabalho. ▪ Sujeitos coletivos de direitos. ▪ Conformismo e resistência, passividade e rebelião, em relação ao ocultamento das diferenças sociais. ▪ Reconhecimentos recíprocos de legitimidade de demandas – justiça e igualdade. ▪ Ter Rapport – qualidade de relacionamentos, potencializando a partir do indivíduo acuidade perceptiva, flexibilidade de pensamentos, sentimentos e ações, como mote de objetivos bem elaborados. ▪ Realinhamento do centro do poder em movimentos coletivos. ▪ Relação humanizadora. ▪ Ajudar, ser ajudado, autoajudar, ajuda mútua. ▪ Compartilhar trabalhos e idéias. ▪ Consciência de organização possibilitando avançar forças produtivas para formas mais avançadas e complexas <i>cooperativas</i>. ▪ Ter espírito de coletividade. ▪ Fazer funcionar ações coletivas. ▪ Partilhar interesses da classe trabalhadora. ▪ Espírito de conquista. ▪ Almejar novo projeto social. ▪ Enfrentamento às práticas competitivas. ▪ Proximidade de pessoas e espaços sociais, educativos e convivialidade. ▪ Reprodução de vida. ▪ Criar raízes, identidades e culturas. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Interno – pertencimento, identidade, visão crítica da realidade, consciência política e sentimento de justiça. ▪ Externo – estrutura de poder, conjuntura e correlações de forças, tensões ideológicas. ▪ Análises a partir de sujeitos do campo, alunos da LEdoC e seus professores nos diferentes tempos educativos.
Metas de ação coletiva	Considera os indivíduos, os grupos aos quais se vinculam, se interagindo entre si e entre o ambiente. Formam identidades se ajustando em função da finalidade do movimento real.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Metas de caráter reivindicativo – na defesa de direitos de classes numa competição política; político – quando se faz necessária participação em decisões face do desequilíbrio do jogo político e antagonico – quando se coloca contra os modos de produção da sociedade na busca de outro projeto de desenvolvimento. ▪ Relação dialógica na formação de identidades camponesas. ▪ Compartilhar idéias e forças de trabalho para desenvolver coletividade em processos de produção e desenvolvimento. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ambiente complexo, contraditório e conflituoso. ▪ Perpassa subjetivamente pelo nível de consciência dos indivíduos frente ao coletivo – vincula-se a idéia de Rapport. ▪ Conflitos e consensos dos indivíduos, grupo e classe no movimento de construção do movimento social. ▪ Rearranjos e negociações de procedimentos para controles de recursos valorizados, demandados.

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Formalizações dos movimentos coletivos em processo crescente e contínuo possibilitando avançar forças produtivas e organizações políticas, se configurando formas cada vez mais complexa de organizações, podendo assumir formalmente coletivos de sociedade civil como associações e cooperativas. ▪ Ações mobilizadoras para construção de referências e de práticas de <i>cooperação</i>. ▪ Ações para afirmação de consciência politizadora identificada com a solidariedade construindo relações para atender necessidades coletivas. ▪ Espírito da conquista na mobilização consensual de idéias e a necessidade de mantê-las. ▪ Enfrentar práticas concorrenciais e competitivas. ▪ Enfrentar dominação e exploração do capital – quanto a modelos de produção associado à tecnociência ou formas de relações de mercado. ▪ Formas de resistências socioculturais e identitárias. ▪ Conquista e manutenção do acesso aos fatores de produção. ▪ Conquista e permanência crescente e contínua do acesso aos conhecimentos científicos acumulados e sistematizados da humanidade, não os sobrepondo aos conhecimentos populares, confrontando ideologicamente estes saberes, privilegiando as demandas dos sujeitos históricos, representados pela classe trabalhadora, a partir de reflexões críticas e dialéticas. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mantém ordens quando conflitos se situam no interior dos limites de variabilidade estrutural de certo sistema de relações sociais. ▪ Análises a partir de sujeitos do campo, alunos da LEdoC e seus professores nos diferentes tempos educativos.
--	---	--

Quadro 1 – Aproximações entre as Categorias da Formação de Consciência do Sujeito Político e os Sentidos de Cooperação dos Camponeses (elaborado pelo autor)

A Unidade Temática Difusa (UTD) é utilizada para apontar uma dificuldade de enquadramento da ocorrência do fato analisado, visto principalmente a sua profundidade e complexidade, impactando na construção positiva ou negativa dos valores em todos os indicadores, em maior ou menor grau, influenciando na construção de consciência política do sujeito analisado.

Na tentativa de fazer uma síntese transversal frente às unidades de registros consideradas e descritas, é um princípio desse trabalho a formação de consciência política e seu vínculo com ações coletivas, com valores e visões societais, com alternativas nas relações de poder, tendo na subjetividade da participação das pessoas quando confrontadas às ações coletivas e os movimentos sociais, uma abordagem psico-sociológica.

4.1.4. *Níveis de consciência*

Para permanecer fiel aos princípios e objetivos desse trabalho, optou-se em permanecer na linha da tese de Jair Reck (2005, p. 197), onde este utilizou a classificação de níveis de consciência na formação do sujeito político, citando dois autores Sandoval³⁵ (1989) e Vázquez³⁶ (1990). Para efeitos operacionais mesclamos as duas classificações e às quantificamos equitativa e acumuladamente, com intenção de didaticamente possibilitar apresentar os resultados das análises de conteúdos referentes aos níveis de consciência dos sujeitos nos seus processos formativos. Ficaremos a princípio com as seguintes delimitações:

- ✓ Consciência de senso comum (0,5)
- ✓ Consciência populista (1,0)
- ✓ Consciência da práxis/política, criadora, reflexiva (1,5)
- ✓ Consciência revolucionária/crítica (2,0)

Cada um desses limites se deu na medida em que os atores entrevistados externalizaram seu grau de consciência política, a partir da fala e/ou outras representações, onde a quantificação se fez utilizando uma escala de freqüência e de sentidos em relação à ocorrência das unidades de registros. Para diferenciar os graus de importância quanto aos sentidos das representações utilizaremos a escala de Likert.

4.1.5. *Escala de Likert*

Para avaliação da conformidade das unidades de registros na análise de conteúdo, propomos enquadrar os temas como sendo direcionadores e os sentidos como subfatores. Pois, de acordo com a subjetividade discricional e facultativa do analista, os registros podem se apresentar com atribuições de pesos diferenciados em função das suas importâncias. Nesta

³⁵ A) Consciência de senso comum: cotidiano, escassas noções de direitos de cidadania; B) consciência populista= figuras políticas, clientelismo; C) consciência de conflito= mediação institucional, partido, sindicato, associação; D) consciência revolucionária/crítica= vê o conflito de classes antagônico, vê a necessidade de reorganização macroestrutural profunda do poder/ isto só se dá através de ações coletivas de classe. O adversário é definido a partir do interesse de classe, tanto local quanto globalmente.

³⁶ A) consciência comum= imediato, ingênuo, imitativo ou reiterativo. B) consciência prática= busca transformar um resultado ideal em real; C) consciência da práxis/política, criadora, reflexiva= é a que se volta sobre si mesma, e sobre a atividade material em que se plasma. Pode-se dizer que a consciência da práxis vem a ser a autoconsciência prática. Persegue determinados objetivos que correspondam aos interesses radicais das classes sociais. Práxis política, enquanto atividade transformadora alcança sua forma mais alta na práxis revolucionária, como etapa superior da transformação prática da sociedade.

condição surge a Escala de Likert como uma boa ferramenta para avaliação do desempenho dos registros a partir dos conteúdos apresentados pelos sujeitos analisados. Cabe ressaltar que a presença das unidades de registros nem sempre significam que são favoráveis à formação da consciência política, alguns deles ocorrem enquanto limitantes dessa construção.

Para isso em Likert utiliza-se uma escala que varia de -2 a +2, significando *muito desfavorável* para -2, quando houver conformidade com um sentido limitante ao fortalecimento do subfator, a *muito favorável* +2, existindo conformidade favorável ao subfator. Os valores intermediários -1, 0 e +1, correspondem à *desfavorável* , *neutro* e *favorável* , respectivamente (Silva, 2005, p. 70). Temos uma concepção neste trabalho que em posições políticas, mesmo não intencionalmente, não ocorre neutralidade, portanto a pontuação zero deverá ser anotada, não possibilitando eliminar o registro em questão.

Escolhemos apresentar as ocorrências dos indicadores, já descritos e conceituados, em forma de planilha, para demonstrar em que sentido se dão estas ocorrências, o seu contexto e a sua escala agregada, no nosso caso, a Escala de Likert. A não ocorrência do indicador (0) interfere na média ponderada do indicador analisado, na medida em que sua ocorrência não agrega valores, decrescendo a média ponderada. Cabe ressaltar que a pontuação atribuída é estritamente discricional com relação à percepção de importância do evento na construção do valor agregado da cooperação.

Faremos a média a partir de cada educador e cada educando, a média entre esses segmentos, e uma média final de ocorrência de indicadores na formação do(s) valor(es) cooperativo(s). Essas ocorrências demonstradas na fala mostram o nível de consciência atual e a visão do entrevistado na construção dos valores cooperativos, em toda sua trajetória de vida, em ambientes educativos formais e informais.

Desta forma, os resultados permitem visualizar os registros ou direcionadores de formação de consciência política de forma gráfica, bem como combinados quantitativamente. A motivação para uso desse procedimento de ponderação é o reconhecimento da existência de graus diferenciados de importância para os diversos subfatores ou sentidos, em termos de sua contribuição para o efeito agregado. Cabe aqui ressaltar que as escalas adotadas, de forma ordinal, permitem o ordenamento e classificação relativa de intensidade dos subfatores analisados, não sendo totalmente apropriado o tratamento quantitativo dos valores atribuídos. Os dados serão apresentados mediante uma média das frequências relativas das unidades de

registros de cada entrevistado, e uma média final entre todos os dois segmentos de entrevistados.

As questões das entrevistas (do tipo abertas e semi-estruturadas), conforme anexo 1, foram colocadas para permitir uma melhor percepção por parte do entrevistador, vinculando os sujeitos do processo ensino aprendizagem, docentes e discentes, a um contexto maior, possibilitando sua classificação quanto ao grau de formações de consciências políticas, enquanto processo de participação e pertencimento do indivíduo em sujeitos coletivos, e em última análise, agregação de valores *cooperativos* neste processo educativo.

4.2. Formação de Valores Cooperativos e Níveis de Consciência Política no Processo Educativo da LEdoC / UnB

Iniciaremos nosso percurso de análise da LEdoC e seu processo formativo, revisitando as propostas dessa Licenciatura, para além da caracterização já realizada da Licenciatura em Educação do Campo (descrito principalmente no tópico 2.3 desse trabalho), curso este oferecido pela UnB.

Nesta parte traremos as análises dos nossos indicadores dos valores cooperativos agregados e dos níveis de consciência política, a partir das falas dos sujeitos entrevistados. Usamos como metodologia de pesquisa a Análise de Conteúdo, já previamente descrita, onde optamos por unidades de registros temáticos, com sete indicadores e seus respectivos significados e sentidos, que se apresentarão na materialização das falas (microcosmo da consciência humana), onde de forma subjetiva iremos quali-quantificando os níveis de consciências de cada ocorrência (ver metodologia, cap. 4, nos tópicos, níveis de consciência e escala de Likert).

As entrevistas foram realizadas com dois segmentos da LEdoC, todos envolvidos no processo formativo em alternância, com inserções orientadas no assentamento Itaúna (3 docentes e 9 discentes). Faremos a média das ocorrências a partir de cada entrevistado, para depois discriminar a média de cada segmento, objetivando compreender como está sendo construído dialogicamente a formação desses valores.

4.2.1. Análise de Conteúdo das Entrevistas

Educador 01

Este educador da área das Linguagens e Literatura teve sua trajetória acadêmica construída na UnB, com graduação em jornalismo, mestrado em Comunicação, e doutorado em Literatura Brasileira e Teoria Literária, além de integrar trabalhos voluntários dentro e fora da academia.

Dentre os trabalhos à parte da Universidade, foi evidenciada a participação em um grupo de teatro, ainda na adolescência, no Centro Integrado de Línguas, que motivou seu acesso à área das Linguagens. Uma segunda experiência, citada como definidora em sua formação, é o ingresso em 2001 na militância no MST.

Já atuando como voluntário na UnB, aponta sua participação na construção do PPP da LEdoC, onde culmina, mediante concurso público, com seu ingresso como professor efetivo e adjunto, nos quadros dessa Universidade desde 2009.

Quando se remete à sua formação escolar, no ensino fundamental e médio, evidencia que, apesar de sua escola ter sido originada de uma dissidência de professores que eram contra a mercantilização do ensino, a mesma acabou se rendendo à lógica da competição, com uma educação pautada pelo vestibular, tão coercitiva e competitiva quanto às outras, contrariando seu interesse pessoal em outras áreas, como esporte e teatro.

O entrevistado aponta algumas ocorrências de nossos indicadores, onde deverão se fazer constar anexos desse trabalho, a partir dos olhares e níveis de consciência atuais, agregando positiva ou negativamente a formação dos valores cooperativos.

Com base no depoimento inicial desse educador, em sua fase de educação básica observamos registros de indicadores que se relacionam com valores sociais baseados em pragmatismos, espontaneísmo e juízo de valores, bem caracterizados por um cenário de competição própria de uma educação que objetiva atender demandas de mercado, profissionalizando os sujeitos mediante acesso à Universidade pública (vide anexo 2 – educador 01 – unidades de registros de 1 a 5).

Esse educador nota a ambigüidade do discurso das escolas tradicionais na formação do ensino médio, onde, apesar de assumir a função de formar futuros profissionais que colaboram com a sociedade, não se aproxima desta e não discute suas contradições, tensões e intencionalidades nas estruturas de produção e reprodução social. Explicita: “nunca fui a um teatro com o Sigma, nunca fiz nada, então é fechado, um esquema que parece quase militar,

sempre bloqueado, então os valores que mais imperam são inevitavelmente o da competitividade” (educador 01). Neste sentido apontamos uma unidade de registro que se vincula a naturalização dos processos sociais e a sensação de causa transcendental, provocando imobilismo (vide anexo 2 – educador 01 – unidade de registro 6).

“Tinha sempre o ranking de onde você estava nos simulados, então entre todos os 3º anos de uns 300, 400 alunos, você sabia se era o 70 ou 140, sempre saía essa lista, então obviamente as pessoas lutavam pra estar entre os 10, entre os 15, tinha sempre uma apologia a isso, muito fortemente, alguns compram mais essa idéia outros menos, mas eu me lembro disso, eu tinha fisicamente, patologicamente problema respiratório de ansiedade diante desse sistema coercitivo da mensuração de nota e competição interna” (educador 01).

Além de constatações do caráter competitivo em escolas do Ensino Médio, o educador 01 analisa suas práticas pedagógicas individualistas e hierárquicas a que foi submetido, quando considerado processos participativos e decisórios. Amplia sua percepção na necessidade de discutir modelos contra hegemônicos de educação popular, dessa feita em espaços informais de formação na Universidade pública, como Centro Acadêmico e Grupos de Estudos e Trabalhos, agregando valores conforme indicadores anotados (vide anexo 2 – educador 01 – unidades de registros de 7 a 12).

Ainda nos remetendo ao conflito na atuação docente da Universidade pública e sua formação política de base, ou ainda, sua ideologia militante, formada a partir de grupos minoritários e contra-hegemônicos, mostrou que uma estratégia de avanço nos espaços institucionais é em alguns momentos não explicitar esse vínculo devido a uma falta de cultura política no Brasil, onde o entrevistado menciona:

“ser filiado ou se vincular a alguma coisa parece sempre uma coisa que te diminui intelectualmente, como assim dizer: sou militante do PT, ou sou militante do PSTU, sou militante do PC do B, ou militante do MST, é como se a tua produção intelectual fosse menos livre, menos autônoma, menos independente e por isso ela é teleguiada, doutrinada e então o que você diz tem menos interesse. Mas não falar não significa esconder porque sempre quando as pessoas me perguntam se sou? Sou, sou militante com orgulho” (educador 01).

O educador 01 apresenta fortes influências de experiências e participação em movimentos sociais organizados do campo, como educador e militante, realizando dialogicamente um embate entre conhecimentos científico e popular, transformando sua visão

de intencionalidades de educação e de mundo, refletindo em sua atuação docente (vide anexo 2 – educador 01 – unidades de registros de 13 a 15).

Esse docente mostra, em sua trajetória de formação ideológica, um movimento de intenso embate, tanto em sua prática docente, quanto no núcleo familiar, explicitando uma preocupação em um processo dialógico no entendimento de suas realidades vivenciadas, como relatado a seguir:

“Era natural que eu fosse cuidar das terras de meu pai, e que meu pai cuidou das terras de minha avó que é fazendeira, e era natural que eu como único filho homem da família fosse assumir isso, e eu vou lá pro lado do MST, mas paradoxalmente meu pai respeitou muito isso até porque ele não ficou lá em Cruz Alta, cuidando das terras dos parentes dele. Além de embates com parentes representantes de modelos latifundiários e de comando em instituições com excessivo poder centralizado. Por outro lado, no outro núcleo familiar, meu avô e minha vó se conheceram numa fazenda que era um treinamento de um kibutz, aquele treinamento pra ir pra um assentamento em Israel, eles eram judeus, pobres, de famílias que vieram pra cá no período entre guerras, fugindo do nazismo, com parentes, assim; tios e avós, quem ficou lá morreu no nazismo, e eles... minha avó ficou doente, teve nefrite, e aí a fazenda era muito dura cara, o treinamento deles era mais duro que um centro de formação do MST, de trabalho, de divisão de tempo. Tinha que trabalhar na lavoura, tinha que entregar a produção, tinha que fazer aquilo funcionar. Todo dia tinha momento de formação” (educador 01).

O relato do docente 01 mostra o quão rico era o contexto complexo e contraditório de sua formação familiar, indicando a base de sua capacidade de reflexão conjuntural dos processos históricos da sociedade brasileira, evidenciando, em sua formação, uma raiz cultural com base socialista. Neste sentido apontamos unidades de registros na formação de seus valores, principalmente quando evidencia as contradições de suas experiências pessoais com seu ingresso, os choques de valores, e como este percebeu as práticas cooperativas nas experiências do MST (vide anexo 2 – educador 01 – unidades de registros de 16 a 19).

“Que eu conheço, as cooperativas pelo menos aqui no Centro-oeste, grande parte delas conseguem unir, sobretudo num momento da luta por crédito no momento do escoamento da produção aí você tem um sistema mais unificado, pra viabilizar isso, mas a produção coletiva e uma discussão mais ampliada nesse sentido é muito difícil de se fazer, mas por causa disso, quer dizer, se o crédito é individual, se o lote é individualizado, qual é o incentivo que você tem do ponto de vista do Estado, e inevitavelmente a gente tem que se deparar toda hora com o Estado, essa mediação é, até acho, intencionalmente ela burocratiza e retarda as coisas” (docente 01).

“Do ponto de vista dos valores, aí a contradição vai por outro lado, é que esse modelo individualista, individualiza o crédito, individualiza a produção, individualiza o desejo, individualiza o sistema de família, então você vai ter contradição entre valores socialista e uma vida regida pelo capital. A própria forma de instituição da família, a forma da relação com a política, com a coletividade, com a felicidade, com o desejo, isso tudo vai encontrar uma permanente tensão, mas quando você conhece a vida da militância, quando isso é uma coisa que se foca mais na Educação do Campo, assentamentos que não tem nenhum vínculo com os movimentos sociais do campo são absolutamente fechados em si mesmos e tem uma perspectiva em geral aqui na UnB, que é a seguinte: o que eu posso aproveitar daqui pra levar pra cá? Mas não tem nenhuma atitude maior, expansiva” (docente 01).

“Você precisa se contrapor a um outro modelo que é um modelo de agricultura extensiva de monocultivo, produção em larga escala, não vai dar pra competir e não faz sentido criar agricultura familiar como padrão competitivo condizente aquele porque nunca vai ter aquela escala de produção, então é contraditória ou seria: organizar a própria matriz da vida, no sentido mais amplo, articulando essa parte que é da produção agrícola, que é econômica, com a política, com a cultura, com o meio ambiente, ou não vai dar, assim, você tem outra forma de gerir o território, o espaço, a vida, então eu acho que por onde é que começa e que aí são as grandes dificuldades, é um trabalho só pela via moral, não, mas também não pode ser sem isso, é pela via moral no sentido, assim dos valores, é pela via só econômica? também não, porque as vezes tú até tem as condições objetivas de produzir uma agroindústria eficiente, coletiva, e não consegue porque daí é aquela via dos valores que tú não consegue, se não tem formação política pode ter crédito que não resolve nada” (docente 01).

Esse docente se aproxima da LEdoC por fazer parte do grupo que colaborava com o Grupo de Trabalho da Reforma Agrária da UnB, que já havia atuado na formação do técnico em agropecuária, oferecido pela Agrotécnica Federal de Unai.

Além do acúmulo do coletivo nacional da cultura do MST, este docente traz a experiência do ITERRA e da Pedagogia da Alternância, por também ter atuado como colaborador. Ajuda a compor a equipe que pensa as disciplinas da área das Linguagens, e em especial as que atua.

Quando questionado sobre a institucionalização do curso da LEdoC, onde a partir da 1ª turma-piloto se conquista a contratação e efetivação do grupo de professores para atuar exclusivamente na LEdoC, este docente lembra que a motivação da atuação de voluntários nesta primeira turma se dava por várias razões, principalmente pela ampliação e levantamento de hipóteses para projetos de pesquisa e formulação de programas de pós-graduação em

Educação do Campo. Essa participação voluntária se dava de maneira muito leve, sem se ter expectativas de regularização do curso da LEdoC. Como relatado a seguir:

“A Licenciatura teve um momento inicial, é, quando não havia previsão de que ela ia se instituir como curso regular, porque no início era isso, era uma turma só, como as outras, projeto piloto, pronto. Todo mundo estava ali sabendo que ia ser uma turma, então estava contribuindo voluntariamente, dando o máximo possível de cada um, de tempo, e tal, e sobre hipóteses de diversas maneiras prá muita gente, prá mestrado, prá projeto de doutorado, prá uma ampliação da discussão, prá criação desses cursos de especialização que a gente está criando agora em Educação do Campo, Linguagens, abriu uma série de portas e de articulações, e então tinha uma dinâmica ali muito leve porque não era um curso que tinha se instituído” (docente 01).

Esse docente segue em sua análise de percurso histórico na institucionalização da LEdoC.

“De repente, vira um curso regular, aí muda de figura, eu acho, sabe, porque daí, daquela leveza de uma turma só, que você dá o máximo praquilo e vai fechar com qualidade, é uma turma com todas as contradições que tinha entre MST e ITERRA, UnB e ITERRA, de repente você cria um curso, e esse curso, ele vai ter que ter uma continuidade, então você precisa preencher essas vagas, como que você vai preencher, aí começa, acho, que uma série de contradições de, eu acho assim, o modelo inicial que a gente vinha construindo não foi o modelo que a rigor foi continuado depois da entrada das pessoas que chegaram pelo concurso, uma grande parte, uma série de coisa mudou, hoje eu tenho dificuldade na cronologia de identificar o quê e porquê cada coisa mudou” (docente 01).

Dentre as questões relevantes de mudanças que põem em risco o projeto original das LEdoC's, foram apontados: se retirar da pauta o Tempo Comunidade, devido a questões de recursos (diárias de docentes, combustível, recursos para desenvolver a comunidade), superação do espírito de voluntariamento no sentido de aproximação com diferentes realidades, articulações nas mais diferentes dimensões, pois quando nos aproximamos de realidades, nos deparamos com as mais diferentes necessidades.

Essa questão é central para discutirmos as distorções do processo de construção e execução do curso e visualizar se este está materializando as intenções originais dessa proposta política pedagógica.

Parece ser claro que quanto mais nos afastamos dos processos de vida, menos atingimos uma alternância integrativa. Por outro lado, a percepção da atuação disciplinar

fragmenta o conhecimento e se afasta de uma proposta dialógica e subjetiva, construindo novos conhecimentos, a partir do exercício inter, multi e transdisciplinar, valorizando conhecimentos empíricos, fazendo experimentações nos processos reais de vida, potencializando tempos e esforços individuais, por se dar em práticas coletivas.

O fortalecimento dessa idéia se dá no enfrentamento das estruturas organizativas da Universidade, que sufoca docentes em processos burocráticos, onde se avalia participação em colegiados, em comissões, e em respostas a linhas de atuação em ensino, pesquisa e extensão, com metas a serem atingidas, não obedecendo e não se integrando aos processos reais da vida, reproduzindo a lógica de fragmentação na produção do conhecimento.

A este tema voltaremos mais adiante, nas conclusões finais, onde tentaremos apontar novos olhares e perspectivas, buscando superar a dicotomia de ensino-pesquisa e extensão, bem como estratégias no sentido de romper com as estruturas burocráticas de nossas universidades.

Nesse momento, objetivando analisar a construção dos valores cooperativos nas práticas docentes e na construção discente, nos deteremos em observar que a individualização disciplinar dos processos formativos, não contando com construções das identidades coletivas deste grupo, com as diferentes subjetividades das diferentes comunidades por eles atendidas, se configura em um sentimento antagônico e um adversário significativo dessa construção (vide anexo 2 – educador 01 – unidade de registro 20), como evidenciado na fala do docente 01 a seguir:

“Eu acho que a institucionalização veio, trouxe todo peso da burocracia da universidade e ela em alguma maneira sufocou a leveza que o curso tinha quando era uma turma piloto, né?! Alguma coisa se desengrenou, se desajustou nesse processo. Não é também só culpa dos professores que entraram, quer dizer, os professores, eu entendo eles, imagina, porque assim oh, qual é uma diferença do voluntário da minha época de voluntário, prá época que eu entrei? Eu num prestava conta de nada aqui na FUP, voluntário, voluntário do curso, vou fazer o quê o curso me demanda, aquela disciplina. Quando você entra aqui aí tú vai ter mesmo, ensino de pesquisa de extensão, estágio probatório, vai ter que se envolver com a tarefa administrativa, só não vão dar aula nos outros cursos, mas tem a área colegiada que você faz parte, que você tem que ir pras reuniões, enfim, é uma vida institucional como tem lá no IFB” (docente 01).

Quando o docente 01 é questionado em relação à visão do coletivo de professores quanto às intencionalidades do curso quando propõe uma formação integral, uma

indissociabilidade de ensino-pesquisa e extensão e às questões burocráticas por ele apontadas, acrescentando ainda os instrumentos dos editais, com seu caráter competitivo e concorrencial no acesso e alocação de recursos a projetos de pesquisa, em um processo contrário de entendimento por parte da Universidade da totalidade dos processos e sua função de subsidiá-lo, o entrevistado desabafa (vide anexo 2 – educador 01 – unidade de registro 21).

“Essa é uma questão central que nós temos que formular a crítica mesmo, fazer a crítica, por exemplo, agora eu tô aqui pô! Daqui a dois dias vence um edital de ciências sociais de vinte mil reais e eu tenho que concorrer lá, prá conseguir grana prá TC, cara. Isso é flexibilização e precarização do trabalho. Buscando outra forma até de compor seu salário. Isso, que eu também sou contra, isso foi uma briga que eu perdi aqui dentro na LEdoC, que era o seguinte: divide, né?! Na minha tradição de movimento social, e anterior, até na UnB, cara, teve uma coisa que o meu grupo de pesquisa em iniciação científica fazia que era o seguinte: nós éramos cinco, nós tínhamos duas bolsas, duas bolsas de duzentos e setenta reais. Qual era o nosso acordo, que era óbvio pra gente? Os dois que tem maior índice de rendimento recebem, mas divide em cinco, porque são cinco que tão em todas as reuniões, lendo igual, fazendo igual, não é porque um tem uma notinha maior que... e aí eu ficava espantado porque os outros grupos não atuavam assim não, era assim: cinco mas, quem tem bolsa tem, quem não tem, não tem. E aqui o que me impressiona muito, apesar da... eu sou um grande entusiasta dessa gestão da FUP, eu acho que é jovial, aberta, republicana, valoriza muito a Educação do Campo, sabe do papel que tem. Mas a hegemonia que está pra além da opinião individual de um e outro, prega o seguinte aqui: você capte dinheiro prá sua pesquisa e prá qualificação da tua atuação aqui dentro. Então tú vira um captador de recursos e aí sê tem que administrar esse recurso, aí você perde tempo fazendo orçamento, entregando orçamento, porque a universidade não te dispõe a mão uma estrutura técnica pra viabilizar este tipo de coisa, então tú não ... aí se você vai escrever, você vai escrever um artigo de dez páginas, quinze páginas, chega a atrofiar o pensamento de tão curto que são esses ensaios, sabe, uma coisinha mirradinha, pra ir pra um periódico tal, pra publicar, é um modelo das ciências exatas que você importa pras ciências sociais e fica fazendo isso, porque um experimento, tudo bem, que você vai escrevendo sobre variação do experimento e publicando, agora ciências sociais, pô! Como é eu tenho um problema e vou ficar escrevendo artiguinho do problema? Preciso interpretar, analisar as causas históricas do problema” (docente 01).

O entrevistado reconhece a seriedade do trabalho do grupo dos professores, mesmo que não tenham a mesma compreensão da articulação entre o território e a Universidade.

Também se mostram empenhados na institucionalização e no reconhecimento do curso, conquistado espaços e suportes como qualquer outro, com o mesmo acesso a recursos e direitos.

Quanto ao reconhecimento desse grupo enquanto coletivo o entrevistado vê limitações devido à diferentes demandas levantadas pelos docentes gerando muitos conflitos e contradições, evidenciadas pela individualização e não socialização de participação em congressos, bem como linhas de pesquisa e extensão desenvolvidas pelos colegas. Essa constatação também evidencia um impasse na construção da identidade coletiva desse grupo, não pela sua diversidade, e sim pela individualização e não transparência das construções acadêmicas (vide anexo 2 – educador 01 – unidade de registro 22). Foi relatado como o descrito a seguir:

“O que tá sendo difícil é o grupo se ver como coletivo, com todas essas contradições e demandas que são legítimas, colocadas prá dentro do grupo, então, um indício da falta de coletividade do grupo: todo mundo que sai pra ir pra congresso, apresentar trabalho, não manda o seu trabalho prá lista do grupo, por uma relação de um tipo de pudor que assim: ah, vão achar que eu tô tirando onda mandando o meu trabalho pro grupo, então eu num mando o meu trabalho. Então as pessoas não mostram o que fazem, no campo da pesquisa, então fica nessa linha de que pesquisa é da conta de cada um, a extensão também, cada um faz o seu” (docente 01).

Quanto aos conteúdos trabalhados pelo docente 01, notamos que este usa o processo dialógico, levando em conta a materialidade histórica dos discentes, onde daí prioriza o que ele considera importante, para o desenvolvimento desses sujeitos.

Aponta ainda a necessidade, pela característica pedagógica da alternância, a necessidade de foco, elegendo dialeticamente os principais aspectos do desenvolvimento intelectual dos ledoquianos, ainda mais em um contexto em que o tempo comunidade não está sendo considerado em sua totalidade, como o evidenciado em sua fala:

“Na impossibilidade de você ter condições ideais, você tem que ter foco, não adianta ficar só reclamando que você quer fazer o modelo ideal e aplicar aqui e não dar certo e ficar, você vai ter que ter foco, é um outro modelo mesmo, é uma outra dinâmica, não quer dizer que as pessoas vão aprender menos, elas podem aprender muito, o que elas não vão ter, que teriam em outra condição é a bagagem de leitura, de acúmulo, isso não vão ter, isso é uma grande defasagem do curso, assim, ainda mais agora que a gente não tem considerado o TC, na sua dimensão do modo como ele poderia ser” (docente 01).

É importante perceber uma contradição que pode influenciar na reformulação ideológica e estrutural da LEdoC, na medida que ao mesmo tempo que se tem a seriedade do grupo dos docentes no fortalecimento institucional do curso, tem-se por parte deste grupo a

ausência em tempos educativos que impactam decisivamente a eficácia da alternância integrativa.

Ausência de docentes em seminários integradores de TC/TE, em etapas de tempo comunidade, bem como o não-planejamento participativo com um melhor aproveitamento e compreensão da organicidade como processo de auto-gestão e formação do coletivo dos discentes, evidenciam contradições na construção do coletivo dos docentes, onde parte desses “não” assumem a pedagogia da alternância integrativa, como estratégia básica na concepção do curso.

Neste sentido o docente 01 relata que:

“Então, eu não tenho hoje, não dá pra dar uma resposta permanente em relação ao que é ou que vai ser esse coletivo da Ledoc, mas hoje, que ele passa por muita contradição passa, por exemplo, você ter professores que não vão a TC de maneira alguma mesmo você estabelecendo na distribuição assim: quem vai prá tal coisa; tem gente que fala assim: não eu não posso ir porque eu estou envolvido com articulação lá não sei onde, eu sempre disse que eu sou contra isso pô! Se há pedagogia da alternância e se você é professor da universidade, você tem que dar aula e dar aula, então sê vai dar aula aqui e tú vai dar aula no tempo comunidade, são as duas coisas meio óbvias num curso desses como a Licenciatura em Educação do Campo, senão sê ia ter que dar aula em outro curso aqui também, porque o que faz com que seja vaga, que a gente seja exclusivo da LEdoC é isso, mas tem gente que não vai a TC, tem gente que não dá aula”.

Há também confirmações da fala do docente 01 de algumas vitórias consideráveis no uso da metodologia da alternância, tanto influenciando em processos reais de demandas das comunidades, como o uso dessa metodologia no planejamento das disciplinas, levantando temas de pesquisa e aprofundamento na construção e mediações de conhecimentos no processo formativo da LEdoC.

Percebemos que esse movimento, mesmo às vezes individualizado, abre a possibilidade de visualizar processos de cooperação a partir da compreensão de realidades específicas, interagindo e reformulando conteúdos dialógica e reflexivamente, enfim, o uso da pedagogia da práxis nos moldes freirianos.

Acreditamos que a formação do valor cooperativo agregado que se evidencia na fala do docente 01, mostra que na análise de sua prática docente frente à metodologia proposta pela LEdoC, contraditoriamente, ao mesmo tempo que eficazmente utiliza a alternância na

construção coletiva em sua área específica e em práticas com discentes, não tem o mesmo êxito coletivo de implantar as mesmas idéias na consciência coletiva de todo o grupo docente, com já constatado em sua citação anterior.

Quando o docente 01 traz exemplos positivos da aplicação da proposta metodológica da LEdoC, explicita que os docentes:

“São pessoas que tão empenhadas, tão gastando seu tempo, não são carreiristas no sentido de fazer uma coisa só pensando em artigo prá produzir, tem o senso ético de um envolvimento mais humano, mais solidário no sentido equitativo, mas esses valores, dessas próprias pessoas, dessa beleza do trabalho que cada um tá nutrindo e desenvolvendo, tá individualizado, tá atomizado na LEdoC”.

O docente conclui nos impasses das construções coletivas dos docentes (vide anexo 2 – educador 01 – unidade de registro 23).

“Nós estamos se reconhecendo só pelos problemas e não pela qualidade do trabalho que cada um está fazendo na sua sala de aula ou lá no tempo comunidade, sabe. Então a gente não está conseguido conversar, isso é o problema, nós só vemos problema de um e outro, a gente se reconhece pelo que a gente acha que o outro não fez, e não pelo que ele fez. A mesma pessoa que não fez tal coisa, fez outra, então por isso que eu acho que não tem ninguém aqui que esteja burlando o projeto, que esteja picareteando sobre... tá todo mundo a seu modo tentando fazer o melhor, o que falta é unidade de projeto, projeto coletivo” (docente 01).

Por outro lado, aponta que no processo de tentativa de discussões coletivas considera que há uma acomodação mais pragmática na LEdoC, onde se vê a impossibilidade de alguns consensos. Apesar de não apontar claramente neste momento da fala quais são os pontos de dissenso, conjectura em relação a aspectos estruturais já mencionados, como: Participação do Tempo Comunidade (como já explicitado), em seminários integradores e no uso da alternância integrativa, pondo em risco as intenções e objetivos estruturantes da LEdoC. Percebemos aqui um sentimento antagônico que rompe estruturalmente o modelo pré-estabelecido, onde a tensão se mostra maior que a força de coesão do grupo em torno da idéia original (vide anexo 2 – educador 01 – unidade de registro 24).

“Eu acho que as coisas tão se acomodando de uma maneira mais pragmática na LEdoC, alguns consensos a gente já viu que não vai ser possível ter, outros vão ter que forçar pra que existam e nós vamos se encontrar ao longo do tempo, nesse trabalho, e ver as formas de amadurecer o trabalho coletivo” (docente 01).

Em outro momento o docente 01 mostra sua prática na aplicação da alternância, quando se lembra da intenção de instituir uma nova disciplina chamada CEBEP – Conflitos Estruturais Brasileiros e Educação Popular, que intenciona:

“Começamos a perceber que tinha uma série de problemas, no tempo comunidade, que não era trazido pro tempo escola, hora que tû olhava quais disciplinas que iam ser dadas naquela etapa de tempo escola e o programa da disciplina você falava: pô! Eles tão vivendo um impasse lá e isso aqui não vai ter diálogo nenhum, aqui dentro, sabe, na disciplina de história isso não vai ser tocado, nem na de economia, nem na de sociologia, nem na de literatura, não é possível que a gente vai ter dois mundos que não se encontram, e dizer que faz alternância, quer dizer, tem que ter espaço de diálogo, e não dá pra ser só no tempo comunidade, no seminário de TC inicial e final, que daí senão você mecaniza a coisa, não é, você tem que ter discussão, você tem que ter entendimento” (docente 01).

Em outra fala o entrevistado retrata as experiências pedagógicas vivenciadas hoje na LEdoC:

“Hoje ele faz esses dois movimentos, muita disciplina tradicional do ponto de vista da cronologia, quer dizer, você entra nela como quem não tem história própria, como quem não pauta a disciplina, já está dada, o modo como aquele filme vai correr na tua frente, que é o modo tradicional da universidade, e algumas disciplinas que se dispõe a se reorganizar e reconhecer que a própria condição daquele sujeito ali exige uma reorganização do conteúdo, e, inclusive tem exemplos belos aí que, por exemplo, as disciplinas de literatura foram reorganizadas completamente em função do curso, pô, sê vê a ementa delas, o nome das disciplinas, é bonito, assim, o trabalho que teve, o grupo ali, Ana Laura, Adriane, Bernard, prá reorganizar isso ao ponto do pessoal querer até patentear as disciplinas lá no grupo, é um trabalho muito original que foi feito, então tem esse dois movimentos” (docente 01).

A prática da CEBEP se constrói coletivamente, a partir dos seminários integradores se levantam linhas de interesse coletivo a ser trabalhado nesta disciplina. O aprofundamento desses temas faz-se necessário com trabalho ou participação coletiva de docentes, visto a complexidade de temas levantados (vide anexo 2 – educador 01 – unidade de registro 25).

Quando questionado sobre o que achava do trabalho das instâncias de organicidade prevista na LEdoC como princípios formativos (grupos de organicidade e setores de trabalho), o entrevistado (docente 01) relata o uso desses instâncias de organização tanto no planejamento como na execução de suas disciplinas possibilitando potencializar o tempo e o leque de conteúdos. Além de permitir a participação dos discentes em um processo dialógico de construção de conhecimento e de como socializá-lo em suas comunidades.

“Concretamente, é que é tudo muito discutido né, o planejamento das minhas disciplinas eu abro prá eles e a gente constrói juntos, então tem muito debate, assim, do que fazer, como fazer, vamos apresentar uma peça abrindo prá comunidade, não vamos abrir, ou vamos lá na rodoviária fazer. É uma decisão coletiva” (docente 01).

Ampliando a participação no planejamento coletivo este docente demonstra em sua prática como são dialogadas as inserções nas comunidades e nas escolas das comunidades com mediação da sua área de atuação, no caso das linguagens, e onde de maneira difusa impactam todos os indicadores de ação cooperada e de consciência política coletiva (vide anexo 2 – educador 01 – unidade de registro 26).

Em três momentos o docente traz a visão das ações orientadas nas comunidades, intencionando formação de consciência política e de formar coletivos:

“Na época daqueles festejos, por um problema da água que sujava e que a prefeitura se comprometeu a botar lá uma estrutura prá poder ter água limpa na escola, e prá famílias, e ela não cumpriu aquilo e a Nilce fez todo protocolo, não agir individualmente, agir coletivamente, mandar o ofício requisitando prá depois não ser acusada de tomar uma ação radical, sem ter tentado pela via do diálogo, e depois veio cobrando a partir do ofício, a partir dos compromissos e nada, nada, greve envolvendo a comunidade toda com a escola, todo mundo sabia, todo mundo parou, mas ela fez todo passo a passo que a gente tinha discutido e analisado das experiências, como fazer, porque fazer, então essa experiência foi muito interessante, assim, a gente tomar como objeto de análise, como se fosse um livro, a reunião com poder público e poder analisar, porque foi de uma riqueza sabe, as posições de cada um” ...

“Eu acho que o curso em alguma medida desencadeou alguns processos, como a criação do grupo de teatro lá na comunidade Kalunga, e isso fez com que a própria juventude assumisse uma posição mais presente dentro da comunidade, é, e eu acho que talvez fosse um pouco natural o rumo que tá tomando hoje o Itaúna, tenho dúvida se é fruto da discussão toda, mas hoje quase todos ali tão começando a se envolver com representação em conselho, a Gleice é do conselho da escola, ganhou lá uma votação, o Vitor é do conselho de alimentação escolar ou coisa assim, de merenda escolar, o Moisés já tá reconsiderando vir prá disputa da associação de novo, então eles tão num processo de politização muito forte, mas é um processo de politização como eu disse, como não faz parte de nenhum movimento, CONTAG é uma coisa sindical né, com pauta muito ocasional, assim, não tem uma presença, é, eles acabam, é uma organização que se organiza mas morre ali em alguma medida, vão virar as referências locais, eu acho meio inevitável que virem. Mas eu não sei se vai pra além disso” ...

“Acho que em uma dinâmica de inserção orientada na escola, na comunidade, não se transforma nada, é essa idéia de processo” ...

“A gente discute muito com eles a questão do intelectual orgânico, eu, a Laís e a Regina, e aí a gente instituiu uma tarefa prá eles que era a criação de um texto de intervenção, e que eles tinham que fazer um texto que pode ser um abaixo assinado, pode ser uma reportagem, pode ser um artigo, pode ser uma fotografia, um ensaio fotográfico, pode ser... mas que intervenha, que seja voltada para a intervenção, prá contribuição para aquela comunidade, seja teórica, ou seja prática” (docente 01).

Diante de toda a problemática de como atuar eficazmente nos processos de inserção, paradoxalmente, o entrevistado (docente 01) ainda não percebeu em disciplinas do curso se trabalhar conceituações básicas e formas de instituir representações sociais, como associação e cooperativa, idéia que acha que o curso pressupõe que eles já teriam se apropriado, mas que, analisando melhor, considera que os discentes ainda não conhecem esses instrumentos organizativos como deveriam.

A elevada densidade e complexidade da materialidade da fala desse entrevistado mostra sua capacidade de reflexão elaborada e que toca centralmente e com profundidade nos pressupostos desse trabalho, e que a partir daqui discutiremos, que é o caso da identidade coletiva na formação do sujeito coletivo, se deveremos ou não considerar essa categoria no caso dos sujeitos do campo e se essa consciência de pertencimento (posição do indivíduo frente ao coletivo) possibilita ações cooperadas, solidárias ou colaborativas.

Percebemos certa indefinição e oscilação no uso dessas categorias ao transcorrer de sua fala que calmamente discutiremos por acreditar que qualifica em muito esse trabalho.

Inicialmente e em consonância com nosso marco teórico, diz que: “Eu acho que sujeito coletivo, ele existe historicamente como um grupo social que se constitui a partir de uma série de características comuns, por exemplo, o alijamento de políticas públicas e tal” (docente 01) e acrescenta, complexificando seu conceito:

“Não necessariamente o sujeito coletivo é aquele que porta uma consciência coletiva, ele pode ser um sujeito coletivo inconsciente da sua condição coletiva e da sua força coletiva, então, prá que esse sujeito coletivo se torne força política coletiva, vai um passo longo e eu acho que na verdade, por exemplo, a categoria de sujeito do campo, eu tenho muita restrição a ela porque a palavra sujeito pressupõe já um indivíduo empoderado da sua condição dentro de um universo de cidadania da qual ele participa. No Brasil o indivíduo que mora no campo não está empoderado da sua cidadania nem chega isso a ele, não sabe nem o que é, nem da

condição de sujeito que é uma categoria que vem com a revolução francesa, dum processo que aconteceu lá na Europa. Aqui no Brasil isso não aconteceu, então sujeito, eu já acho complicado, do campo, aí cai nessa multiplicidade do que é campo no Brasil, então eu acho que sujeito do campo no fundo sintetiza coisas muito diferentes e que não necessariamente tenha um acúmulo dessa síntese, ela facilita uma coisa que é muito complexa, é, unifica coisas invisibilizando alguns processos.”

Interrompe o raciocínio para trazer o exemplo e o estranhamento dos quilombolas quando não são mencionados como sujeitos do campo: “mas a gente não está dentro deles aqui no curso? Ninguém fala da gente? Ninguém fala da questão quilombola? Ninguém toca no assunto? Então sujeito do campo prá vocês é só o pessoal da reforma agrária?”

Na tentativa de justificar esse impasse, o docente 01 traz a disciplina “Sujeito do Campo” que desvela essa categoria:

“Pegaram uma categoria do campo político, das políticas públicas e quiseram transpor ela pro campo teórico intelectual até prá dar respaldo e legitimidade a esses cursos da Educação do Campo. Aqui nesse processo, cara, vai, você tem que ter muito cuidado de como fazer, porque senão você aplica à categoria a realidade e quer ver na realidade o funcionamento da categoria e as vezes ela é mais complexa que isso, eu acho que isso tem acontecido muito, quer dizer, sujeito do campo não dá conta de abarcar a complexidade das diferenças, das diversas dinâmicas que existem na vida do campo e tal, tem outras categorias que eu acho mais interessantes. A de territorialidade, que a Laís (remetendo-se à educadora e antropóloga Laís Mourão Sá) tem usado muito porque associa tempo, espaço, ação política no mesmo local, mas aí você tá falando de território e não necessariamente dos mesmos sujeitos. Então, sujeito coletivo tem esse risco, geralmente ele é essa fala embuída da idéia de pressuposto de que há uma consciência coletiva desse sujeito; não há, é, em alguns casos há, quer dizer, mas por exemplo, muda a discussão sobre a relação entre a universidade e movimento social, o sujeito coletivo precisa pautar suas demandas prá pesquisa senão ele vai ser só pesquisado, o sujeito coletivo vai ser só objeto de pesquisa, nunca vai pesquisar, nem vai pautar o que é que deve ser pesquisado, porque se esse sujeito coletivo não é capaz de propor um projeto, elaborar um projeto, ter sua própria pauta, então a universidade vai crescer sobre ele e vai categorizar esse sujeito coletivo, vai dissecar o sujeito coletivo e no máximo vai fazer com que esse sujeito coletivo seja a mão de obra da primeira fase da pesquisa, que é da coleta de dados, aí sê tem aqueles TCC’s descritivos: a comunidade tal, do PA tal e a, a escola”.

Cabe aqui lembrar a necessidade de garantir a dignidade humana a partir de direitos, e que a condição de pessoa é o requisito único para a titularidade desses direitos, acrescentando o significado de uma sociedade internamente dividida – não una e indivisa – onde se emergem divisões e especificidades legítimas, e que devem se expressar publicamente, onde

características e sentimentos comuns compõem esta categoria, que representa a própria materialidade de origem, no caso o campo, desses sujeitos (Molina, 2008, p. 22).

Contraditoriamente, apesar do docente 01 não gostar, ou não considerar essa categoria por um estado coletivo de inconsciência do pertencimento de indivíduos em relação ao grupo social, indicando uma diluição da força política desse sujeito coletivo; vê a necessidade de fortalecimento dessa categoria para detonar processos ideológicos que pensem e lutem por direitos históricos, como por ele citado, contrário a trabalhos dessecativos de diagnósticos puramente descritos desses sujeitos em trabalhos de TCC (vide anexo 2 – educador 01 – unidade de registro 27).

Nosso trabalho vem exatamente nesse sentido de perceber se a produção do conhecimento da LEdoC leva em consideração a formação política de consciência de seus discentes em suas materialidades históricas, fazendo fortalecer o entendimento dessa categoria, impulsionando projetos de lutas por direitos. De toda forma o entrevistado vê a importância dessa categoria para discussão de impasses, como: o avanço do agronegócio no território desse sujeito coletivo ou, lembrando da linha que adota esse trabalho na formação do valor cooperativo na consciência coletiva desses sujeitos do campo.

Quando questionado da diferença entre colaboração e cooperação, quando agregamos na análise a categoria de sujeito coletivo, tendo na base o sentimento de pertencimento e de identidade coletiva, esse docente diz que quando:

“você não se identifica minimamente é muito difícil você conseguir estabelecer um vínculo, eu não sei mais antigamente, assim, a diferença entre colaboração e cooperação né, é que colaboração me soa muito mais como uma atitude de uma mão estendida a outra, uma solidariedade; cooperação como um trabalho, compartilhado!” (docente 01).

Segue tentando diferenciar cooperação de colaboração:

“Essa idéia de cooperativa como um espaço que unifica o trabalho e a organização do trabalho, então um trabalho cooperado pra mim pressupõe isso, formas cooperadas de troca de experiência ou de produção agrícola, ou de outra maneira aí, isso sim. Agora colaboração parece mais, assim, uma forma de um grupo colaborar com outro, de uma pessoa colaborar com outra, então, uma comunidade vai colaborar a outra, mas aí numa relação não tão horizontal e equânime, assim, ou equitativa” (docente 01).

Quando provocado a ampliar a análise no sentido de pertencimento do sujeito frente ao coletivo, aproximando o sentido de colaboração e cooperação; em tese, mesmo não considerando a categoria trabalho, ou organização do trabalho numa visão de mutualidade, quando colaboramos com outro sujeito, mesmo sem retorno imediato, ajudamos a nós mesmos, num sentido mais orgânico.

Exemplificando com nossa prática docente, quando colaboramos com a luta dos sujeitos do campo na busca de um novo projeto social e de nação, em alguma medida na aproximação de uma concepção de classe, uma classe trabalhadora, e que media uma relação dos indivíduos com o Estado, dentro de um conjunto de políticas públicas que beneficia mutuamente o trabalho frente ao capital, em uma ação cooperada. Uma visão mais de totalidade, aproximando sinonimicamente colaboração de cooperação.

Entendemos e aceitamos o impasse colocado pelo docente 01 quando traz a figura do intelectual orgânico para qualificar um coletivo que forja sua identidade a partir do conflito, do confronto, da luta. Traz como exemplos dessa formação identitária os quilombolas, uma linhagem do MST, aquela de ocupação de terra, e vê no “movimento da própria discussão do sujeito do campo início para um rumo de institucionalização e de neutralização da luta muito forte”.

O docente 01 reforça a idéia desvelando uma bancada camponesa se especializando em negociação e conciliação, principalmente no embate por políticas públicas, e que neste movimento perde a identidade própria, se aproximando de uma classe política, neste sentido cita a CONTAG.

Diante desse quadro complexo e contraditório, cabe voltarmos nosso foco para uma tradução o tanto objetiva quanto possível da fala do docente 01, também concordando em grande medida que os sujeitos do campo aos quais nos referimos, não se configuram em sua maioria enquanto sujeitos coletivos, mas que porém, devemos retomar os traços identitários que unem esses sujeitos, bem como suas necessidades comuns, para, a partir desse amálgama promover valores sociais solidários, fortalecendo este grupo ideologicamente na disputa de seus interesses, reescrevendo sua história.

Para tanto, devemos nos aproximar de suas realidades concretas, suas histórias e movimentos de vida, fortalecendo o viés da Educação do Campo como sendo uma educação

popular, dialógica e reflexiva, com centralidade na materialidade histórica desses sujeitos, resgatando e fortalecendo o sentido coletivo de seus valores.

A relevância desta proposição é materializada na fala do docente 01 que quando questionado sobre as bases tecnológicas da LEdoC, esclarece que além da necessidade de apropriação dos fundamentos dos conhecimentos científicos das áreas dos conhecimentos, surge o trabalho coletivo, o protagonismo popular, a pedagogia da alternância (considerada pelos discentes e parte dos docentes) e a educação popular como forma de constituir um poder popular capaz de transformar a história e suas contradições (vide anexo 2 – educador 01 – unidades de registros 28 e 29).

Educadora 02

Como pedagoga essa educadora consegue avaliar e caracterizar bem as escolas as quais foi submetida na sua formação. Vincula a educação tradicional dessas escolas às suas origens jesuíticas, definindo suas funções, a maneira de lidar com o conhecimento, a avaliação, a relação professor-aluno, tudo baseado em seus valores cristãos; onde contraditoriamente valorizava as idéias de solidariedade ao mesmo tempo que incentivava a competição (vide anexo 2 – educadora 02 – unidade de registro 1).

A competição era trabalhada fortemente nos jogos, e a solidariedade vinha no sentido de se estranhar com a miséria do mundo. Esses valores humanitários aliviavam, naturalizavam e despolitizavam os processos de competição. Nas escolas que essa educadora passou se privilegiou as relações humanas; as pessoas não eram tratadas como números (docente 02).

Analisando as escolas que estudou, a docente diz que apesar de não focar claramente, com transparência, a necessidade era de se formar para passar no vestibular, ou acessar as melhores vagas no mercado de trabalho. De maneira velada discriminava meritoriamente, em respostas aos conteúdos pela escola proposto, em turmas A, B, e C ... (docente 02).

A entrevistada expõe o movimento contrário a promoção da diversidade, onde a turma E era composta por pessoas mais velhas ou de menor rendimento, separava os grupinhos. Também não se considerava a participação de todos os segmentos da escola, onde as regras eram impostas sem discussão, com uma organização completamente hierarquizada. Essa docente não vê ligação consciente entre a estrutura organizacional das escolas e seus ímpetos

de rebeldia desta sua fase de vida e formação (vide anexo 2 – educadora 02 – unidade de registro 2).

Podemos intuir que a rebeldia se apresenta como resposta espontânea, talvez pelo fato de não se possibilitar espaços de reflexão coletiva e de decisões democráticas e participativas, possibilitando geração de sentimentos de pertencimento identitário, e uma melhor aceitação das decisões coletivas (vide anexo 2 – educadora 02 – unidade de registro 3), como explicitado pela docente 02 no trecho de sua fala a seguir:

“Pra mim coletivo, eu só fui conhecer depois de formada, isso foi uma coisa que não fez parte da minha vida, inclusive também na familiar, era tudo individual, a avaliação era individual, era você, era sua nota, era sua obrigação, não tinha trabalho feito junto né? Não tinha coletivo nenhum, o conceito de coletividade eu acho até que eu tive dificuldade de entender o conceito de coletividade na Educação do Campo, por que isso sempre teve completamente distante do que eu vivi na minha experiência de vida, na minha família, por exemplo, na relação com as minhas irmãs e com a minha família e na escola”.

Ainda comentando sobre a produção de conhecimento das Escolas convencionais do ensino fundamental e médio traz uma crítica consciente pois, apesar de achar que se instrumentalizou bem na alfabetização, tem dificuldade em materializar as ciências, vinculá-las criticamente com uma compreensão de mundo, própria do modelo reproducionista de educação (vide anexo 2 – educadora 02 – unidade de registro 4).

“Olha, eu acho que elas me deram uma base de formação boa, por exemplo, eu sou uma pessoa que lê bem, que escreve bem, aprendi algumas coisas básicas. O ensino de ciências foi péssimo, uma das características era completamente desvinculada da vida. Como pra mim, e aí vem as características de personalidade que se encontram com esse ambiente né? Como prá mim as coisas precisam ter significado, se elas não tiverem eu não absorvo, eu não sou uma pessoa que decora. Essas coisas ficaram completamente... Eu sou capaz de pegar um livro da minha filha e achar que eu nunca ouvi falar daquilo na minha vida, entrava e saía. Por que aquilo não tinha significado, não tinha vinculação, eles não faziam essa vinculação, nenhuma, era completamente desvinculado da vida e compreensão do mundo... Então por um lado, tinha o incentivo à leitura, a gente lia muito, eu fui muito, fui bem alfabetizada. Trago isso de bom, mas trago um desconhecimento da Ciência enorme, pela maneira que a Ciência foi tratada” (docente 02).

Quando aponta os valores dessas escolas, além do individualismo e competição, surgem forte os valores burgueses, baseado numa sociedade consumista onde

“Ser bem sucedido é ter as coisas, até hoje eu tenho que resistir a esse olhar. Eu aprendi que bem sucedido é quem tem, quem tem bens né? Esse era o valor e o individualismo é muito forte, por exemplo, cê jamais podia pegar um caderno emprestado, era copiar do outro, não tinha fazer junto, compartilhar não” (docente 02).

No ambiente familiar também não registra nenhuma participação em movimento organizado social ou político, porém em sua memória ancestral quando remete à movimentos coletivos, lembra da época dos avôs, onde ocorriam os mutirões e os festejos coletivos. Resgata dos pais valores de responsabilidade, honestidade e do senso público dos serviços e recursos, com fortes traços éticos no cumprimento de suas funções.

Apesar da importância desses valores relatados, não apontamos nenhuma ocorrência com referência a idéia da construção dos valores coletivos. Acreditamos que essa consciência política baseada em valores éticos podem, não necessariamente, agregar sentimentos de identidade e de pertencimento a um grupo social (vide anexo 2 – educadora 02 – unidade de registro 5). Essa idéia pode ser constatada na citação da docente 02:

“É, o modo de pensar o mundo da minha mãe que é marxista, enfim estas coisas estavam presentes na maneira com que a gente interpretava... nunca participamos de grupo político, a minha mãe viveu o auge da ditadura na universidade, a invasão da universidade, tinha pavor, de quando eu comecei a participar, queria participar das Diretas Já, ela não queria que eu fosse, tinha dia que tinha manifestação, ela proibia de sair de casa, então eles nunca ...; participaram no início, na juventude, em reuniões de Partido Comunista, mas logo abandonaram isso e se dedicaram... A ação política deles era no trabalho, então a ação política do meu pai era: A luta pelo hospital público. Assim, meu pai lutou muito pelo HUB, muito, então a luta pelo hospital público, medicina pública, melhores condições...”

Em sua experiência profissional a entrevistada traz uma grande riqueza de elementos, com muitos momentos de embates ideológicos quanto a modelos e intencionalidades de escolas e educação.

No início de sua carreira trabalhou com formação de professores, com foco em recursos humanos e qualidade total, visão extremamente capitalista nos moldes da escola-empresa.

Mesmo a experiência em questão ter se dado numa instituição pública de treinamento, Escola de Aperfeiçoamento de Professores do DF (EAPE), esta se dava numa perspectiva individualista, com foco na experiência profissional, explorando o máximo do trabalho e com

bases em uma democracia representativa, onde se discutia a forma de eleição de diretores e representantes de conselhos, não alterando a centralidade do poder no professor ou diretor. Nessa lógica o aluno continua sem protagonismo na mediação do seu processo formativo.

Quando descreveu as principais características do treinamento dos professores a docente 02 relata que, “era mesmo a idéia de qualidade total, de você explorar o ser humano ao máximo para servir... A gente trazia isso para dentro do público, então não era para servir ao capital, mas era para servir ao público que fosse, a idéia da qualidade nos procedimentos”.

Essa educação padronizada e eficiente, que não dialoga com metodologias contextualizadas e participativas, é travestida da idéia de gestão democrática nas escolas (vide anexo 2 – educadora 02 – unidade de registro 6). Essa característica foi a motivadora do afastamento dessa pedagoga da EAPE, onde esta teve posicionamentos contrários, como as “de eleição dos chefes e não de nomeação, de decisão colegiada, de critério para encaminhar professores para um treinamento, ao invés da indicação da chefia, ou seja, ter critérios estabelecidos coletivamente” (docente 02).

Conclui afirmando que o modelo da gestão democrática não tinha a idéia ainda da possibilidade de co-gestão, era uma participação muito limitada.

Ainda atuando na Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação do DF (EAPE) essa professora participou do estudo de implementação da Escola Candanga, que a exemplo da Escola Plural de Belo Horizonte, tinha como consultor o Miguel Arroyo. Lembra essa fase como a mais formativa de sua vida.

Rever princípios da educação bancária, tendo a construção do conhecimento baseada na pesquisa, com projeto, com descobertas a partir de realidades (vide anexo 2 – educadora 02 – unidade de registro 7). Passa a questionar a avaliação como instrumento de poder, o saber e o errar. O conhecimento deixava de ser fim em si mesmo para ser meio de conhecer o mundo (docente 02).

Planejou e executou nessa época um projeto chamado “Servidores também Educadores”, repensando estruturalmente bases pedagógicas, possibilitando participativamente a discussão de temas transversais com servidores administrativos (merendeira, porteiro, pessoal de limpeza, etc...), indicando a construção de conhecimentos

em um novo ambiente escolar inclusivo e integral, em torno de projetos e temas, buscando desfragmentar conteúdos.

A entrevistada realinhou sua trajetória profissional, atendendo muitas de suas inquietações, quando, enquanto aluna especial da pós-graduação entra em contato com o paradigma da complexidade e de como aplicá-lo em sua área de interesse da educação ambiental onde “queria um espaço real, para mim sempre foi muito importante, aquilo que eu te falei do significado das coisas, eu não sou uma pessoa de ficar viajando em teorias, eu preciso pensar as coisas com pé no chão, isso sempre foi muito importante para mim” (docente 02).

Daí entra em contato com as proposições da Educação do Campo, onde viu uma identificação com seus princípios. Desenvolveu sua dissertação de mestrado como resultado de sua vivência em uma comunidade quilombola do Forte (município de São João D’Aliança – GO), e que mudou sua percepção de vida. Lá percebeu a lógica do sujeito do campo, seu modo de viver, a vida comunitária baseada em práticas coletivas e solidárias (vide anexo 2 – educadora 02 – unidade de registro 8).

No Forte também observou práticas clientelistas e de dominação, onde um major latifundiário pecuarista tinha uma relação de exploração, onde a comunidade via essa submissão de maneira natural, e até gostavam, pois viam na figura deste “patriarca” a garantia da mínima sobrevivência (vide anexo 2 – educadora 02 – unidade de registro 9). Conforme a docente 02 este major resolvia o problema de todo mundo.

Acompanhando a infra-estrutura viária estadual (GO-118) surge São João D’Aliança provocando um esvaziamento do Forte. Das poucas opções de trabalho, principalmente para homens, se mantém fazendas pecuaristas em decadência e carvoarias também de caráter temporário de acordo com suas características extrativistas.

Como solução para a questão agrária, no sentido de viabilizar ocupações de trabalho e como alternativas de revitalização do ambiente rural surge a reforma agrária. Nesse contexto, conforme a docente 02, surge os aproveitadores de plantão, neste caso, presidente de associação profissional “que monta um, depois vai lá, por que lá tinha essa coisa, era o mesmo cara, montava um assentamento, montava outro, montava outro; o dinheiro que vinha para comprar as primeiras era desviado”.

Não obstante a constatação desse processo no Forte, fato é que surgiram vários assentamentos, sem, contudo, um projeto de desenvolvimento local, se dando participativamente a partir de uma organização social constituída (vide anexo 2 – educadora 02 – unidade de registro 10).

A partir daí entra em contato com a Educação do Campo e se encanta com seus princípios freirianos de educação popular e humanista. Participa do grupo de trabalho que atende à carta convite do MEC, em atendimento ao PROCAMPO, em uma primeira experiência-piloto que envolvia as universidades da Bahia, Sergipe, Minas Gerais e Brasília.

Essa demanda surge do movimento já descrito nesse trabalho e essa carta convite dá proximidade de acadêmicos dessas universidades com o grupo de trabalho permanente do MEC e do PRONERA. Então desse movimento surge um grande coletivo em prol de instituir as licenciaturas em Educação do Campo para atender a grande escassez de professores licenciados em escolas do campo (vide anexo 2 – educadora 02 – unidade de registro 11).

Essa vivência se configura como muito significativa no que tange a agregação de valores que constituem esse trabalho. Tomamos esta como base futura para entender a importância da LEdoC no contexto da formação de identidades, constituindo conscientemente e dialogicamente este coletivo, alavancando um movimento de classes (professores e sujeitos do campo).

O movimento social do campo, que pressupõe formação de coletivos e que de forma solidária, participativa e em processos de auto-gestão, no sentido cooperativo do termo, “representa uma nova consciência dos direitos, à terra, ao trabalho, à justiça, à igualdade, ao conhecimento, à cultura, à saúde e à educação. O conjunto de lutas e ações que homens e mulheres do campo realizam, os riscos que assumem, mostram quanto se reconhecem sujeitos de direito” (Arroyo, 1999, p. 18).

A entrevistada retrata o momento de seu engajamento nesse movimento ao informar que quando entrou já havia ocorrido as Conferências Nacionais Por Uma Educação Básica do Campo e demonstra que:

“se a gente quer expandir a escola no campo, nessa luta pela Reforma Agrária, luta pela Educação do Campo, a luta pela Educação faz parte da luta por Reforma Agrária, prá ampliar precisa ter docente, não tem, então precisa de política de formação, quando eu cheguei essa luta já tinha sido feita, essas pessoas certamente foram convidadas por que

faziam parte dessa luta. Eu já cheguei com o bonde andando assim, eu peguei o bonde super andando. Então cheguei com o projeto pronto e o PROCAMPO abrindo edital pra financiamento” (docente 02).

Essa pedagoga aprofunda seu olhar na LEdoC explicitando que:

“é um curso que tem uma proposta de organização do trabalho pedagógico super inovadora, que trás a possibilidade de realizar princípios que já estavam no discurso da Pedagogia há muito tempo. A Pedagogia está há muito tempo no discurso da autonomia, da participação, há muito tempo ela está questionando o poder da avaliação, ela está questionando a Educação Tradicional, então isso está no discurso da Pedagogia a séculos, só que a Pedagogia não realiza isso, se está no discurso, grande coisa, as coisas continuam como elas estão... Então eu acho que a Licenciatura, principalmente pela alternância, por que a alternância rompe muros, você tem um coletivo em protagonismo, entendeu? Eu não diria que o protagonismo está nos sujeitos. É luta dos movimentos, olha a gente quer escola, a gente quer Educação, a gente não quer só terra, e prá ter Educação a gente precisa ter escola e prá ter escola a gente precisa de professor. Uma formação que dê, forme, aí, que forme o sujeito do campo prá ser educador. Então eu acho que ela é um protagonismo de muitas pessoas” (docente 02).

Quando discute comparativamente a prática da LEdoC com as demais licenciaturas, considera que enquanto essas formam prioritariamente professores para atuar em áreas específicas do conhecimento, na LEdoC busca-se formar educadores, numa perspectiva de formação integral e integrativa. Dessa forma o Núcleo Básico ganha um grande peso na construção do currículo, discutindo teorias e práticas pedagógicas, portanto, formação de conhecimento.

Nessas falas anteriores a pedagoga materializa várias intencionalidades de formação de coletivos, formando, vinculando e identificando sujeitos coletivos de direitos. Dessa forma impacta de maneira difusa a construção de valores baseado em coletividades, portanto cooperativos (vide anexo 2 – educadora 02 – unidade de registro 12). Devemos notar que este processo certamente não se isenta de contradições, principalmente em mediar o estado atual das coisas com essa nova proposta societária e, principalmente os conflitos, que como já discutido neste trabalho, constitui a mesma moeda da cooperação em todo processo civilizatório. A perspectiva é de perceber se nesse processo de construção de consciência se mantém os propósitos originais desse movimento que historicamente vem sendo construídos por sujeitos concretos e que, em grande medida, seus ideários e valores devem impactar as decisões coletivas no planejamento e execução da LEdoC.

No que se refere esta educadora, como já mencionado, esse processo promove positivamente os valores agregados que por hora analisamos.

Traz uma experiência de decisão coletiva, em um processo dialógico entre docentes e discentes, cada um com interesses que se complementariam, por um lado devido ao processo de estágio (questionando uma pré-definição da área de habilitação do discente), e por outro lado a demanda de um grupo de docentes disputando uma priorização e um maior foco nas disciplinas dessas habilitações, principalmente das Ciências da Natureza e Matemática (vide anexo 2 – educadora 02 – unidade de registro 13).

Quando reflete sobre o processo de alternância, essa educadora relata que todo seu processo é construído em função dos diagnósticos realizados a partir das escolas de inserção, das comunidades de origem dos discentes, onde atuam em inserções orientadas (vide anexo 2 – educadora 02 – unidade de registro 14).

“Teoria e Prática Pedagógica, Organização Escolar e Método do Trabalho Pedagógico acontecem em função do que eles trazem de diagnóstico da escola, eles trazem toda, olhando prá escola. Então a primeira coisa que eles fazem é levantar aspectos da escola, como é que ela tá organizada, quantas séries ela tem, como acontece a gestão, a relação com o conhecimento, e toda nossa reflexão vai se fazendo a partir disso. Desse diagnóstico constrói-se a nossa base, então por exemplo, Teoria Pedagógica no primeiro semestre a gente estuda a história do pensamento pedagógico brasileiro e a gente começa a estudar essa história montando com eles uma matriz da vida deles. A gente começa montando matriz assim, como que era a gestão da escola que eu estudei? Como é que era a relação professor-aluno? Como é que era a avaliação? Como é que era o método? ... Por que a gente acredita que na profissão de professor a gente trás toda a nossa experiência, muito diferente de agrônomo, se você fosse um cara da roça, se forma agrônomo, você ia juntar seus conhecimentos da faculdade com seus conhecimentos todos que você trouxe de cuidar da terra. Se você é um cara da cidade que vai fazer Agronomia não, você trás a sua experiência de vida, no caso de um professor que nesse caso parece muito com ser pai e mãe, como é que a gente é pai e mãe? Pai e mãe em cima do que a gente viveu, seja negando ou seja fazendo igual, e isso é muito forte, então a gente... É preciso olhar prá nossa experiência prá gente poder saber que aspectos tão na nossa experiência prá gente poder desnaturalizar isso, fazer a crítica a isso, se não a gente continua sendo docente e naturalizando aquelas coisas que agente achou que eram assim. Acreditando que “o professor ensina e o aluno aprende”, “quem tem poder sou eu, você me obedece”. Que o conteúdo não pode ser mexido, alguém diz que o conteúdo é daquele jeito e ele tem que ser daquele jeito mesmo, que ele não precisa mesmo ter nenhuma relação com a realidade... Esses valores eles não se dão, eles não se constroem no discurso. É da experiência de vida que a gente trás isso, mesmo prá

olhar pra ela e falar “olha, esse valor que eu aprendi?”. Porque que eu aprendi esse valor? Por que eu aprendi assim?... Eu aprendi assim por que isso era a ideologia dominante” (docente 02).

A educadora contribui com nosso trabalho reforçando a percepção da conformidade de nossa linha ideológica, onde a humanização surge do processo dialógico e reflexivo mediado pelas vivências e a (re) construção do conhecimento. A fala neste sentido representa a materialização do nível de consciência dos sujeitos (microcosmo da consciência humana), como já citado em alguns trechos desse trabalho.

A pedagoga entrevistada também formula preocupação quando afirma que “não adianta eu estudar pedagogia socialista se eu não consigo fazer a crítica a essa escola que eu tenho” e aprofunda trazendo a idéia do *imprint* cultural, lembrando Morin, afirmando que para desnaturalizar de forma crítica reflexiva aquilo que está colocado e que trazemos culturalmente cristalizado em nós sobre o modo

“de ser da escola, o que é ser aluno, o que é ser professor, ninguém entra pra se formar sem ter uma, um trazer uma bagagem sobre isso, o que é que é ser aluno, o que é que ser professor, o quê que é escola, a gente trás isso, se a gente não olha prá isso e não percebe que idéia eu tenho disso, qual meu conceito de aluno, meu conceito de professor, meu conceito de currículo, de método, de escola, de organização do trabalho pedagógico, eu vejo uma outra possibilidade, quando eu chegar na escola, a escola é difícil de mudar, escola não é fácil, até porque pra você mudar uma escola você precisa do coletivo, e o coletivo não é um valor presente, a prática de professor é super individualista, cada um faz, né? Na minha sala de aula, quantas vezes a gente fala “na minha sala de aula faço o que eu quiser” então professor não devia ser, mas a profissão é muito individualista, mudar uma escola depende do coletivo e isso é muito complicado” (docente 02).

Consideramos essa ocorrência como de relevância e que impacta difusamente todos os indicadores, na medida em que rompe com a percepção do indivíduo transformar sua realidade sem que considere suas relações sociais, quando se entende necessário reorganizar macroestruturalmente através de ações coletivas (vide anexo 2 – educadora 02 – unidade de registro 15).

Insistindo nessa reflexão a docente 02 questiona: Como pensar uma nova forma, se não experienciou a forma tradicional, enquanto docente, como refletir sobre uma prática não exercida? Essa pedagoga considera ser um pré-requisito, para assumir um concurso de professor de licenciatura, aquele que tivesse experiência na Educação básica.

Não assumindo pré-posicionamentos, acreditamos que a experiência docente possibilita uma melhor visão do processo educativo, bem como auxilia no diálogo reflexivo dos aspectos positivos e negativos das diferentes propostas pedagógicas e metodológicas.

Quando questionada em relação a ferramenta de diagnóstico realizadas nas escolas de inserção e o nível de participação atingido no sentido de se levantar linhas e temas de pesquisa de interesse das escolas e dos próprios alunos; a docente 02 demonstra haver uma assimetria e uma discrepância nas motivações de envolvimento dos discentes nessa pesquisa, não assumem igualmente uma postura de identificação de futuro docente da escola, assumindo o “chão da escola”. Parece ser uma investigação mais próxima de um *Rapid Rural Appraisal*.

Esse processo é caracterizado pela heterogeneidade de resultados e de envolvimento, diferente de grupos de professores de uma escola que identificam consensualmente as principais demandas de sua escola. Nesse contexto acreditamos existir uma defasagem na construção consciente de identidades, bem como sua importância de se ver pertencente dessa realidade e melhor compreendê-la para transformá-la positivamente (vide anexo 2 – educadora 02 – unidades de registros 16 e 17).

Essa constatação é evidenciada na fala:

“No caso da Licenciatura primeiro a gente tem uma diversidade muito grande de sujeitos, esses sujeitos poucos são professores e os que são professores já te dizem o que ele quer, os que não são é que traz a experiência, traz um *imprint* de aluno, mas isso é muito naturalizado, as marcas que eles trazem como aluno são muito naturalizadas ...

Vou te dar um exemplo: O grupo do Terra Conquistada foi fazer uma atividade quando começou a inserção ano passado, a escola que antes se mostrou pouco receptiva convidou-os para participarem de um projeto que estava acontecendo na escola, um projeto desses que vem pela Secretaria de Educação, financiado por uma empresa privada. Era um projeto que trabalhava com Arte, com Literatura e tal, foram eles trabalhar nesse projeto, foi um sucesso, todo mundo adorou, fizeram exposição, fizeram Teatro com os meninos, trouxeram coisas de casa, foi uma coisa, trabalharam a questão do negro, sabe? Um show, a escola amou, todo mundo adorou, a Secretaria de Educação ficou super feliz ...

Apenas no relatório da Gleiciane, estamos tratando de discente na metade do curso, que a gente já fez a crítica da escola capitalista, já trabalhou exaustivamente em criticar essa escola, apenas a Gleiciane trouxe uma informação de que aquele projeto lindo, que todo mundo achou lindo maravilhoso ele era feito, ele era só prá alguns alunos escolhidos, não era prá todo mundo. Por quê? Por que você ganhava... Estava valendo... Estava acontecendo

uma competição entre as escolas da secretaria, a escola queria ganhar e prá isso ela escolheu a dedo os melhores alunos, e apenas a Gleiciane colocou essa questão ...

Então, a capacidade de questionar o que está naturalizado, a idéia de que algumas coisas são só pros melhores, que não é todo mundo que é capaz de tudo, então isso é tão naturalizado que nossos alunos não olham prá isso, então acho que tem uma capacidade de dizer o que precisa e eu acho também que o que eles dizem que precisa também tem que entrar em diálogo com o que eu acho que precisa... Participativo e dialógico, então eles apontando os que eles trazem, o olhar que eles tem, as críticas que eles fazem e a realidade, eu olhando pro que eu acho que pode ser que dialoga com a realidade, que ajuda eles entender essa realidade” (docente 02).

Quanto ao planejamento participativo das disciplinas que atua, a docente 02, quando considerando as instâncias de organicidade da turma, como os grupos de organicidade, setores de trabalho e coordenação político pedagógica, diz que apesar de não lembrar de alguma questão que tenha sido demandada diretamente daí, lembra que as questões de organização e de convivência emergem dessas experiências (vide anexo 2 – educadora 02 – unidade de registro 18), explicitadas no trecho a seguir:

“Já teve vários momentos em sala de aula de Teoria Pedagógica de entrar... de colocar em questão a organicidade, como a questão da convivência por exemplo. Lembro de uma vez que foi muito forte, a gente estava na discussão de Teoria Pedagógica, numa aula de Teoria Pedagógica e entrou em questão as relações deles e o modo com que alguns estudantes exerciam é... um poder sobre os outros, e calavam, e o diálogo não era permitido. Como uns eram capazes de calar a boca, o outro, e não dar voz, e em que medida era possível uma relação dialógica, se isso acontecia dentro do grupo. Essas questões de alguma forma mudaram o planejamento previsto, pára tudo e vamos cuidar disso. Eu acho que isso é fundamental, eu acho que eu não posso construir, é uma... uma, fazer uma construção teórica completamente desvinculada do que eles vivem, do que eles tão vivendo” (docente 02).

A docente acredita na importância do trabalho enquanto princípio formativo, apesar de achar que a LEdoC precisa aprofundar e se qualificar nessa discussão, acha que “a gente consegue trazer muito pouco para uma reflexão sobre o setor de trabalho ... não é só a dimensão do auto-serviço, na discussão da pedagogia libertária trabalha-se muito com a auto-organização, nos ideários de Pistrak”.

A experiência da LEdoC é sempre usada, inclusive para criticá-la, identificando seus limites, onde aponta ser uma co-gestão. Avalia não se configurar numa experiência autogestionária e nem libertária. Neste sentido, acreditamos esta ser uma conclusão parcial da

educadora, motivada por uma necessidade de se posicionar frente a um processo em construção, não significa dizer que não tenha traços e intencionalidades de um modelo de educação libertária.

Contudo vê na alternância a possibilidade da ressignificação dos conteúdos quando menciona as mudanças nas práticas de discentes que já atuam como professores em sua comunidade, quando muda o modo de trabalhar a questão do conhecimento, dialoga com sua experiência, e de ledoquianos em suas práticas de estágios onde se utilizaram de várias referências da licenciatura (vide anexo 2 – educadora 02 – unidade de registro 19). As aqui relacionadas de maior relevância se remete a trabalho de grupo, a possibilidade de trabalhar com outras relações, o trabalho em grupo com produções coletivas, com um ajudando o outro. A maioria usou esse método, em que “o conhecimento se constrói a partir do diálogo entre esses sujeitos, entre si e com o texto que eles estão lendo, também esteve presente a diversidade de linguagens, esteve presente a música, o teatro; isso foi freqüente nos relatos de estágios” (docente 02).

A pedagoga nos auxilia quando reflete a sua prática em função da formação de valores. Partindo já do exposto trabalho em grupo, como metodologia, lembra que há uma assimetria no ritmo do acompanhamento das idéias ou nas execuções das tarefas, determinando um

“aprender a lidar com isso, aprender, por exemplo, a terminar sua parte e ir colaborar com outro, aprender a trabalhar em grupo, eu acho que o aprendizado tá na práxis, ali no dia-a-dia, no cotidiano, no modo que a gente se relaciona dentro da sala de aula, até nos jogos que eu proporciono. Nas dinâmicas que eu levo, eu, por exemplo, se eu vou usar, eu não uso um jogo que não seja cooperativo, acho que a cooperação tá nas relações diárias e cotidianas, elas têm que tá nas relações diárias e cotidianas” (docente 02).

A exemplo do docente 01, também vê como central o uso da alternância para o andamento do curso e, no que tange a formação de coletivos, lembra da união de alunos de diferentes turmas que se agregam no mesmo movimento de inserção.

Aponta com entusiasmo a capacidade de cumprir os pressupostos da alternância integrativa, onde já ocorreu a articulação do tempo comunidade em todo o tempo escola, apesar de ressaltar que este aproveitamento só se dá por parte de um grupo de professores. Como evidencia na fala em dois momentos, no primeiro diz que “caminhamos em direção a alternância integrativa que foi a gente fazer o TC estar presente em todo TE”, e em outro

opina no sentido que vê “um grupo caminhando para integrativa e tem um grupo que tem muito pouca compreensão e atua na perspectiva próxima da alternância justapositiva, dois tempos separados que não se integram” (vide anexo 2 – educadora 02 – unidade de registro 20).

Nossa percepção da docente 02 em relação à diferença de entendimento e prática do grupo de professores quanto a adoção da alternância integrativa, a importância de viabilizar seus pressupostos a partir da formação de coletivos, bem como os valores que potencializam sua afirmação (vide anexo 2 – educadora 02 – unidade de registro 21), se fazem presentes na seguinte fala:

“no processo de institucionalização e a própria chegada de docentes, surgem outros princípios, outros valores, a gente, por exemplo, na definição de bolsa em que se noticia: quem tiver nota ganha bolsa, tem privilégio na bolsa. Então, a nota, a menção que foi uma coisa que nunca ninguém se importou. E que a gente não dá valor, eu nunca dei valor, nunca divulguei nota, menção não era uma coisa, menção... Eu sempre compreendi menção como uma burocracia da universidade que não importava pra gente, importava que esses estudantes aprendessem, que eles avançassem, a nota passou a ser uma coisa importante... Agora na hora da definição da bolsa, eu tenho SS ganho a bolsa, você tem MM e não ganha a bolsa eu não vou fazer um trabalho junto com você pra você ter acesso também ou eu não vou ver minha contribuição. Então criou uma competitividade que no meu entendimento dificulta, por que como é que você tem um Sujeito Coletivo que tá competindo? Ai não tem, cê tem sujeitos individuais”

Trazendo outra experiência de inserção demonstra a ocorrência dessas duas tendências. O acompanhamento do aspecto formativo na construção de coletivos não foi capaz de deter o rompimento de um grupo de alunos que atua numa mesma região. Essa entrevistada aponta que os objetivos estratégicos maiores da LEdoC não foi capaz de superar conflitos que ocorrem no âmbito familiar em prol de objetivos maiores do curso, impedindo uma potencialização da ação coletiva dos alunos em sua comunidade.

Junto a esses conflitos, valores competitivos contraditoriamente impostos na execução do curso (como no caso de seleção de bolsas) e algumas práticas de campo, de caráter tutelado, que além de se justificar na possibilidade de ocupações em postos de trabalho, se contrapõe a movimentos de autonomia e de foco na atuação de inserção na escola da comunidade, buscando transformá-la no sentido de pensar processos de desenvolvimento local (docente 02).

Porém esta entrevistada reconhece muitos avanços de conquistas e de bases tecnológicas que em alguma medida são considerados na LEdoC, como: o trabalho e o aprofundamento das áreas de conhecimento em função da materialidade de origem, luta política e histórica dos sujeitos coletivos do campo por direitos, o trabalho como princípio fundante de humanização, cooperação enquanto princípio de organização do trabalho coletivo.

Em movimento contrário vem a institucionalização da licenciatura, colocando em cheque seus pressupostos e ideários iniciais, sendo o grupo impelido a adotar alguns critérios e valores da universidade, como: Individualismo (editais, projetos, estágios, publicações, avaliação), Progressões por produtividade e Meritocracias (pontuação nas instituições e sociedades LTDA de pesquisadores), avaliação de estágios probatórios em produções individuais (vide anexo 2 – educadora 02 – unidades de registros 22 e 23).

A docente 02 evidencia que

“a institucionalidade faz tudo prá não ter o cooperativo, ela define a menção importante prá ele poder ganhar um projeto ou não, ganhar bolsa ou não, né? O docente com seu projeto, com seu orientador... Índice de Rendimento, então agora isso virou uma baita de uma preocupação, todo mundo fica histérico, e daí outro dia veio um repensar, uma nota que ele teve na MM há dois anos atrás, entendeu? Por que agora tá preocupado com a nota né? Enfim. É, então eu acho que a instituição, os valores da instituição não tem nada de cooperativa”

Temos um estranhamento no desenvolvimento e institucionalização da LEdoC, concordando com a docente 02, com relação a como foi encarado e desenvolvido uma base tecnológica que consta no PPP do curso, até por atender sujeitos do campo, que é a agroecologia.

Não se avançou na idéia de se oferecer habilitação nesta área, como já pautaram outra área, ou dele se inserir mais incisivamente nas ciências da natureza, devido seu caráter de multidimensionalidade, de se pensar processos de autonomia e de diálogos de saberes ao se propor processos de desenvolvimento, mais apropriados para o campesinato.

Na busca de entender melhor realidades e a necessidade de abordagens multidimensionais e de construções integrais de conhecimento, parte dos docentes adotam a construção de complexos. A docente 02 esclarece que esse método é “uma maneira de ligar a

realidade, a vida, com conhecimento da escola”, onde a partir de “um inventário da história, das lutas sociais, da cultura, das formas de trabalho, de toda a escola” faz-se um exercício de vincular aos conteúdos pré-estabelecidos.

Conclui que além da dificuldade de todo início de trabalho e da dificuldade de entendimento dessa metodologia, o maior impasse e limite se dá com relação a não participação de todo o coletivo de docentes, tornando assim uma construção parcial, neste sentido desabafa

“Nós não temos mais um coletivo docente que se identifica com o objetivo comum, isso deixou de existir. Não temos mais. Digo com certeza, não acho, nós não temos mais um coletivo de docentes identificados com o objetivo comum, um grupo de docentes identificados com o objetivo da Educação do Campo, com a construção que a Educação do Campo pretende, com a luta política que a Educação do Campo significa, temos um grupo de docentes identificados com sua carreira dentro da universidade. Então fica muito difícil avançar nesse complexo” (docente 02).

A docente 02 acredita que valores como competição/cooperação, individualidade/solidariedade fazem parte dos objetivos formativos que somados aos objetivos instrucionais compõem o complexo do conhecimento (vide anexo 2 – educadora 02 – unidade de registro 24).

No balanço final da sua avaliação no processo de construção e no estado atual da licenciatura em Educação do Campo da UnB, a docente 02, não esquecendo das dificuldades relacionadas a estrutura burocrática da universidade, que não reconhece as especificidades do curso e de seus docentes, da ausência de infra-estruturas de acolhimento de TE e de acompanhamento de TC, aponta como principal entrave

“o desejo das pessoas é a intencionalidade, o desejo do grupo, o fato de não ter um coletivo, eu acho que se a gente tivesse um coletivo querendo fazer a Licenciatura com seus princípios, não tem estrutura, não tem falta de ..., é não tem burocracia universitária que impeça, e eu acho que o que a gente viveu na LEdoC mostra isso”...

Quando analisa a necessidade de ser um coletivo de docentes baseado em valores cooperativos mostra que:

“isso é muito importante pros estudantes, mas eu acho que a gente não constrói isso com eles se a gente não tiver juntos. Eu acho que a gente não vai construir isso no discurso, ou a gente tem uma prática cooperativa entre nós, ou a gente não vai construir isso com os estudantes, se a gente conseguisse construir um coletivo, mas a gente passa por todas essas

dificuldades. Nessas discussões de planejamento, o fato de ter experiências frustrantes nessa formação do coletivo e da identidade coletiva isso impede outras... de avançar. Impede de avançar. E isso dificulta outras ações, impede outras ações. E essa frustração de avanços ela não permite ter novas experiências, ter novos... ela bloqueia.

Por que a identidade que a LEdoC tem, tenha se transformado de um coletivo em busca de uma proposta, de uma ideologia de mundo, de campo, de projeto. De formação de educadores, enfim, pra um coletivo onde a identidade não é mais militante. A gente era militante, a maioria, a nossa identidade era de militantes da Educação do Campo, não era isso? A gente era militante, quando se critica!, ah por quê que cê vai descer com seu carro? Eu falava, militância pode... me dizem o seguinte, isso é imbecilidade, você é funcionária pública, por que você pega seu carro e vai pra serviço da universidade? Então, a gente tinha um grupo militante, agora a gente tem um grupo de docentes da universidade, essa é a identidade, mudou de identidade.

Nenhum de nós tinha que conquistar espaço na universidade, um reconhecimento, um título, nada. A única coisa que a gente queria era a LEdoC.

Eu acho que todo educador tem que ser um militante, eu acho que isso é uma perda sabe, eu não acho que é um equívoco a gente ter uma identidade de militante por que a gente não era militante do MST...

A gente era militante da Educação, isso reflete na prática e posturas cooperativas completamente” (docente 02).

Reflete que as experiências frustrantes de planejamentos e de ações coletivas impedem a formação de identidade do grupo e bloqueia novas ações ou novos rumos coletivos.

Essa constatação impacta diretamente na linha ideológica de nosso trabalho, onde acreditamos que a identidade coletiva, forma uma consciência de pertencimento de uma construção coletiva, formando um sujeito coletivo, esse sim com forças transformadoras. Impacta também na percepção de valores, até quando tentamos fazer um exercício de aproximação entre colaboração e cooperação.

Em tese, não teríamos que ter um sentimento de pertencimento de grupo para sermos colaborativos, onde não identificamos um interesse comum. Quando aplicamos a análise e, por exemplo, colaboramos com um ente humano e nos sentimos pertencente, atendendo e construindo em buscas comuns, “trabalhando” (consideramos que a categoria trabalho também diferencia a percepção) em função de um bem comum, então exercemos uma cooperação.

Não objetivando aprofundar ou encerrar essa discussão, apontamos apenas para o fato de que se nos identificarmos coletivamente, fazendo parte de um sujeito coletivo, aproximamos sinonimamente colaboração de cooperação.

Essa discussão se faz necessária para entendermos o processo de construção do coletivo de professores da LEdoC. A docente 02 lembra que a identidade desse grupo é forjada no diálogo e na participação coletiva, onde a subjetividade dominante se baseava em uma proposta, uma ideologia de mundo e de campo, e que na concepção desse projeto, como já descrito neste trabalho, havia uma sólida construção coletiva a partir do protagonismo dos sujeitos do campo, com a participação pró-ativa de um coletivo de professores militantes, não de uma organização social, e sim das bases e filosofias dos pressupostos da Educação do Campo, com sua nova proposta de campo e de nação.

Como todo processo civilizatório, essa construção não se dá de forma pacífica, nos embates há movimentos de conflitos e cooperação. A identidade do coletivo se forma em suas relações e práticas, e no caso da institucionalização da LEdoC com ingresso de docentes concursados ocorreu um realinhamento dessa identidade, mediada por estruturas e superestruturas burocráticas da universidade. Nesse sentido a docente 02 declara que é um equívoco o educador deixar de ser militante do modelo de educação que acredita e defende, ainda mais quando percebe a sua especificidade, e reconhece os sujeitos concretos e históricos que atendem, no caso sujeitos do campo.

Essa educadora acredita que a identidade coletiva está sendo forjada não mais na perspectiva da militância da Educação do Campo, acredita que predomina a identidade de docente da universidade que tem que conquistar o espaço (docente 02), onde reflete na sua afirmação que:

“essa tecla nunca foi explicitada, mas ela foi batida e a gente teve muito conflito. Por quê? Por que se ela não foi explicitada dessa maneira, ela não se coloca na compreensão das coisas. Estava colocado, por exemplo, quando numa reunião a gente discute, falando, olha, não dá prá fazer TC, se a gente fosse fazer as coisas por que a gente tinha condição primeiro, então a gente não tinha feito nada, se você tá hoje, entrou no concurso, foi por que nós fizemos muita coisa sem estrutura nenhuma prá poder a Licenciatura tá andando prá poder conquistar as vagas, por que se a gente tivesse primeiro querido as vagas, não tinha vaga. Então, essas disputas estavam colocadas, esses conflitos estavam, e isso, a gente teve caos, tivemos briga... o caos é generativo, e eu acho que esse caos pode gerar coisas boas, e

eu acho que ele pode colocar a licenciatura como mais um pouco da mesma coisa. Os argumentos não são pedagógicos, os argumentos são de conforto” (docente 02).

Na construção dessa nova identidade deve-se ter a preocupação quanto aos pressupostos e intencionalidades fundantes desse curso, aliadas a preocupação de qualificar continuamente os docentes entrantes quanto aos aspectos históricos e sociais que apóiam este projeto. Acreditamos, que no momento, este planejamento se ressentia da participação dos sujeitos do campo e de suas representações organizadas, ou melhor, do protagonismo dos sujeitos históricos apresentando suas principais demandas, bem como o diálogo próximo com as demais experiências desenvolvidas no país, relacionadas à Educação do Campo (vide anexo 2 – educadora 02 – unidade de registro 25).

Educador 03

O docente 03 é agrônomo, doutor em ecologia química, e atua como professor efetivo na UnB há mais de dois anos em biologia na LEdoC. Em sua trajetória acadêmica e de vida vivenciou uma experiência de participação direta em processos formativos no MST na sua área de formação, contudo não se integrou no MST ou em qualquer organização social organizada do campo, bem como do movimento historicamente construído da Educação do Campo.

Esse docente se agrega a um projeto político pedagógico de curso já previamente construído, tendo na LEdoC a conclusão de sua primeira turma no mesmo ano do seu ingresso, portando não vivenciando todo um ciclo de construção pedagógica, mesmo com todas as especificidades dessa turma piloto, que se dava em parceria com o IEJC/ITERRA em Veranópolis-RS, e por isso teve sua integração de Alternância diferenciada das demais turmas subsequentes, por uma questão principalmente territorial.

Quando nos referimos à sua formação básica, essa não se deu diferenciadamente dos professores que o antecederam neste trabalho. Esta se dava em escolas tradicionais, capitalistas, onde se promovia a padronização e a individualidade. Neste aspecto emergem sentimentos e lembranças espontâneas e negativas, principalmente pelo fato de que em decorrência de um acidente, que provocou problemas temporários de lateralidade e, portanto dependia de um atendimento especial na sua época de alfabetização, e que pela ausência desse atendimento, apresentou problemas de adaptação como relata adiante:

“Eu tive uma fratura craniana e de repente eu já estava na alfabetização, escrevendo com a mão direita e tive esse acidente e fiquei em coma, e quando eu retornei do coma eu comecei a escrever com a mão esquerda. Então, eu tinha muita dificuldade com relação aos meus coleguinhas de turma, porque eu não me adaptava, eu não sabia se era destro, se eu era canhoto. Eu tinha uma confusão com lateralidade e isso então... assim eu cheguei no pré, no primeiro ano, a passar por umas quatro escolas diferentes, porque eu não me adaptava às escolas, às professoras. Eles tinham dificuldades de entender o meu processo de alfabetização que deveria ser, entre aspas, especial com relação aos demais meninos, porque mesmo que eu estava vindo de um trauma, porque eu me machuquei muito, tive um tempo de recuperação bem na época da alfabetização” (docente 03).

Essa dificuldade foi amenizada numa mudança de escola, onde nesta tinha a possibilidade de acompanhamento de familiares, portanto, a partir de um núcleo familiar, adquiriu no ambiente escolar uma melhor compreensão de sua condição específica (vide anexo 2 – educador 03 – unidade de registro 1).

Dos valores e normas aplicados nestas escolas (prestar atenção, presença, prova), esse docente esclarece que à época “a escola era uma coisa que tinha que ir bater ponto, ficar lá pra professora me ver e me dar presença; eu não entendia a lógica da escola, por que a escola?”

Nesse momento o educador emerge nossa questão central da função da educação, para quê e para quem? Aprofunda a análise de suas vivências onde as escolas priorizavam critérios objetivos, negligenciando os aspectos subjetivos.

“nós somos frutos da decoreba, eu sou fruto da nota da meritocracia, porque são os valores objetivos, os valores não, enfoca o objetivo na meta, sendo que na verdade o que eu precisava mesmo entender na escola, eu fui entender na faculdade, no mestrado, entrando para o mestrado. Daí que eu fui entender o porquê da minha inserção dentro de uma comunidade, que tinha um papel a fazer dentro do capitalismo e que eu poderia cumprir esse papel de uma forma digna ou de uma forma apenas como admirável mundo novo, dentro de um esquema... então a escola, ela... ela é o que eu estou falando, tem exceções, já existem hoje escolas que se preocupam com o outro lado da moeda, do ser humano. Mas é aquela coisa, se você quiser se tornar um médico, e ter dinheiro, e ter uma família, você tem que estudar. Você tem que tirar dez em matemática, tem que tirar dez em português, você tem que se focar nessa escola aqui, nessa coisa, nesses valores aqui da escola, porque senão você está fadado a puxar carroça? O tema que usavam pra mim. Então isso, a escola sempre foca muito esse lado objetivo do ensino mas não foca o lado subjetivo da inserção do indivíduo dentro de uma comunidade e de qual que é o papel dele mesmo na relação humana, que eu acho que isso é muito negligenciado, e já tem muito tempo que isso está aí do mesmo jeito e os focos de resistência pra mudança disso aí são raros” (docente 03).

Essas questões, evidenciadas na fala do entrevistado mostram contradições e impasses comuns, onde se questiona a função social da educação em detrimento a esta enquanto aparelho ideológico de reprodução do modelo de produção capitalista e dos sistemas de governo que o fomentam. O posicionamento aqui observado sugere uma postura reflexiva, sem contudo, sinalizar intencionalidades alternativas de mudanças estruturais. Acredita que a (re) adequação atendendo à subjetividades se aproxima de uma utopia e aponta a flexibilização como forma de inserção, sem necessariamente desconsiderar os valores dos sujeitos.

Como forma de flexibilizar a inserção dessas subjetividades, este docente sugere trabalhar nas escolas conhecimentos das áreas humanas, como cultura, arte, valores humanos, e ensino religioso numa perspectiva ecumênica. Possibilitando um entendimento e uma formação mais coletiva dos valores e de como estes se dão nas relações sociais.

Não aprofundando neste tema, onde a subjetividade surgiria como outra categoria que apesar de impactar tanto na informação, quanto na análise deste trabalho, e que consideramos ser pano de fundo transversal, quando tratamos da formação de valores, nos deteremos a comentar sobre a necessidade de considerar as subjetividades dos diferentes sujeitos coletivos, nosso foco, ressaltando principalmente seus valores sociais, sob pena de, além de promover um processo de aculturação, também reproduzir valores e modelos hegemônicos não apropriados a esses grupos sociais, quando analisamos a educação numa perspectiva libertária (vide anexo 2 – educador 03 – unidade de registro 2).

Quando questionado a respeito dos valores de cooperação que são trabalhados em escolas, este nos mostra que sua vivência foi toda baseada na competição e *ranking* dos melhores, apesar de não aceitar e se posicionar contra esses condicionamentos. Quando cita que em seu ensino médio, com turmas de setenta alunos, sabia “quem eram as pessoas que iam prestar no mesmo curso que você ia prestar. As pessoas te chamavam de concorrente”... comenta que quebrou esse paradigma: “você não é meu concorrente, você é meu companheiro de universidade” (docente 03).

Acrescenta ainda que os processos formativos como, companheirismo, senso de justiça, qualidade de relacionamentos, não considerados no *ranking* do quadro de honra, são sobrepostos pelos alunos nota dez, mesmo os trabalhos em grupos são encarados como um método de divisão de trabalho. Considera apenas relevantes aquelas experiências de

construções coletivas na pós graduação, onde normalmente eram incentivadas (vide anexo 2 – educador 03 – unidade de registro 3).

Diferentemente deste ambiente escolar competitivo acima descrito, no núcleo familiar relata um quadro bastante antagônico da formação escolar, onde sua

“formação desde pequeno ela é do cooperativismo dentro de casa, divisão de trabalho dentro de casa, seria como se fosse os grupos de trabalhos, eu sempre fui responsável por determinadas funções dentro da minha casa, minha mãe e meu padrasto sempre delegaram funções pra gente, não existia uma... ganhar certos presentes, certas coisas que eu queria, se eu não colaborasse” (docente 03).

Havia uma oficina de artes plásticas em casa onde os funcionários moravam nesta área, existia uma relação solidária e recíproca no trabalho neste ambiente (docente 03).

Essa ocorrência de formação de consciência coletiva se dá de forma difusa em nossos indicadores, pois a partir de interesses comuns, se tem a construção de outros valores que fazem potencializar o trabalho através de ações cooperadas (vide anexo 2 – educador 03 – unidade de registro 4).

Reforçando a forma de trabalho cooperativado, ainda no ambiente familiar, o docente 03 ainda traz outra experiência ainda mais significativa, onde na chácara do avô o cultivo de feijão era feito em mutirão. Dessa forma descreve:

“meu avô tinha uma chácara e a gente produzia feijão azuke, na época, então, depois que arava a terra e gradeava a terra, a limpeza era feita em mutirão, o plantio era feito em mutirão, a colheita era feita em mutirão, e eu sempre participava. Maravilhoso, porque aí minha avó fazia uma galinhada com as panelas gigantes e todo mundo junto, e juntava o rico, o pobre, meu tio que era médico, lavrando a terra ali junto com o cara que era analfabeto e sumia as classes sociais, e todo mundo era amigo, isso é o negócio da cooperação, e a cooperação, é, as posições, elas desaparecem ali, é a coisa do humano ajudando humano, que nos outros segmentos da sociedade, nos outros métodos de organização de trabalho isso é a última coisa que a pessoa quer que suma, a hierarquia, que suma a diferença ali do letrado e do analfabeto. Agora no método de cooperação onde está todo mundo trabalhando ali por um fim comum e não tem especialização do trabalho, onde o cara é especializado pra fazer aquilo e o outro é especializado pra fazer aquilo outro, isso aí é muito interessante e eu observava lá, essa visão do meu tio, psicanalista da academia Goiana de Letras, um literato, intelectual, mas ao mesmo tempo filho de italiano casado com uma francesa comunista, que na hora lá de ajudar a colher o feijão, ele colheu o feijão do

lado do trabalhador rural que não sabia assinar o nome. Isso é muito interessante, eu tive, foi muito bom pra mim essas experiências, isso eu tinha 8, 10, 11 anos” (docente 03).

No âmbito do trabalho, o docente 03 vivenciou duas experiências significativas onde a cooperação surgia de maneira diferenciada. A primeira no curso de produção de fitoterápicos em um assentamento do MST, onde se impressionou positivamente com sua organicidade, onde as tarefas sendo desenvolvidas coletivamente mostravam um bom nível de consciência coletiva, mesmo acreditando que este padrão não se dava de forma generalizada, uns absorviam mais, outros menos, estes valores cooperativos. Ressaltou também a organização financeira e logística do MST (vide anexo 2 – educador 03 – unidade de registro 5).

Já na segunda experiência evidenciada, o trabalho se dava em uma comunidade alternativa onde se pressupunha práticas coletivas, na verdade quanto às decisões, acusa esta de ser verticalizada, onde o “presidente” tinha um perfil de “empresário empreendedor” (vide anexo 2 – educador 03 – unidade de registro 6). Como relata:

“Na Oca, onde eu morei, lá o trabalho é coletivo, os almoços de final de semana são coletivos, o trabalho nas agroflorestas é coletivo... A Oca primeiro ela era formada por dois presidentes, dois caras. Então a coisa era diferente, um deles saiu fora, esse que ficou era verticalizador, porque ele é um cara que é empresário. Ele é um, como que eu posso dizer uma palavra pra classificar ele? Ele é um empreendedor. Então, assim, acabava que tinha cooperativismo, mas um cooperativismo meio verticalizado” (docente 03).

Quando discute seu ingresso na LEdoC o docente 03 mostrou alguns desacordos quanto aos princípios e metodologias adotadas neste curso. Se remetendo a alternância e, mais especificamente, ao Tempo Escola. Demonstrou estranhamento e dificuldade de entender sua viabilidade, desde que teve a sua primeira orientação, por ocasião do edital do concurso ao qual foi aprovado (vide anexo 2 – educador 03 – unidade de registro 7).

“não entendi como era que funcionava, não entendi também como é que era o tal do Tempo Comunidade, porque é uma coisa que até hoje nós temos dificuldade de entender aqui, porque, por exemplo, é aquele negócio que eu já usei aqui, negligenciar o conhecimento porque, porque eu não tenho como fazer tempo comunidade em dez comunidades. Então eu não entendia como é que era esse Tempo Comunidade. Eu falava assim: - será que tem dez professores de biologia? Cada um vai pra uma comunidade ou será que só eu vou dar biologia em uma comunidade? E o cara da outra comunidade?” (docente 03).

Este educador percebe e descreve vários aspectos positivos da proposta pedagógica da LEdoC, inclusive a alternância como possibilidade de acesso e permanência dos sujeitos do

campo na universidade pública (vide anexo 2 – educador 03 – unidade de registro 8). Como descreve:

“a Licenciatura de Educação do Campo ela é um curso altamente interdisciplinar, multidisciplinar, onde os professores dialogam, onde as diferenças entre as áreas são bem trabalhadas, onde o estudante, ele tem uma oportunidade boa, uma oportunidade de está trabalhando nos conteúdos de uma forma muito transversal, isso é o grande ponto forte do curso, com professores humanos, com professores não máquina, com professores comprometidos, onde, com uma proposta nova de educação, o indivíduo é valorizado, mas o coletivo também é valorizado, fazem parte do processo, é uma construção coletiva. Me agregou muito a LEdoC, assim, porque eu sou da biologia, da ecologia, e tenho minha formação lá, e o que eu aprendi aqui eu não aprenderia em outra universidade nem em outro grupo de trabalho, a propaganda que eu faço é que a LEdoC além disso ela possibilita o camponês, o cidadão do campo, como o cara que está ligado à terra, que precisa da terra, que ele possa vir estudar aqui sem prejudicar as atividades dele de camponês. Ele não tem que largar a vida dele prá... ele não tem que escolher, que é o que acontece, o cara mora lá no interior e ele quer fazer odontologia ou medicina, ou matemática, ou qualquer curso superior que seja, ele tem que deixar a vida dele de lá cinco anos, pra depois voltar com o diploma, se voltar com o diploma? Quase com a passagem só de ida” (docente 03).

O entrevistado lembra experiências exitosas na LEdoC como no caso dos TC das áreas (vide anexo 2 – educador 03 – unidade de registro 9), onde:

“a gente conseguiu juntar todo mundo, fazer atividades de campo, reflexões na natureza, cooperativismo sempre presente, em que nós trabalhamos a biologia, a matemática, a química dentro do ambiente onde eles estão inseridos, com a valoração daquele ambiente e também dando os conteúdos ali” (docente 03).

Esse educador mostra uma visão crítica da escola capitalista e sua intenção de fragmentar conhecimentos, provocando uma visão e uma dependência social do mundo do trabalho. Neste sentido, se propõe a superar a limitação disciplinar ressignificando socialmente os conteúdos, ampliando abordagens a partir da estratégia de atuar multidisciplinarmente por área de conhecimento.

Exemplificou com uma prática de fitossociologia, onde trabalhando conjuntamente geografia (GPS, cartografia), química (fisiologia), biologia (botânica), matemática, buscou entender como essas espécies compõe o ecossistema, como sistemas produtivos impactam seu equilíbrio ou ciclo energético, qual relação com a discussão da reserva legal e licenciamento ambiental, e de instalação e operação. Como adequar essa metodologia em escolas do campo, ou até mesmo, como se inserir em mercado de trabalho atendendo demandas de censo

ambiental. Portanto uma grande abrangência de um tema socialmente relevante (vide anexo 2 – educador 03 – unidade de registro 10).

Com mais uma postura contrária a visão de coletividade, esse educador afirma, quando questionado sobre decisões participativas e considerando colegiados e instâncias de organicidade da LEdoC, que tem autonomia sobre seus planejamentos, superando conflitos devido práticas de tutorias por parte de coordenações (vide anexo 2 – educador 03 – unidade de registro 11).

Mesmo não considerando os fóruns de auto-gestão da LEdoC, como GO's e CPP, esse educador, contraditoriamente, promove uma gestão participativa, onde dialogando com os discentes define toda a organização e desenvolvimento das suas disciplinas (vide anexo 2 – educador 03 – unidade de registro 12).

Quando consideramos formas organizativas nas comunidades e possibilidades de atuações estratégicas conjuntas nos processos de inserção, esse educador considera que aspectos políticos e econômicos, pertinentes as ações dessas representações acabam por fugir do escopo de seus objetivos educacionais (vide anexo 2 – educador 03 – unidade de registro 13).

Apesar da incompreensão da categoria sujeito coletivo de direito como unidade analítica, esse educador concorda, quando motivado a refletir sobre concepções de classes e lutas por direitos coletivos (vide anexo 2 – educador 03 – unidade de registro 14), sobre a importância de estar:

“brigando por uma causa em comum, é sujeito coletivo e a união mesmo faz a força, a greve é um instrumento aí muito forte do povo, assim, talvez um dos únicos instrumentos que o povo tem hoje em dia, sólido, é a greve, porque não tem outro mais no meu ponto de vista” (docente 03).

O educador também concorda que a força de coesão desse coletivo se dá a partir do sentimento de pertença do sujeito no grupo social em questão, quando exemplifica uma situação de não adesão a um movimento grevista (vide anexo 2 – educador 03 – unidade de registro 15):

“é complicado eu julgar o cara como um sujeito coletivo ou não... Se está todo mundo de greve? Tipo, a greve é maior que ele, o sujeito coletivo da greve é maior que o sujeito individual, entendeu? Eu não sei, depende da relação com a categoria. Ou até se sentiu a

margem daquele coletivo, porque uma estima baixa de achar que não pode fazer parte, ou de que não tem os mesmos objetivos, se sentir pertencente ao grupo ou coletivo, pode ser que sim...” (docente 03).

Ressalta o espírito coletivo, o cooperativismo, a inter e a transdisciplinaridade, a agroecologia e a convivência como bases tecnológicas significativas da LEdoC. Porém quando questionado sobre a importância do protagonismo dos movimentos sociais neste momento de institucionalização do curso, reflete que a LEdoC

“ela não deve ser só dos movimentos sociais, ela deve ser dos movimentos sociais, mas não unicamente, porque não é todo mundo que está ligado nos movimentos sociais?! Nós temos aí agricultores camponeses que não são ligados nos movimentos sociais, são pessoas que estão há dez gerações no campo e não querem sair do campo e não estão nos movimentos sociais. Porque sempre tiveram sua chacinha ali?! Mas as práticas dos movimentos sociais no campo moldaram a LEdoC. Se não tivesse movimento social, não teria LEdoC. Não tem como, são indissolúveis. Mas hoje em dia a LEdoC, pode viver sem os movimentos sociais, porque você pode ver na prática mesmo, aqui, que nós estamos sendo esvaziados da participação dessas representações” (vide anexo 2 – educador 03 – unidade de registro 16).

Analisando o cerne de nosso trabalho, acredita ter uma relação positiva entre formação política e a percepção/ação de cooperação, e para constatar sua afirmação cita a turma 01 da LEdoC (realizada no ITERRA-Veranópolis-RS), onde reflete na auto-gestão dessa instituição, uma formação de base política muito sólida, além de maioria dos discentes ter experiência de organizações cooperativadas nas comunidades (vide anexo 2 – educador 03 – unidade de registro 17).

Esse entrevistado materializa a importância do uso dos conceitos agroecológicos, como base importante na matriz tecnológica da LEdoC, juntamente com metodologias como construção de complexos do conhecimento onde busca integralização desse conhecimento, contrário ao ideário capitalista, uma construção coletiva e que, de forma cooperada, objetiva uma melhor compreensão da realidade. Apesar de não se apropriar totalmente dessa metodologia (construção de complexos), percebe que intuitivamente já fazia uso de traços dessa proposta (vide anexo 2 – educador 03 – unidade de registro 18).

Com relação a forma de se trabalhar valores nesse processo de construção do conhecimento, contrariamente a nossa percepção de participação coletiva, ou auto-gestão, como forma de organizar nossas práticas pedagógicas, esse educador acredita que a forma mais eficaz de se trabalhar valores é da forma como este descreve

“formação de valores ela está muito no olhar da pessoa, na disciplina da pessoa, de como a pessoa é, na ética da pessoa, é, eu acho que a formação de valores ela vem até prá dar o exemplo, o cara educador ali, o que ele está fazendo ali na frente é um exemplo que ele está dando prá todos os meninos e meninas que tão assistindo a aula dele, é o exemplo de ética que ele está dando ou de não ética, é o exemplo de como dar aula ou de como não dar aula, então acho que daí já está formando valor” (docente 03).

Portanto este educador acredita na construção de valores via exemplos, reprodução de posturas sociais, sem necessariamente uma reflexão crítica e reflexiva das práticas. Mas próprio de um psiquismo cotidiano próprio das superestruturas sociais (vide anexo 2 – educador 03 – unidade de registro 19).

Finalmente quando este educador reflete sobre diferenças entre colaboração e cooperação, elabora seu raciocínio baseado na categoria do trabalho. Aonde afirma que saindo da dinâmica do trabalho, são a mesma coisa, e justifica:

“você tem um vizinho, e você quer passar uma cerca, cê acha que aquele muro de cimento entre você e seu vizinho não está com nada. Você quer colaborar com ele, você vai ajudar ele a plantar uma cerca viva de alguma planta que você acha interessante que é pra melhorar a qualidade de vida dele. A idéia talvez pode vir dele, você pode colaborar com a idéia dele se você concordar com ele, mas ele vai ter um investimento financeiro ali, de comprar isso, comprar aquilo, ferramentas, você vai colaborar com ele. Agora cooperar? Vocês vão rachar os prejuízos e os lucros? Se tiver que comprar ferramenta vão comprar ferramenta juntos, estamos cooperando, colaborando, estamos juntos e se der errado nós estamos juntos também, estamos fechados aqui, estamos cooperando para uma coisa em comum, fazer a nossa cerca viva. Eu não estou te ajudando a fazer sua cerca viva porque vai melhorar a minha também, não, tudo depende do que foi feito, vocês tão assumindo a coisa conjunta, em que o lucro e o dividendo é conjunto também” (docente 03).

Contrariamente, reafirmamos a tese de que o fator aproximativo entre cooperação e colaboração, é o sentimento de pertença. De forma ilustrativa, podemos perceber que ações colaborativas para espécie humana irão impactar positivamente um coletivo ao qual fazemos parte. Esse sentimento de mutualidade e reciprocidade se aproxima do sentido de cooperação, ou de atingir objetivos comuns, operar juntos para atingir uma sociedade mais humana.

A colaboração ou a solidariedade é muitas vezes confundida e reduzida ao sentido de assistencialismo e precisamos considerar diversas outras possibilidades de manifestações. A cooperação nos leva a ver todo estranho como um amigo em potencial, enquanto a competição nos leva a ver todo estranho como um adversário em potencial.

Educando 01

Esse entrevistado consegue caracterizar claramente dentre as escolas que passou, mesmo nas do ambiente rural, o modelo de escola bancária. Os casos raros de alguns momentos de reflexão crítica ou de organização social, seja de representação estudantil, seja de algum movimento reivindicativo da comunidade, era reprimido eliminando o docente que mediava tal discussão já no ano subsequente, visto que em sua maioria é contratado de forma precária, com alta rotatividade e dependência política, no que tange a decisão de continuidade do trabalho.

Já nessa constatação detectamos um fator decisivo em relação à qualidade das escolas e os valores por elas disseminados. A forte manipulação política, com uma visão de modelo urbano de escola, onde se reproduz o pensamento hegemônico capitalista de concentração de poder, onde na democracia representativa praticada domina as ações direcionadas pelo capital. Refletindo naturalmente em seus valores preponderantes, individualismo e competição (vide anexo 2 – educando 01 – unidade de registro 1).

“É complicado, por que essa relação de formação de valores mais sociais é geralmente quando entra um professor que realmente tenha outra visão de ensino, ele é tirado. A gente teve algumas experiências disso na época de quinta até terminar o terceiro ano, nesse sentido, os professores realmente, começam a mostrar a realidade, outra visão de formação pra esses estudantes, no ano seguinte ele já não fazia parte desse corpo escolar. Já era transferido... teve alguns professores que contribuíram bastante em algumas reivindicações. A ocupação da prefeitura, teve a base que nós tivemos assim como estudante na época foi vinda desses professores que, aí a gente conseguiu articular e organizar pra fazer essas reivindicações aí... saía com uma proposta dessa, mas também não ia muito a frente... a idéia central relacionada à Educação bancária é justamente é nessa visão de... Da pessoa, do conhecimento é limitado e reduzido com foco de simplesmente de estudar, você tem que terminar o terceiro ano pra você conseguir um emprego razoável. E também o foco dessas escolas... É engraçado por que a visão deles é só o ensino médio, eles não trabalham o estudante pra cursar faculdades, então é reduzido pra caramba... era direcionado com... algumas atividades como, por exemplo, é seleciona aí os melhores de matemática, os oito melhores estudantes, que tem as melhores notas, então eles tem direito a fazer um curso de informática ou fazer um passeio, então já é um fator limitante, que já inibi aquelas pessoas que tem mais dificuldade em está participando, já é uma seleção já, dentro do processo... os trabalhos em grupo que tinha era mais ou menos nesse sentido também, tinha o trabalho de grupo só que aí o que mais se saía bem era como uma liderança... Era o líder do grupo, então só ele estava na frente” (discente 01).

Como contraponto dessa educação evidenciada pelo entrevistado, pedimos uma reflexão das idéias principais da LEdoC, no sentido de constatar a sua percepção acerca das diferenças de intencionalidades dessas duas experiências, as escolas do campo que freqüentou e sua vivência na Licenciatura.

De imediato o discente já anota a Licenciatura como uma conquista que partiu das lutas dos movimentos sociais do campo. Avança na sua análise quando afirma a necessidade da presença e protagonismo desses coletivos nos espaços institucionais da universidade. Acredita neste momento existir um distanciamento que provoca uma perda de rumos, ou evidencia uma mudança nas intencionalidades iniciais (vide anexo 2 – educando 01 – unidade de registro 2). Relata da forma seguinte:

“algum momento assim parece que não foi uma conquista dos movimentos realmente, dos camponeses, por que conquistou, mais aí é só conquistar? ... Aí agora está solto aí, fica meio que perdido. Que se tivesse acompanhando desde o princípio talvez o norte estaria definido, não que esteja fugindo tanto assim? Mas com o apoio da massa com certeza as atividades deslanchariam...” (discente 01).

Acredita que as instituições públicas, assim como a universidade, podem mediar às organizações nas comunidades, suas representações políticas de maneira mais participativa, na medida em que as instituições são motivadoras para uma participação popular mais ampla, e em pensar solidariamente processos de desenvolvimento locais (vide anexo 2 – educando 01 – unidade de registro 3). “Facilita bastante a articulação quando você tem o apoio da Instituição dentro, por que uma coisa é a gente ficar isolado batendo cabeça, outra coisa é você ter um apoio maior...” (discente 01).

Quando remetemos às vivências de formação política e de organização social, este discente demonstra um grande envolvimento, onde se lembra de formações contínuas de organização em acampamentos, em plantios e em reivindicações coletivas, onde a cooperação era tratada como prioridade. Relata que

“teve exemplo de que eles trabalhavam muito com doação na época. Que era muito difícil. Dali ganha doação, um litro de óleo e aí sai dividindo uma colher de óleo pra oitenta pessoas, teve umas experiências bastante interessantes no sentido de cooperação, era de uma certa forma, se todo mundo, se um tivesse condição mais de que o outro, ele por si só mesmo, pela prática mesmo ele se sentia comovido em está compartilhando com o companheiro... Então é uma relação interessante demais estabelecida entre as famílias, e aí também, mesmo fora do movimento, assim quando a gente saiu, mas algumas práticas

também relacionadas ao movimento sindical, na época de acampamento é as mil maravilhas... Só que aí quando parte para o assentamento as coisas já começam a mudar” (discente 01).

Percebe a mudança nas relações quando da consolidação do assentamento, o sentimento de propriedade e de individualização de processo; porém acredita no resgate e na força dessa experiência coletiva da fase de acampamento, como evidencia: “as pessoas que tentam fazer alguma coisa, por mais difícil que seja a prática coletiva, é as pessoas que tem mais tempo, que passou por todo aquele tempo no acampamento, os que chegaram depois não querem nem saber” (discente 01).

Dessa forma, a identificação de necessidades e interesses comuns faz fortalecer a consciência de pertencimento e de coletividade na superação dessas dificuldades (vide anexo 2 – educando 01 – unidades de registros 4 e 5). Ocorre daí a construção de valores difusamente.

Ainda jovem participava das assembléias na fase do acampamento, onde apesar de não ter tido direito a voto, tinha a fala considerada e respeitada, o que motivou a constituição de um grupo de jovens juntamente a uma necessidade de atuação na comunidade advinda de uma formação técnica em agropecuária em regime de alternância.

Passou nesta época por dificuldades que identifica também na Licenciatura. Acredita que em sua formação de técnico em agropecuária foi praticado uma alternância aproximativa, onde se pretendia estudar conteúdos que pudessem ser aplicados, mas não de forma integrada. Os monitores não vivenciaram e não acompanharam ativamente os processos de desenvolvimento comunitários. O que observa, em alguma medida, se reproduzir na Licenciatura (vide anexo 2 – educando 01 – unidade de registro 6).

“Os trabalhos eram tudo relacionado à realidade, mas aí não tinha... a participação dos monitores, só que também a essa mesma questão, os monitores sem muito, sem entender por que o processo está sendo vivenciado na época... Não faziam parte, os professores também da mesma forma, dos movimentos sociais organizados” (discente 01).

Quanto às experiências coletivas praticadas no assentamento, apesar do sentimento de frustração devido a manipulação de lideranças na distribuição dos resultados, dificultando novas experiências, acredita que com insistência pode-se reverter o quadro (vide anexo 2 – educando 01 – unidade de registro 7). Como cita a seguir:

“A distribuição é que é o problema, aí as pessoas se frustram e não querem nem saber mais, quando fala em coletivo... Acaba impedindo, contribuindo pra impedir por que as pessoas não quer mais saber de... Eles conseguem fazer análise? Conversando assim a gente tenta explicar que funciona e dá certo... Aí tem outra questão, tem algumas pessoas que aí vai tipo afunilando as pessoas lá, por que aí, a partir dessa experiência, e estava até pensando conversando com os meninos lá nesse período de etapa, na quinta etapa, ainda a gente estava conversando sobre isso, em tentar movimentar o coletivo lá que parado, se tornando improdutivo sem nada pra ver o que a gente poderia á fazendo. E aí o pessoal, assim, algumas pessoas quer participar, só que aí fica aquela coisa, aí vai focar só nos mais próximos, os outros não vai participar, aí fica aquele negócio parecendo que a gente está selecionando as pessoas para participar do coletivo, mas na verdade, não é. A gente coloca a idéia e aí acaba até inibindo a gente de ir fazendo alguma ação nesse sentido. Por que um exemplo, vou lá pra área coletiva, aí é praticamente as pessoas mais velhas do assentamento, aí gira em torno de dez a quinze famílias... Aí vai começar a mexer nesse negócio... Nessa área, aí parece que eu selecionei as pessoas pra participar, mas na verdade não é. Convidei todos e acredito que resultados positivos motivem uma maior participação... Eu acredito que sim, eu aposto nisso e onde que eu falo, Sempre somar forças fica mais fácil” (discente 01).

Outra indicação importante na formação de valores desse entrevistado diz respeito às suas participações e formações políticas no Sindicato dos Trabalhadores Rurais e na CONTAG, onde a partir desses fóruns foi indicado para concorrer a uma vaga na Licenciatura em Educação do Campo, onde a princípio desconhecia seus princípios e propósitos (vide anexo 2 – educando 01 – unidade de registro 8).

Já a partir da etapinha da LEdoC (etapa de apresentação do curso, seus princípios e metodologias), relata que entendeu esta proposta como forma de:

“inovar a realidade do campo, propondo melhorias tanto na parte da Educação como na parte social das famílias, e que no momento ela é uma das alternativas pra mudar essa atual realidade que a gente está vivenciando no campo... e que é um curso organizado em as atividades feitas coletivamente, tendo assembléias prá decisão coletiva e grupos de trabalhos, tem como princípios o trabalho como forma educativa” (discente 01).

Avançando em sua análise da Licenciatura acredita ter tido uma falha no Projeto Político Pedagógico (PPP), onde na sua opção de habilitação na área das Ciências da Natureza e Matemática (CIEMA), sentiu-se prejudicado na aplicação da alternância integrativa, como forma de levantar temas relevantes para a melhor compreensão das realidades e estratégias de inserção nas escolas do campo, em relação à área das Linguagens (vide anexo 2 – educando 01 – unidade de registro 9).

Explicando de outra forma, o discente 01 considera que houve um atraso na introdução teórico/prática da sua área de habilitação específica (CIEMA), justificado em parte pela carência de docentes dessa área, aonde vieram compor a equipe de professores só mais tarde. Esse fato em alguma medida dificultou o diagnóstico das comunidades para melhor alimentar as disciplinas dessa área no regime de alternância.

Esse entrevistado não conseguiu reconhecer a participação dos movimentos sociais na construção do PPP da LEdoC. Acredita que se tivesse ocorrido tal participação o PPP teria outro norte, direcionando mais ativamente a inserção da universidade nas comunidades. Os processos de inserção se dariam mais dinamicamente se houvesse a participação e protagonismo dos movimentos sociais organizados (vide anexo 2 – educando 01 – unidade de registro 10).

Mesmo com as dificuldades apontadas, esse discente relaciona vários avanços e conquistas no processo de inserção na comunidade, entre os quais: a (re)aproximação com a associação e com a escola da comunidade, qualificando a atuação do grupo da LEdoC no assentamento; a implantação da Casa Digital e do Viveiro de mudas; o levantamento Fitossociológico e o plantio de mudas; formação dos coletivos dos jovens e das mulheres; entre outros posicionamentos de cunho mais político (vide anexo 2 – educando 01 – unidade de registro 11).

Esses movimentos não se deram de forma completamente pacífica e consensual, ocasionando rupturas neste grupo que é constituído por nove pessoas, e que até o momento atual, o espírito de coletividade ainda não suplantou algumas posições individuais (vide anexo 2 – educando 01 – unidade de registro 12).

Quando remete a prática da Licenciatura, desta feita no Tempo Universidade (TU), este discente traz algumas contradições importantes. Primeiro com relação ao acesso e permanência de alguns sujeitos e, suas relações familiares e de trabalho. Contrariamente a intenção inicial de atender especificidades e necessidades desses sujeitos, está havendo uma “seleção natural”, onde os que não se enquadram estão excluídos. Considera que esse posicionamento enfraquece o coletivo e individualiza competitivamente o processo formativo.

Contraditoriamente as discussões coletivas sobre a questão da infra-estrutura, a divisão do trabalho, da construção dialógica nas instâncias de organicidade (GO's, CPP, Assembléia), onde considera impossível uma manipulação ou uma decisão unívoca. Dessa forma esclarece:

“Aqui dentro da Licenciatura eu acredito que realmente nunca aconteceu uma idéia, e ela já ir direto assim, por que até mesmo algumas decisões ela vai e volta, ela chega na CPP e retorna pro GO e vai pra assembléia, então eu acho que aqui é, não tem como, é impossível acontecer de implantar uma idéia apenas de uma pessoa” (discente 01).

Essa visão coletiva e seus valores cooperativos conseguem impactar os núcleos e as disciplinas da LEdoC, onde as maiorias das tarefas e atividades são feitas em grupo. Daí surge outra contradição onde,

“algumas pessoas ainda tem na mente que, se ela sabe mais do que a outra, ela quer se sobressair... Então isso ainda está interiorizado nas pessoas. Às vezes ela tem mais facilidade de absorção de um conteúdo, aí passa um trabalho em grupo e aí ela pensa que a nota dela vai ser avaliada a mais do que os outros... tem o sentimento de priorizar o conteúdo e achar que sabe mais que os outros... O problema é que não se sabe quando isso vai acabar, geralmente as pessoas já tem essa prática mesmo na docência e trás consigo isso” (discente 01).

Acreditamos que essa análise que o discente traz das práticas, posturas individuais e coletivas, bem como estas se refletem nas práticas docentes e em suas metodologias, mostra uma percepção difusa de como se constroem os valores nessas relações (vide anexo 2 – educando 01 – unidade de registro 13).

Quando trata da construção de sujeitos coletivos de direito, numa concepção de classe, o discente 01 consegue entender parcialmente essa categoria onde observa a necessidade do sentimento de pertença e da participação dos indivíduos nessa construção dos coletivos. Porém ainda não tem conscientemente construído o conceito desses coletivos numa concepção de disputas de classes na busca de direitos.

Apesar da insegurança na definição do sujeito coletivo de direito, entende sua comunidade num momento onde existe o sentimento de perceber necessidades comuns. Já promoveram várias ações e conquistas coletivas, mas hoje prevalece o individualismo. Quanto às conquistas de direitos numa concepção de disputa de classes, não foi conscientemente ou estrategicamente considerado.

Refletindo sobre a consideração da concepção de sujeitos coletivos de direitos, nos planejamentos e ações orientadas na comunidade, percebe que alguns docentes trabalham conscientemente essa questão, discutindo táticas e estratégias para se ter ações coletivas.

Acusa atualmente um distanciamento nas orientações dessas inserções na comunidade, exemplifica com a demora no planejamento do PPP da Casa Digital por ausência da medição da UnB.

Por outro lado vê neste quadro uma oportunidade para fortalecer o grupo de discentes, a partir da autonomia de respostas mais imediatas dos processos de inserções, gerando um sentimento de eficácia política desse grupo (vide anexo 2 – educando 01 – unidade de registro 14).

O discente 01 expõe alguns movimentos:

“discutimos algumas táticas e estamos trabalhando na formação do comitê de educação do campo, que surgiu aí a proposta prá levar para comunidade na etapa passada, a gente já fez algumas articulações e estamos caminhando nisso... quanto à Casa Digital, está enrolado, está gerando é problema prá gente agora, a casa e tal, por que agente achou que seria uma solução agora está sendo, está gerando problemas... tem ocorrido uma ausência da UnB nesse sentido, assumiu um compromisso aí. Porque eu não sei, é por que tem uma série de fatores que fica por trás disso, mas de imediato a cara pra apanhar é só a UnB que está mais de frente... E agente já teria um discurso assim de idéia mesmo prá autonomamente implementar esse projeto político pedagógico lá e aí é onde que mora a questão, eu vou falar prá você das divergências que tem dentro do grupo porque, já reuniu prá falar disso, por que antes já está com três meses já de internet lá e está parado o negócio praticamente, prá gente gestar, prá gente adiantar o PPP... mas nós já estamos com essa idéia, já está conversando muito sobre ela aí, no próximo tempo comunidade a gente vai dar uma sacudida nessa questão... é esse que é o problema, a tal da dependência, aí a gente vacilou nisso e agora a gente está tentando ver uma solução”

O entrevistado fazendo um exercício no apontamento das idéias fundantes da LEdoC, lembra do protagonismo dos movimentos sociais e da formação de coletivos a partir do trabalho (vide anexo 2 – educando 01 – unidade de registro 15). Quando provocado sobre a agroecologia enquanto base tecnológica da LEdoC, este considera a área muito relevante, visto o contexto rural da turma, mas que não foi aprofundado suficientemente suas concepções teóricas, bem como suas possibilidades de aplicação.

Por fim, aponta a construção de complexos como uma possível metodologia de construção de conhecimento, porém lembra suas dificuldades de aplicação, por ocasião do seu estágio na escola de inserção. Também não soube relacionar esta metodologia com uma intenção de formação integral.

Entende como possível se trabalhar valores cooperativos, solidários e trabalhos em grupos na construção de complexos. Porém, não entende igualmente colaboração e cooperação, mesmo quando relacionado ao sujeito coletivo.

Educando 02

Mesmo tendo formação em escolas de assentamentos e acampamentos geridos pelos próprios movimentos sociais, não as diferencia de outras escolas que frequentou do ambiente urbano. Quando provocado a identificar algum traço da Educação do Campo nessas escolas, pondera que

“que é totalmente diferente por que as escolas sempre está voltada para formação para o trabalho, nunca para a formação prá vida e isso distancia um pouco a escola da comunidade, a escola realmente do campo, por que quando você não leva a própria comunidade para dentro da escola você distancia a formação dos princípios da educação do campo” (discente 02)

Quando discute intencionalidades e valores dessas escolas enfatiza a centralidade em reprodução conteudista e relações individualistas, onde evidencia uma questão:

“é que todo mundo morava em acampamento, ou no assentamento, todo mundo se conhecia, era vizinho, tinha uma relação de amizade dentro do grupo, uma relação mais sociável. Com relação à formação diferenciada de se trabalhar relacionamentos, não se tinha enquanto objetivos, o trabalho em grupo era com o objetivo de aferir uma menção” (discente 02).

Completando sua análise, acrescenta a competição como o valor mais lembrado e que influencia em toda estrutura e metodologia da escola. Traz a avaliação como ferramenta que melhor reproduz esse valor e que, teve muita preocupação de aplicá-la em seu estágio. Nesse sentido traz o trabalho em grupo como uma boa alternativa de aferir menção, observando um nível de aprendizado, de forma dialogada (vide anexo 2 – educando 02 – unidade de registro 1).

Uma ocorrência relevante com relação às escolas que frequentou, diz respeito à discriminação em relação aos acampados e assentados, onde ainda no transporte escolar eram segregados (havia uma demarcação territorial com cordas). Essa discriminação se ampliava na escola, por uma omissão desta em relação ao conflito, reafirmando a cultura hegemônica de marginalização dos movimentos sociais organizados do campo. Situação essa, atual e eficientemente velada (vide anexo 2 – educando 02 – unidade de registro 2).

“Ela pode ser uma escola rural, por que a maioria dos alunos, que é o lugar que está envolta é um núcleo isolado que está em volta de fazenda, até mesmo está próxima de assentamentos, mas isso não justifica dela ser uma escola com os princípios da educação do campo, que até mesmo quando a gente foi estudar ali na quinta série, o primeiro ano que a gente foi estudar em São Gabriel, a gente enfrentou uma barreira muito grande com relação a aceitação nossa na escola, por que eles não aceitavam que a gente, por que a gente era sem terra e eles não queria sem terra na escola, apesar de ser uma cidade sem desenvolvimento, eles não queriam sem terra na escola, então teve conflito entre nós do assentamento e eles da cidade, teve muitos conflitos, por que a escola mesmo, ela trazia isso, ela não deixava o envolvimento dos alunos da cidade com nós do campo... Hoje foi superado através de muitos embates mesmo, até a gente conseguir... ela incentivou o conflito, por que quando acontece uma coisa assim, inicia um conflito, e a escola não interfere, eu acho que ela está contribuindo para que esse conflito aumente ou talvez muitas vezes incentiva, os professores incentiva, nas próprias falas que tipo coloca o campo inferior, incentiva o conflito” (discente 02).

Tem como referência de cooperação a própria vivência nos acampamentos e assentamentos do MST, onde se tem metodologias em reuniões, divisão de cestas básicas, trabalho e cultivo coletivo. Observa que as pessoas se formam primeiro politicamente nesses movimentos organizados (vide anexo 2 – educando 02 – unidade de registro 3).

Como todo processo de relações sociais, própria do processo civilizatório, ocorre movimentos de cooperação e conflito, na própria conformação de atitudes consensuais e formação de identidades a partir de um conjunto de subjetividades. Ocorrem, também naturalmente, mudanças estruturais advindos de conflitos não consensuais. Nesse sentido, o grupo discente de entrevistados, vivenciou mudança de acampamentos, sem maiores problemas de adaptação no novo grupo social daquela época.

O discente 02 naturaliza esse processo, sem evidenciar firmemente a chave do conflito, o que pode ser um não aprendizado, ou um não conhecimento consciente das causas e formas de mediá-los, potencializando cisões, como neste caso, a desvinculação com o MST de forma que, passaram a fazer parte de um grupo vinculado ao Sindicato dos Trabalhadores Rurais (vide anexo 2 – educando 02 – unidade de registro 4).

Na sua segunda experiência de acampamento, mostra uma mudança de caráter participativo (do MST) para o representativo (STR), onde o presidente da associação direcionava o grupo autoritariamente e em benefício próprio, provocando uma frustração nas ações coletivas (vide anexo 2 – educando 02 – unidade de registro 5). Desta forma explicita:

“assim em fase de acampamento até que existiu o trabalho coletivo, a gente construiu escola coletivamente todo mundo da comunidade, mas aí depois, logo depois também a fase acabou, por que essa liderança tomou, levou o acampamento prá um rumo de decisões mais autoritárias... As pessoas se espalharam, aí não tinha mais coletivo, mais entre a família, ficou mais restrito... algumas pessoas que estavam insatisfeitas, as lideranças saíram do assentamento por que esse pessoal usava disso para adquirir recursos próprios... Várias experiências que não deram certo porque, justamente, por causa que as pessoas que ..., as lideranças não sabem administrar o processo de coletividade” (discente 02).

Apesar do resultado desse processo parecer resultar em sentimentos de frustração e na ineficiência de experiências coletivas, este discente afirma que:

“pessoalmente eu acredito totalmente na coletividade, principalmente porque as pessoas não têm a mesma disponibilidade de recursos, então quando você trabalha no coletivo você reforça a disponibilidade de recursos para serem aplicados” (discente 02, vide anexo 2 – educando 02 – unidade de registro 6).

Outro elemento lembrado pelo entrevistado é o não reconhecimento ou aproveitamento dos técnicos formados e que também são assentados ou filhos de assentados. Dentro da linha de que “santo de casa não faz milagres”. Constrói sua fala da seguinte forma:

“os movimentos sociais eles lutaram para uma formação do agricultor familiar e filho de agricultor familiar, mas eles não preocuparam em colocar essas pessoas formadas para de fato exercer dentro da comunidade, então eu acho que o movimento não pensou nisso, e isso dificulta um pouco, porque as políticas que tem não favorecem isso também, não favorece que essas pessoas formadas atuam dentro da comunidade e até porque mesmo os próprios órgãos eles não vê essas pessoas formadas como potencial dentro da comunidade, sempre vem pessoas de fora para está fazendo um trabalho que talvez essas pessoas poderia fazer” (discente 02).

Acredita ser a Educação do Campo um caminho para alterar esse quadro, visto que um dos seus princípios é a coletividade e que a alternância direciona para instituições de novos coletivos e modelos de produção pensados a partir da materialidade de origem, e que, neste sentido, os intelectuais locais qualificam melhor esse coletivo (vide anexo 2 – educando 02 – unidade de registro 7).

Quando analisa a atuação da universidade pública, acredita ser este um mediador no acesso a políticas públicas (como já ocorreu no caso dos territórios digitais), linhas de créditos, projetos alternativos que favorece a organização e produção coletiva.

Acredita também que, em alguma medida, essa intenção está se materializando no caso da LEdoC, porém com uma velocidade própria, um processo em construção aliado ao fato de ser uma experiência inovadora, e que não acompanha o ritmo das necessidades imediatas e estruturais dos assentamentos, em especial aqueles em fase de decisões de modelos de desenvolvimento.

“claro que tudo é um processo, e como é a nossa primeira turma aqui, os professores também estão tendo essa experiência talvez pela primeira vez aqui, então o processo de formação é contínuo, tanto para eles quanto para nós, então até quando, você vai se aproximando ao objetivo, com relação à alternância, com relação ao trabalho de tempo comunidade/tempo escola, então você vai aproximando, você vai é, no caso, apurando para se chegar num objetivo, então esse é o processo” (discente 02).

Quando relaciona a experiência da LEdoC à alternância e sua intenção de potencializar trabalhos coletivos (vide anexo 2 – educando 02 – unidade de registro 8), lembra que

“tudo tem seus pontos fortes, dificuldades, e pontos a melhorar, a gente vai adequando as coisas. Dentro da comunidade, quando se diz respeito à participação, é claro que é meio difícil, você vê que a comunidade ela chega num estágio em que a própria liderança acabou com o sentimento de coletividade, mas que com algumas ações que a gente vai desenvolvendo, a gente vai voltando, resgatando essas pessoas para, é claro, que é gradativamente, o processo é devagar, mas a gente vai conseguindo articular essas pessoas dentro da comunidade, de forma a ir efetivando um grupo mesmo assim” (discente 02).

Aponta vários exemplos de planejamentos de disciplinas da Licenciatura que se alimentou da alternância, evidenciando: matemática financeira (criação do PRONAF, acesso a créditos e endividamentos), fitossociologia (questões ambientais, recuperação de áreas degradadas e Licenciamento de Instalação e Operação), CEBEP (Conflitos Estruturais Brasileiros e Educação Popular, táticas para mediar conflitos dentro da própria comunidade).

Nesse sentido, o discente 02 materializa o nosso foco central na formação de consciência política no caso da LEdoC.

“eu acredito mais na formação política, dentro da comunidade a nossa visão política é diferente, a partir desses conteúdos que a gente teve aqui na LEDOC, a partir desse diagnóstico, a partir da vivência, então você tem uma consciência política mais afinada com relação a várias questões que estão, que envolvem a comunidade e que envolve o mundo exterior, no caso é, pessoas interessadas assim, então a nossa consciência política ela é hoje

ela está mais, a gente tem mais um objetivo do que quer, se a gente não se deixa levar por fala de pessoas que querem se beneficiar politicamente” (discente 02).

E avança, com relação à necessidade consciente na formação de coletivos (vide anexo 2 – educando 02 – unidade de registro 9).

“refletindo na formação de uma unidade do coletivo, que é esse grupo que está vivenciando essa mesma coisa, mudou com relação às ações do mesmo, a própria participação, por exemplo, a gente conseguiu articular um grupo de jovens... esse processo norteou e contribuiu para que agente pudesse formar esse grupo e um dos objetivos também é a formação política desse grupo, então é através dessa formação que a gente tem aqui, ela possibilita que a gente também faça a formação com esses jovens dentro da comunidade que não tem tanto acesso a conhecimento” (discente 02).

Percebemos aqui um sentimento de auto-estima e de organização para a conquista, partindo desse sujeito, para o coletivo, e discentes em sua comunidade (vide anexo 2 – educando 02 – unidade de registro 10).

“a própria visão da comunidade com relação ao grupo que está no curso, assim, porque a comunidade via o grupo como, principalmente por causa das lideranças, via o grupo como o grupo que causava os problemas, o grupo articulado causava problemas, e hoje isso mudou através das ações mesmo dentro da comunidade, e um ponto muito importante foi a casa digital... com certeza, e assim hoje a gente tem um vínculo maior com a associação, acho que hoje a gente consegue dialogar mais com associação do que períodos anteriores” (discente 02).

Traz também em sua fala as contradições da presença da universidade e a intencionalidade de incentivar processos de autonomia. Usa o exemplo da construção do PPP da Casa Digital e mostra a necessidade de transparência no processo. Quando se planeja uma participação, uma mediação da universidade, e isso não ocorre, reflete em frustrações e falta de credibilidade para outras ações (vide anexo 2 – educando 02 – unidade de registro 11).

O discente 02 lembra que essas falhas ocorreram em outras situações, como na recuperação de áreas degradadas em parcelas, que não aconteceram devido ao estado de greve na universidade. O viveiro de mudas é outra ação que também está sofrendo reflexos dessas ausências, e que precisa ser retomado.

Ainda valorizando a intencionalidade da Licenciatura na formação de coletivos se remete a sua proposta metodológica, tendo no trabalho um princípio formativo e que se materializa organicamente a partir dos coletivos (GO's, ST's, CPP e Assembléia Geral).

Lembra como principal conquista da auto-gestão compartilhada da Licenciatura a divisão da turma em suas áreas específicas logo no início do curso, benefício este que só será sentido nas próximas turmas, pois lembra que só terão dois anos de formação na área específica das ciências da natureza e matemática (CIEMA), situação já discutida neste trabalho (vide anexo 2 – educando 02 – unidade de registro 12).

“é assim, não beneficiou a nossa turma, mas vai beneficiar as próximas turmas, é a divisão de área logo de princípio, por que aí você vai ter mais tempo para fazer a formação específica por área, uma coisa que também deixou a gente, principalmente da área de ciências da natureza, ficou um pouco prejudicado nessa questão, por que praticamente você estuda dois anos só nas áreas específicas por que... o pessoal da licenciatura é mais vinculado a questão de áreas, daquelas matérias mais pedagógicas e na área específica principalmente da área das ciências ficava a desejar nos primeiros anos, e então, eu acho que com a discussão dos GO's, a gente viu que isso foi tomada a partir do GO, a partir da turma, e a gente discutiu em assembléia, e viu que esse era um ponto em que merecia ser repensado dentro do PPP, e a gente viu que depois que a gente discutiu na assembléia o PPP deverá ter mudanças” (discente 02).

Esse discente considera que idéias individuais são diluídas nas discussões coletivas. Portanto as decisões e os direcionamentos representam um conjunto de subjetividades. A construção desses sujeitos coletivos, intencionalmente trabalhado na Educação do Campo, acredita ter origem nos movimentos sociais, se contrapondo aos princípios e valores historicamente reproduzidos nas universidades, individualismo e competição (vide anexo 2 – educando 02 – unidade de registro 13).

“A formação de valores cooperativos está prevista no PPP e está sendo cumprida, por que também a Educação do Campo ela tem que vir com esses princípios, não adianta você formar num curso de licenciatura em Educação do Campo e fugir de seus princípios, considerando seus protagonistas, os movimentos sociais organizados. Esses valores não vieram da universidade, pelo contrário, a universidade não tem, não tinha esse interesse de fazer um curso diferenciado” (discente 02).

“As aulas de teorias e práticas pedagógicas trabalham a questão do sujeito coletivo. A própria aula sobre alternância traz o conceito de coletividade, por que as coisas não podem estar sem articulação, elas tem que estar articulada” (discente 02).

Acrescendo a concepção de classes à categoria do sujeito coletivo, o discente 02 demonstra que:

“ao mesmo tempo em que ele tem uma visão mais crítica da realidade, ele não desvincula essa visão dele do coletivo, assim eu acho que, um pensamento individual ele tem que principalmente ser pensado e repensado para o coletivo, não pode ficar uma questão de pensamento isolado, porque não adianta você ficar isolado, eu com meu pensamento, por mais que seja bom esse pensamento, ele não pode ficar desvinculado do grupo, pois tem o mesmo interesse, as mesmas necessidades, as mesmas lutas, que tenha a mesma matriz cultural com a mesma visão do contexto das coisas, e acima de tudo os mesmos objetivos” (discente 02, vide anexo 2 – educando 02 – unidade de registro 14).

Há concordância com o discente 01 quando analisa a linha histórica da comunidade e os movimentos alternantes de coletivização e separação. Observa que após atingir o principal objetivo, a conquista da terra, o sentimento de propriedade aliado às pequenas diferenças, como a locação e acesso a recursos, desnivelando o sentimento de necessidade comum, enfraquecendo a vontade de agir coletivamente (vide anexo 2 – educando 02 – unidade de registro 15). Como relata a seguir:

“o principal objetivo era a terra, não pensou em outras questões, vamos pensar primeiro em ter o lote, e aí também eu não sei, talvez o maior anseio mesmo era o lote, só que quando você ganhou o lote você conseguiu alcançar um objetivo, só que dentro disso já aparece outras dificuldades, com relação a água, com relação a transporte, estradas e as infra-estruturas... e aí as pessoas que tem, que são beneficiadas com isso na comunidade, talvez não se preocupe tanto em está discutindo isso a nível de coletivo para está resolvendo... por que fala! eu tenho acesso a água e eu moro perto da pista, eu não preciso de levar essa discussão para uma pessoa que está morando lá em baixo, que não tem água... e aí as coisas se individualiza, não, eu não preciso de lutar por isso por que eu tenho água aqui na minha porta, então fica desvinculado, no individual, e o coletivo acaba” (discente 02).

O discente 02 acredita que apesar do atual distanciamento dos assentados e da visão de diferentes objetivos e pensamentos, é um campo fértil para se rearticular coletivos devido às muitas dificuldades e necessidades enfrentados por todos. E certamente a ajuda mútua pode ser um vetor potencializador de ações e processos coletivos (discente 02).

Como base tecnológica da LedoC, o discente 02 sugere: a LDB, a educação libertadora, a pedagogia do movimento, a agroecologia, a pedagogia da alternância, a construção de complexos de conhecimentos e a formação integral. Consegue fazer uma

correlação entre esses fundamentos (vide anexo 2 – educando 02 – unidade de registro 16), sintetizando na fala:

“eu apliquei a construção de complexos no meu estágio. Apesar de não atingir a mudança estrutural da escola que propõe esse método, avançamos no levantamento de problemas reais da comunidade, onde propomos uma atividade em grupo para discutir e compreender a questão da produtividade. A forma de aferir o aprendizado foi priorizada pela participação do trabalho, na construção coletiva do resultado” (discente 02).

Finalmente, na fala desse discente é demonstrada uma centralidade na importância de (re)instituir coletivos na comunidade, materializando como estratégias e ações do grupo de ledoquianos nesta comunidade. Evidenciou mais uma vez trabalhos coletivos com participação da comunidade: no levantamento fitossociológico, na construção da Casa Digital, no projeto do Viveiro, na constituição do grupo de jovens enfocando cultura e lazer, na cooperativa de assistência técnica em parceria com o Sindicato Rural e o Instituto Novas Fronteiras, na mediação para fortalecer o grupo de mulheres, entre outras ações.

Conclui constatando que as coisas não acontecem de imediato, tudo leva tempo, “a gente planeja uma atividade, executa, mas a gente precisa de um tempo para repensar, por exemplo, algumas dificuldades que a gente teve, para não replicá-la” (discente 02). Considera que algumas atividades faltou articular mais pessoas, divulgar mais o trabalho, inserir mais a universidade e outros parceiros para fortalecer o movimento (vide anexo 2 – educando 02 – unidade de registro 17).

Educando 03

Este discente, em comum com os demais, teve sua formação em escolas rurais e urbanas (em cidade de até três mil habitantes com clientela eminentemente rural), públicas, com projetos políticos pedagógicos que reproduzem a lógica urbana de educação, ou seja, uma escola bancária, que intenciona formar mão de obra para o mercado de trabalho e, em grande medida, reproduz o modelo de vida urbano, evidenciando em seu discurso o “atraso” do campo, ou um pré-conceito do modo de reprodução camponês.

Quando questionado sobre a formação de valores nessas escolas, o discente 03 remonta mais a dimensão cultural, invisibilizando as demais, onde em datas comemorativas se folcloriza as relações sociais, religiosas e de reprodução de vida. Não vê com clareza a direta intenção de se trabalhar valores nessas práticas das escolas. Coloca-se pragmático e

espontaneamente frente a essas festividades (vide anexo 2 – educando 03 – unidade de registro 1).

Só quando provocado a refletir cuidadosamente, vê que a sua visão folclórica se aproxima de representações de práticas sociais, porém reafirma que os valores são trabalhados indiretamente e sem intencionalidade.

Quanto às outras ferramentas e práticas pedagógicas, na tentativa de relacionar valores coletivos ou cooperativos, lembra dos trabalhos em grupo como uma tentativa frustrada, pois há na verdade uma divisão do trabalho sempre comandado pelo líder.

Acredita que a principal ferramenta de aferição de aprendizagem e avaliação usada nestas escolas é a prova, juntamente com vigiar e punir, quando tratados os aspectos formativos. Aponta uma deterioração da educação, onde mesmo a reprodução de conteúdos é relegada, refletindo numa precarização intelectual dos egressos, não atingindo nem o objetivo de suprir às demandas de mercados.

Evidencia apenas padrões de comportamentos, para que de forma flexível, os egressos sejam aproveitados em processos de recrutamento e treinamento. O discente 03 sintetiza bem na fala seguinte:

“Porque a escola, antes a escola falava assim, o seguinte: vamos formar pessoas para o mercado de trabalho. Hoje nem fazer isso ela não faz mais, ela nem está formando mais pessoas da forma que ela esteja apta a desenvolver um trabalho em determinada empresa. Só as pessoas que vai para a faculdade e acaba tendo um estudo mais avançado. Mas acaba direcionando isso mesmo, assim, o que tem que cooperar, tem que obedecer as regras, tem que adaptar, não pode falar muito porque senão você pode ser dispensado, porque tem um exército lá fora de pessoas, não pode gerar nenhum tipo de conflito, e tem que ir num determinado padrão, a escola coloca isso também, existe o tal do uniforme e da uniformidade” (discente 03).

Dessa forma os valores cooperativos trazidos na fala do discente 03, e como é, na sua visão, trabalhado nas escolas, surge de forma autoritária, não participativa, acrítica e alocada (vide anexo 2 – educando 03 – unidade de registro 2).

Quando remete a sua infância na roça, apesar da situação de meeiro de seu pai, onde dividia o lucro com o dono da terra, vê com saudosismo o sentimento de reciprocidade e as práticas de mutirão, onde:

“A minha família sempre morou na roça, entende? Trabalhava na meia, dividia lucro com o patrão... agora, entre eles existia um trabalho cooperativo, entendeu? Que era os mutirões, entende? Que eu acho que é uma coisa legal, assim, lá pra nós ninguém ia à casa do outro falar assim; - ô rapaz vamos lá me dá uma mão, um dia de serviço. A galera passava e via a roça no mato lá, e aí os cabras, os caboclos observa isso e ia à casa de um, na casa de outro, e tal, e ô: - a roça de fulano lá está no mato, vamos lá dá uma mão pra ele. Entendeu? Aí beleza. - então vamos, até o sábado nós vamos lá. Aí no sábado os caras ia e levava as ferramentas e arrojava, entendeu? Então é um trabalho cooperativo, de livre e espontânea vontade, é aquela vontade de querer ajudar o outro e também recebia isso de volta, porque a gente trabalhava assim” (discente 03).

Emerge aqui uma categoria que se faz necessário uma breve conceituação, e os porquês de não considerá-la enquanto um indicador diretamente relacionado à construção de valores cooperativos. Diz respeito à reciprocidade, onde temos em Eric Sabourin (2009) referências de aportes teóricos, e que, analisando as possibilidades de conseqüências de relações sociais e econômicas, mostra que esse conceito vai além das simples trocas mercantis.

Além das prestações mútuas de alimentos, bens e serviços entre pessoas, próprias de sociedades indígenas e camponesas (Mauss, 1923-29), a reciprocidade é também um ato reflexivo entre sujeitos, em uma relação intersubjetiva (Lévi-Strauss, 1949). A estrutura formada nessa relação intersubjetiva é o terceiro elemento da reciprocidade, superando seu aspecto binário de troca (Temple e Chabal, 1995), esses autores enunciam as formas positivas (partilhando dádivas) ou negativas (ciclos de vingança).

A reciprocidade quando apresenta forma simétrica geram valores éticos, sentimentos e valores humanos. Podemos inferir que a divisão simétrica de bens gera justiça, e a estrutura criada nesta relação (o terceiro elemento) geram outros valores específicos, entre eles o valor de igualdade. Podemos simplificar, no entendimento da reciprocidade, como sendo o conjunto de igualdade e justiça. Forma como consideramos no indicador, Vontade de Agir Coletivamente, na agregação dos valores cooperativos.

Nesse sentido, também podemos dizer que nas relações sociais, quando nos identificamos igualmente, gerando sentimentos de coletividades, podendo-se a partir dessas práticas gerarem valores solidários (sinônimo de reciprocidade), e, quando geramos uma consciência de sujeitos coletivos, geramos valores e potencializamos ações cooperativas. Diferença essa já estabelecida anteriormente.

Aceitando a condição de coexistência e complementaridade entre o sistema de troca e sistemas de reciprocidade, optamos por não adotar a categoria reciprocidade como um indicador de agregação de valores cooperativos, por considerar o limite tênue desses dois sistemas, dificultando a desarticulação das práticas de reciprocidade e de trocas. De outra forma, nossa investigação teria que identificar nas relações, os valores materiais e éticos específicos que elas geram e os projetos humanos que elas subentendem, afastando-nos de nossos propósitos iniciais de conceber coletividades a partir da consciência de identidades e necessidades comuns.

Essa breve revisão de reciprocidade nos servirá para discutir a última ocorrência do discente 03, onde na situação de meeiro de seu pai, este trocava trabalho por produto, portanto uma relação de troca. Mesmo se analisamos uma reciprocidade nas ações conjuntas de trabalhos em mutirões, como foi relatado pelo entrevistado, certamente seu pai não tinha igual poder na gestão dos recursos ou nos planejamentos, ficando esse a cargo do proprietário, onde não emerge a condição de auto e co-gestão participativa nos processos, desconfigurando a cooperação.

Não se configura também a construção de uma identidade coletiva, que resultou numa descontinuidade dessas práticas, onde por ocasião de um empréstimo bancário para aquisição de uma terra, ocorreram relações mercantis cada vez mais desaforáveis, resultando em uma descapitalização e uma troca de seus bens (terra e gado) por uma casa na cidade. De outra forma, essas práticas coletivas não possibilitaram uma construção consciente e coletiva capaz de transformar positivamente a realidade desse sujeito em questão.

Se considerarmos a categoria da territorialidade como um vetor de reconhecimento de grupos sociais e o acesso a bens públicos, podemos intuir, como na ocorrência citada, quando não temos a partir de uma intersubjetividade, formação de identidade coletivas conscientes, resultaremos em relações desiguais ou oportunista, próprias das relações mercantis de acúmulos de capitais, resultados de relações não solidárias ou cooperadas.

Apontaremos essa ocorrência como difusa e de agregação negativa do valor por acreditar na naturalização dessa prática, sem uma consciência crítica e reflexiva da diferença de classes, com relações desiguais no que se refere a distribuição de recursos (vide anexo 2 – educando 03 – unidade de registro 3). A questão central e que os diferenciam é a propriedade.

O resultado dessa experiência foi relatado a seguir:

“meu pai depois de casado, fez um empréstimo no banco e acabou comprando uma terrinha para ele, comprou e continuou trabalhando na mesma região, com a mesma forma de produzir e tal e se interar na região, aí depois ele vendeu para comprar uma outra terra melhor..., vendeu e comprou uma terra menor. Daí para cá eu não sei muita coisa não do que aconteceu não, eu sei que chegou uma época que a gente tinha um lote na roça, na beira da estrada, algumas cabeças de gado lá, aí ele vendeu e comprou uma casa na cidade” (discente 03).

Apesar da quitação do empréstimo, seu pai perdeu tudo e voltou a trabalhar na meia, até se sindicalizar e se integrar em um assentamento, onde via associação, de forma participativa e dialogada voltou a produzir coletivamente, desta feita de forma mais cooperada.

O discente 03 participou de grupos de jovens e de experiências individuais e coletivas de produção, sindicalizou-se e passou a fazer parte das formações políticas de base na FETADF (Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Distrito Federal e Entorno) e na CONTAG (Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura), hoje frequenta a escola de formação dessa confederação, chamada ENFOQUE. Reflete criticamente a atuação dessas representações de forma cíclica, com pouca participação efetiva das bases (vide anexo 2 – educando 03 – unidade de registro 4).

“Acho que precisa ter pessoas ocupando esses espaços que realmente tem compromisso com o povo que está lá na ponta, o povo que está lá na base, então que acaba sendo a massa, vamos chamar de massa, não que é maior parte da população que está lá, do movimento está é lá no campo, nas instâncias só os representantes mesmo. Que está lá para representar o povo que está lá na base, entende?” (discente 03).

A exemplo dos dois primeiros discentes também formou como Técnico Agrícola na pedagogia da alternância, e onde concorda que esta se configurou apenas como aproximativa. Não havia o acompanhamento de monitores ou coordenadores no tempo comunidade, se estudava conteúdos que podiam ser aplicados na comunidade, na ótica do professor. Houve diagnósticos da comunidade que não detonaram linhas de pesquisa ou intervenções nestas realidades (vide anexo 2 – educando 03 – unidade de registro 5).

Mesmo concordando que a educação qualifica as pessoas e que, quanto mais pessoas qualificadas potencializariam processos de desenvolvimento, este discente não demonstra acreditar na força transformadora desse grupo de técnicos formados, juntamente com outros que estão em formação, de forma autônoma. Pensa na necessidade de investimentos externos,

para daí estruturar os processos produtivos, trabalho e renda. Tem a esperança que o Estado venha a cumprir seu papel de infra-estruturas e condições de trabalho a tempo e hora, própria de uma visão populista e clientelista.

Estrutura sua fala da forma seguinte:

“a formação é boa, quanto mais gente formada, capaz de fazer interpretações e desenvolver ações, melhor, mas agora a gente, eu penso que teria que começar pensar em como alavancar recursos para poder fazer com que essas pessoas comecem de fato a trabalhar dentro das suas comunidades. De tal ponto que consigam gerar renda, e melhor qualidade de vida também lá no campo. Olha só, só para mim concluir, se a gente não faz isso, se não tem, se não consegue colocar lá na área rural, lá dentro das comunidades condições para que as pessoas trabalhem e gerem renda, eles vai ter que sair de lá para poder gerar algum tipo de renda para poder se manter. É claro, lá você pode trabalhar lá dentro, dentro da sua propriedade e gerar renda, mas eu preciso de recursos para mim investir lá, certo? E na época que as pessoas começaram a se aglomerar, a criar as cidades, alguém investiu dinheiro, correto? Para poder ficar, para poder ter e criar as estruturas, pra criar os espaços de trabalho que nós temos e para fazer com que as pessoas consiga gerar algum tipo de renda. E agora tem que fazer o inverso. Só formar não vai adiantar muita coisa” (discente 03).

Considera que na disputa de recursos e interesses, o Estado, representante de uma hegemonia capitalista e burguesa, venha a investir em outro projeto de campo e de nação, atendendo a uma expectativa da classe camponesa, em um processo natural de (re)distribuição de recursos e oportunidades. Reafirmando a impotência desse sujeito coletivo de direito, enquanto sujeitos conscientes, concretos e históricos, capazes de transformar realidades.

Essa maneira de olhar impacta negativa e difusamente a construção de identidade e da ação coletiva (vide anexo 2 – educando 03 – unidade de registro 6).

Este entrevistado se coloca na posição de concordância quando provocado em pensar um cenário de trabalhos coletivos e qualificados, acessando informações e recursos públicos que, numa visão política liberal, são disponibilizados via linhas de investimentos de créditos ou de editais, onde os indivíduos ou uma comunidade rural encontram dificuldades de toda ordem para acessá-lo, principalmente pelo desconhecimento de como cumprir exigências burocráticas.

Parece não estar claro que o processo formativo numa perspectiva libertária, vem no sentido de melhor compreender realidades e pensar processos autônomos de desenvolvimento.

Os intelectuais orgânicos, refletindo sobre seu local, vinculando trabalhos e projetos de pesquisas, imprimindo nesta construção identidades do processo de reprodução de vida local, produzindo um significado e relevância do conhecimento e ação gerada, baseada em verdades que podem se sustentar. Diferentemente de projetos de desenvolvimentos que são propostos, privilegiando demandas de mercados em detrimento a uma identidade cultural e capacidades desenvolvidas historicamente. Essas idéias e lógicas para serem reproduzidas têm que ser necessariamente compreendidas.

Essas verdades precisam ser compreendidas pelas relações sociais cotidianas e aos valores por estas gerados, o entendimento que os sujeitos têm do seu meio e quais formas de transformá-lo para atender necessidades a partir do trabalho enquanto processo de humanização.

O entrevistado aponta o trabalho como princípio fundante da LEdoC, onde explica que se atende necessidades do coletivo nas atividades realizadas nos Setores de Trabalho (cultura, limpeza da casa e do refeitório, lavanderia), além de participar da co-gestão do curso em instâncias como Grupo de Organicidade e Coordenação Político Pedagógica, que se discute aspectos pedagógicos e de organização do curso. Percebemos claramente a intenção de se formar em trabalhos no coletivo (vide anexo 2 – educando 03 – unidade de registro 7).

Dessa forma, o discente 03, também acredita ter sido adotado no processo de inserção a idéia do trabalho coletivo, que a partir de diagnósticos participativos (no próprio seminário de apresentação do curso e de integração na comunidade), a sua área de habilitação específica, no caso a CIEMA, realizou coletivamente ações de educação ambiental e de recuperação de áreas degradadas, em especial nas nascentes. Tendo como ponto de partida uma atividade de fitossociologia, que motivou um projeto de extensão da universidade desenvolvida na comunidade, sempre na perspectiva da ação coletiva (vide anexo 2 – educando 03 – unidade de registro 8).

Ocorre aqui uma prática de conscientização, em movimentos reais e concretos, em um processo dialógico entre conhecimentos científico e popular, além de uma reflexão crítica e dialética dos processos históricos desse grupo social. Acreditamos estar aí, a maior riqueza dessa prática educativa.

A grande discussão, voltando um pouco em relação às questões dos editais e suas conseqüências, dizem respeito ao não tutelamento das ações realizadas nas comunidades pela

universidade. Corre-se o risco dos projetos serem abandonados, em parte, pela ausência dos docentes nas comunidades, porém, em maior medida, pela desmotivação por parte da comunidade de não protagonizar e atuar ativamente nestes processos. Cabe identificar quais são os interesses individuais e, moldando consensos e identidades, potencializar a força motora e transformadora, resultante de consciências coletivas de pertencimento ao grupo, satisfazendo demandas mútuas. Consciência política do indivíduo para o coletivo (vide anexo 2 – educando 03 – unidade de registro 9).

Dessa forma surge a reflexão quanto à experiência da Cada Digital, o discente 03 diz que:

“a gente está um pouco meio decepcionado com a casa digital, está lá, os computadores está instalado, está funcionando a internet, entendeu? Mas o compromisso que a gente fechou aqui, foi que, depois de instalada a casa digital, nós fizemos um trabalho do caramba, entendeu? Para a gente colocar no ponto que está, e fechamos o compromisso, o seguinte, que depois de pronto e instalado os computadores, uma equipe de gestores das casas digitais iam nas comunidades pra poder construir o PPP e para depois a gente colocar a casa pra funcionar, inaugurar tudo bonitinho, era um prazer que a gente estava sonhando com isso acontecer, entende? Mas nós acertamos isso aqui na etapa passada, nós ficamos lá três meses esperando agendar, mandamos email... para a pessoa responsável, e não nos responderam, cara. É, a gente como está lá com os equipamentos tudo funcionando e a gente precisando fazer pesquisa, inclusive até a gente restringiu a não querer ir lá fazer a pesquisa porque não está aberto ao público, entendeu? A gente estava indo assim, igual beija-flor, tipo ia lá e olhava alguma coisa ali, rapidinho e saía fora, para não dá parecer que aquilo ali é uma coisa, que nem já está “tendo” essa repercussão lá, entendeu? De que a casa é dos estudantes da LEdoC, entendeu? Por isso que eu não queria tocar... porque não está concluído? não concluiu” (discente 03).

Acreditamos e reafirmamos a necessidade do protagonismo dos movimentos sociais, até mesmo no ambiente universitário, visto ainda existir necessidade de concretizar conquistas e não desconfigurar propostas metodológicas que sustentam o curso da Licenciatura. O que impacta decisivamente nas condições concretas e objetivas da presença de docentes nas comunidades mediando processos. A visão contraditória do tutelamento e da autonomia se limita até a capacidade de entendimentos de quem está no processo formativo, e necessita desse passo de qualidade para materializar força e capacidade transformadora com autonomia.

Outra contradição que emerge na fala do discente 03, refletindo sobre a intencionalidade de formar coletivos e valores cooperativos na LEdoC, remete às práticas dos

GO's e CPP, onde considera que as mudanças provocadas nestas instâncias são de pequeno significado, impactando apenas as organizações e execuções das atividades necessárias.

Aspectos estruturantes, como alteração de horários e disciplinas, não são considerados. Considera essa discussão inócua, demonstrando um descrédito da força coletiva dos estudantes quando se trata de possíveis mudanças estruturais do curso. Não recorda de nenhuma alteração nas práticas pedagógicas dadas a partir dos GO's (vide anexo 2 – educando 03 – unidade de registro 10).

Não cabe para nós aferir aqui a baixa participação política das instâncias de organicidade dos discentes nos rumos da LEdoC, e sim, perceber nestes discentes qual o grau de seu pertencimento nas decisões evidenciadas e encaminhadas por esses coletivos. É uma condição individual e subjetiva que desqualifica a atuação nos processos de diálogos, em um movimento antagônico a descentralização do poder na gestão do curso.

Esse discente também relativiza trabalhos coletivos quanto à necessária ação cooperada, quando argumenta:

“A cooperação dentro do coletivo, assim, trabalhar coletivo, às vezes você não está cooperando com o outro, acho que é um pouco diferente, consegue ver? Eu posso, a gente pode estar no coletivo, mas eu fazer as minhas coisas, você fazer as suas coisas, entendeu? A cooperação é quando eu contribuo para que você também faça as mesmas coisas que eu estou fazendo” (discente 03).

Mesmo com essa visão, mais adiante concorda que a intenção dos trabalhos propostos não individualiza, “todos os professores da área busca sempre trabalhar a questão do coletivo, a questão de colaboração, né? (discente 03).

O entrevistado parece sobrepor os conflitos que dificultam as realizações dos trabalhos, em detrimento da importância e necessidade de fortalecer sempre o diálogo na busca de consensos, fortalecendo o grupo e seus potenciais resultados.

Essa ocorrência pressupõe um posicionamento simetricamente contraditório em relação à sua visão de eficácia na superação de conflitos internos do grupo, percebe a importância da força coletiva mas, não observa no diálogo a construção de consensos, prática indispensável para a formação da identidade coletiva, neste caso optamos em neutralizar este valor agregado (vide anexo 2 – educando 03 – unidade de registro 11).

Finalmente, notamos uma dificuldade de materializar uma construção teórica consistente de sujeito coletivo, tanto considerando o sentimento de pertença de indivíduo, quanto numa concepção de classes, na disputa de recursos valorizados por diferentes grupos. De imediato relaciona apenas o sujeito coletivo como o sujeito que faz para si e para os outros, sem, contudo mencionar as construções intersubjetivas de identidades.

Após um diálogo e uma reflexão mais cuidadosa acerca da categoria do sujeito coletivo menciona os pioneiros do assentamento como exemplo de um grupo que fala a mesma linguagem, fazem ações a partir de decisões e interesses coletivos. Aponta a formação de novos coletivos como o de jovens e o das mulheres no assentamento, mas não os enquadra numa concepção de classes, nem em disputa de direitos e modelos de desenvolvimento (vide anexo 2 – educando 03 – unidade de registro 12).

Conclui sinalizando duas bases fundantes da LEdoC, como o protagonismo dos movimentos sociais e a construção de complexos de conhecimentos (vide anexo 2 – educando 03 – unidade de registro 13), onde relata:

“é um método de você, fazer um planejamento de uma determinada disciplina, aonde você leva em consideração não só o conteúdo, mas também elementos do cotidiano... Você traz os elementos, cotidiano vivido pelos estudantes para escola, e da escola para a vida do cotidiano dos estudantes. Essa relação do que está lá fora, com que está aqui dentro... Então aí é feito primeiro um inventário. Você faz um inventário, levantando todas as problemáticas. Os modos de produção, como se produz, o que produz, questão ambiental, questão social, questão econômica, política e você discute isso em sala de aula a partir dos conteúdos... Aparentemente o complexo, ele também traz uma questão que é a de fazer com que os estudantes, a partir do seu contexto, a partir da sua vivência, consiga interpretar as outras coisas que permeiam tudo aquilo ali. Ou seja, a partir do seu início, você consegue interpretar o macro, e como está se relacionando o macro com o micro, e o micro com o macro” (discente 02).

Na avaliação dos valores cooperativos agregados e identificados na fala do discente 03, torna-se necessário comentar que seu entendimento de construções coletivas se orienta para o campo das ações, onde a percepção da importância teórica e estratégica na formação de sujeitos coletivos se relega a representações políticas de classe, própria de sindicatos, e que, em seu movimento político provoca disputas internas e cisões que refletem em uma tendência de desestruturar o grupo social.

Acreditamos ser importante realinhar ações orientadas de inserções com metodologias participativas, oportunizando mais momentos de diálogos, evidenciando a construção de identidades e interesses comuns. Os movimentos devem ser no sentido de (re)aglutinar o grupo dos discentes, e entre eles com sua comunidade. Consideramos a reaproximação com a associação um primeiro passo importante e motivo de ocorrência de sentimentos positivos no fortalecimento dos assentados (vide anexo 2 – educando 03 – unidade de registro 14).

Educanda 04

A discente 04 retrata de forma clara e objetiva o modelo de escola que frequentou na sua formação básica. Lembra da estratégia pedagógica de se promover habilidades, intencionando-se formar pessoas competentes e competitivas. Tendo para aferição do processo a utilização do que ela chama de anti-valores, quando nos remetemos a uma necessidade básica de uma formação humanizada.

Para atingir objetivos competitivos se privilegia valores e métodos individualistas. A prova surge como instrumento de aferição e padronização da reprodução das informações do livro didático, própria da visão capitalista de produção. Não se considera a subjetividade e a construção coletiva de conhecimento.

Quando reflete sobre o trabalho em grupo nessas escolas, o considera como condicionamento para a flexibilização e submissão para o trabalho. Descreve sua visão da forma a seguir:

“existe a intenção de se preparar para o trabalho em grupo, numa perspectiva capitalista, de não questionar os modos de produção e de se adequar a todo e qualquer sistema. Assim trabalho em grupo não no sentido de coletividade e no sentido assim de dividir a turma em grupo pra ir apresentar um trabalho na frente ou fazer um trabalho escrito, mas sempre um fazia e colocava sempre o nome dos outros, é sempre colocar um no centro líder e os outros como coitadinho, aqueles que vai sempre depender, vai ser subordinado aquele, é julgado o melhor, o que tem mais habilidade” (docente 04).

Retrata simbolicamente essas práticas e valores, quando denuncia os dias de festividades ou as reuniões da comunidade escolar, onde se seleciona “os melhores” alunos para estarem a frente das apresentações. Os valores culturais são reproduzidos nessas festividades com a mesma lógica, sem uma prática crítica, reflexiva, conjuntural (vide anexo 2 – educanda 04 – unidade de registro 1).

Ainda com nove anos, com seus pais e mais sete irmãos, ingressam no MST e na mobilização de luta pela terra. Daí oportunizou uma boa formação política de base e a idéia de coletivização do trabalho, onde participou de setor de cultura, setor de jovens, vivenciando um sentimento de pertencimento do todo, muito própria da pedagogia do movimento.

Por um contexto estratégico de atingir a condição de assentados, passaram a compor um acampamento conduzido pelo Sindicato dos Trabalhadores Rurais, onde havia o pré-requisito de sindicalização.

Nesta mudança de experiência da estrutura de organização, aponta alguns conflitos ideológicos que, quando reflete sobre a constituição do grupo nota

“um distanciamento daquela formação de coletivo, de coletividade, por que no MST tem toda uma organização. Que o Sindicato já não tem, que o Sindicato é mais no sentido de passivo e o MST não, é mais ativo, mais de organizar de ir prá frente, prá luta, e o Sindicato é mais, mais de conciliar, assim não é de lutar mesmo tendo também a experiência de trabalho coletivo dentro do acampamento, se perdeu muita coisa que tinha, mas a, por causa da vivência que nós tivemos contato com o MST, então isso ainda ficou, mas ficou pouco, não seguiu o que era... mas toda aquela organicidade que tinha, perdeu assim, não conseguimos mais reproduzir essa experiência que tivemos no MST” (discente 04).

Pontua essas mudanças, de forma consistente e coerente, descrevendo como se deu as práticas da associação. Desde a época do acampamento. Primeiro se perdeu a participação dos jovens nesse fórum, tornando-se apenas um representante por família, e apenas este com direito a voto.

A gestão da associação e seu modelo democrático representativo provocam sentimentos e conseqüências apontados e discutidos pela discente 04 da forma seguinte:

“um representante da família, os jovens não participavam mais igual quando era no tempo do MST. Eu vejo que depois que a gente foi para o Sindicato ficou mais só aquela liderança, só aquele presidente que respondia por todos, só ele ia ao INCRA saber, buscar a informação e passar da forma dele, era representativo e aí isso foi causando um problema que hoje a comunidade só espera, ela não propõem, não busca, e aí esse é um problema, problema originado daí pra cá, dessa época pra cá” (discente 04).

Todo o esforço de formação de coletivos, formando identidade e fortalecendo o grupo para facilitar o atendimento a necessidades imediatas, onde “buscavam as mesmas coisas, tinham os mesmos sonhos, vivenciavam a mesma história, os mesmos eventos, a cozinha era

coletiva, vinham as doações e era tudo dividido certinho... agora tem se perdido, a questão da identidade tem se perdido” (discente 04).

Essa descaracterização da identidade se deve em parte na visão da entrevistada, a influência de novos entrantes que assumiram posições estratégicas no assentamento, que além de não terem a mesma origem, não vivenciaram a construção deste grupo à época do assentamento, que se deu em quase uma década.

O valor agregado dessa ocorrência, quando a discente trata da composição do grupo, formas de organização e quais valores prevaleceram, mostra uma compreensão da importância de identidade coletiva, que limitam a participação dos indivíduos e a força dos assentados, que por ora passa por um distanciamento. Acreditamos que a fala dessa discente impacta difusamente todos os indicadores na formação do valor (vide anexo 2 – educanda 04 – unidade de registro 2).

A configuração da organização e representação do acampamento e do assentamento refletem e determinam as demais relações entre as pessoas, quanto mais se fortalece o modelo representativo com decisões mais centralizadas, menos se favorecem a participação e as ações coletivas.

Produções coletivas exitosas na fase de acampamento passaram a não dar certo no assentamento. Esses resultados negativos dificultam novas experiências de produção ou de movimentos coletivos (vide anexo 2 – educanda 04 – unidade de registro 3).

“A gente tentou fazer trabalho coletivo não só na área da produção, não deu certo, mas assim, a gente tentou formar grupos jovens, tentou formar o grupo de teatro também, assim, a gente tem tentado, mas não está da forma que a gente quer chegar, está tipo um processo de construção. Essas experiências negativas refletem muito, que as pessoas vão perdendo a confiança” (discente 04).

A entrevistada foca as ações coletivas nas identificações de necessidades comuns. Quando não se identifica ocorrem disputas e formação de valores ainda piores que a competição. Como a discriminação. Traz como exemplo uma vivência marcante ainda na fase do acampamento, onde no transporte escolar existia uma corda que separava os espaços do ônibus para assentados e para acampados.

Parecia remeter a um direito maior dos assentados, garantindo o espaço necessário para aquele número de alunos. O preconceito também se implanta na escola, vindo a marcar um sentimento de inferioridade neste grupo de alunos. Até que veio a ser minimizada, em uma reunião com a direção na escola, em uma clara luta de reconhecimento e de direitos.

A educação, e a participação de intelectuais orgânicos é um vetor essencial para a qualificação da formação identitária desse grupo social. Quando questionada sobre a quantidade de formados e formandos em um mesmo assentamento e a condição de concorrência entre esses sujeitos, a discente 04 colabora argumentando que

“acredito que seja ótimo para o assentamento, muito bom, quanto mais formação melhor. Só que o que precisa é, essa questão do, do, dos interesses comuns. O quê que a gente quer? Tem que pautar, tem que reunir esse grupo todo que está sendo formado e ver qual o interesse comum, eu acho que esse é, esse é um dos problemas nossos” (discente 04).

Avalia positivamente a área das linguagens, sua habilitação específica onde se discute as relações de trabalho, como o sujeito do campo é representado nas obras literárias, qualificando o olhar de como é trabalhado literatura nas escolas, em especial as do campo (vide anexo 2 – educanda 04 – unidade de registro 4). Esclarece que a literatura é

“ampla no sentido de trabalhar com a realidade, se pode trabalhar a realidade e pode não trabalhar a realidade dentro da literatura porque ela, ao mesmo tempo que ela fala, que ela mostra a realidade, ela nega também, e isso não é passado nas escolas, eles vêem literatura como uma diversão” (discente 04).

A discente 04 enumera várias ações de inserção, a partir de sua área de habilitação, avindas de processos de diagnósticos participativos, dentre outros:

- Teatro como uma ação social e política para formação e fortalecimento de coletivos: Discussão da indústria cultural; criação do grupo Terra em Cena; uso da metodologia do Teatro do Oprimido para desvelar a realidade, e compreender as relações entre opressor e oprimido. “Não é porque temos um presidente autoritário, que o centro do problema está nele, sempre tem outras coisas que se estruturam nestas relações” (discente 04).

- Atividades que possibilitaram a atuação ativa da comunidade nas suas escolas, onde se levantou valores culturais e criou-se um canal de diálogo entre saberes populares e científicos.

- Participação coletiva de ações do grupo de CIEMA na: Construção do viveiro, plantio de mudas, levantamento fitossociológico.
- Aumento da expectativa da comunidade em relação à atuação do grupo da LEdoC.
- Construção da casa digital que apesar de ter mobilizado o apoio da comunidade para sua execução, acredita essa participação ter se limitado devido a incapacidade do grupo em mostrar a importância na continuidade da participação das pessoas, ou seja, fazer com que a comunidade assumisse a autogestão da casa, utilizando-a principalmente como ferramenta pedagógica de formação inicial e continuada.

A entrevistada acredita que essa incapacidade citada acima, se deu em parte, pelo não cumprimento do Planejamento de execução desse projeto, onde previa-se a mediação da universidade nesse processo. Quando trata de concepção do PPP da Casa Digital, menciona que o grupo

“tem esperado, porque o combinado foi que os professores da LEdoC iriam lá pra construir junto, junto com a gente, junto com a comunidade o Projeto Político Pedagógico e até hoje. A inserção da UnB, dos professores no acompanhamento, na comunidade deveria ser mais efetiva” (discente 04).

Acreditamos que a materialização na fala, de maneira clara e objetiva da discente 04, demonstra uma consciência da importância tanto nas ações de inserção, quanto na formação de coletivos. Mostra que essas ações ressignificam práticas educativas, ao mesmo tempo em que atende expectativas da comunidade.

Dessa forma impacta difusa e positivamente a agregação dos valores a partir de todos os indicadores. Devido a sua construção mental atribuiremos o máximo valor, próprio da consciência crítica/revolucionária por acreditar ser uma construção contra-hegemônica, ideológica e de classe. Não observa a atuação da universidade de forma populista ou clientelista, percebe sua atuação enquanto mediadora do processo educativo (vide anexo 2 – educanda 04 – unidade de registro 5).

Quando se remete ao Tempo/Espaço Universidade, percebe na intencionalidade de sua proposta metodológica, a formação de coletivos e de valores cooperativos na auto-gestão do curso, visando uma formação para além da sala de aula até o nível da comunidade.

Relata que neste tempo formativo não se tem apenas experiências teóricas, nas práticas de organicidade, de entendimentos do trabalho coletivo para além da sala de aula. Participou ativamente de decisões nos GO's e nos ST's onde lembra a mudança estrutural no atendimento a enfermos de dengue.

Abstrai a possibilidade de constituir coletivos na prática pedagógica docente, partindo da proposta de trabalho articulada da área de Linguagens em uma perspectiva interdisciplinar. Quando exercita a discussão do sujeito coletivo de direito, focalizando a classe camponesa, esse coletivo docente orienta e busca as integrações com a realidade, a partir da disciplina Conflitos Estruturais Brasileiros na Educação Popular (vide anexo 2 – educanda 04 – unidade de registro 6), que discute:

“os problemas de classe e faz a gente pensar de como planejar as atividades, mas no sentido de curto, médio e longo prazo assim, quais as ações que podem ser feitas de curto, médio e longo prazo para gente chegar numa consciência coletiva com força de transformar realidades” (discente 04).

Acredita que a baixa efetividade e regularidade do trabalho coletivo dos discentes na comunidade, ser devido a lógica já instituída nas bases, com uma gestão diferente da proposta da LEdoC. Para reverter o quadro expõe a necessidade de fortalecer e atualizar o protagonismo e a organização dos movimentos sociais do campo.

Acreditamos que o pragmatismo que a discente 04 desvela quanto à estrutura organizacional da comunidade e a sua baixa eficiência coletiva se contrapõem ao idealismo que ela traduz da atuação dos docentes da área das Linguagens. Deve ser possível uma melhor acuidade perceptiva no que se refere o movimento conflituoso em ambos os casos e, que permitiriam desvendar as brechas para se tencionar as mudanças com ações mais propositivas (vide anexo 2 – educanda 04 – unidade de registro 7).

Quando questionadas das idéias fundantes da Licenciatura, menciona: a questão agrária; a agroecologia (que apesar da importância tem perdido espaço e evidência); pedagogia da alternância e diálogo de saberes; formação integral; construção de complexos.

Nesta última base tecnológica, talvez pela sua importância, se dedica a conceituá-la:

“a idéia do complexo é mudar as bases da escola, dessa escola capitalista que, que trabalha separado da vida. Que trabalha para subordinar e excluir. O complexo ele vem como uma forma da gente criar a matriz formadora que a gente quer trabalhar na escola, por que a gente

desconstrói a escola capitalista para depois construir a partir das bases formadoras que a gente acredita que liga a escola com a vida. E aí a gente faz o inventário. Da realidade, do contexto da escola, das lutas sociais, do, do trabalho socialmente útil, procura os conteúdos que liga. Os conteúdos formativos e os instrucionais. Os conteúdos formativos são valores que a gente quer, que a gente pensa, aliar os valores que a gente objetiva, com o trabalho a partir do complexo e os valores instrucionais que são os valores do conteúdo e liga isso tudo, interligado para tentar ligar a escola com a realidade, não ficar separado do sujeito e de sua realidade concreta...” (discente 04).

A discente 04 acredita que a construção de complexos interliga o conteúdo com o contexto da comunidade e da escola, considera que essa idéia está na própria estrutura da LEdoC, onde se valoriza os aspectos formativos. Na formação de valores cita o esforço de identificar os discentes como sujeitos do campo, “que isso vai se perdendo”, e o fortalecimento da coletividade, “porque a gente não tem como avançar individualmente” (discente 04).

Das estruturas organizativas coletivas no assentamento, a educanda enumera a associação de produtores, a cooperativa e a associação de mulheres, mas, contraditoriamente, lembra que não ocorrem ações colaborativas de interesses ou idéias comuns. As discussões se dão no âmbito político, sem consensos. Argumenta que:

“Até a associação está assim fragmentada, você num fala, num sabe quem é, assim, quem é diretoria de associação. A diretoria de associação ela não responde, não se reúne. Aí tem um, se a gente quer conversar com alguém da associação, tem um que vai e conversar com a gente, não tem aquela reunião com todo o corpo da diretoria da associação. Não está tendo mais assembléias... o grupo que efetivamente está se reunindo é o grupo de jovens mas está assim bem no pé inicial. Que aí formou o grupo de jovens a muito tempo, e aí se perdeu e agora que a gente está tentando construir de novo”... “Não estão se articulando nem para aquisição de insumos e entrega de produtos coletivamente, nem isso” (discente 04).

Aqui há uma ocorrência preocupante, em se tratando da concepção ideológica desta discente, e que constrói negativamente o valor coletivo, que remete diretamente à identidade de classes, quando questionada se o grupo de discente da LEdoC, em inserções orientadas, tem contribuído na qualificação dessa discussão. Responde que não, e completa, “até porque não tem como, não depende só de nós” (discente 04). Parece não ter a identificação com estes interesses, necessidades e lutas (vide anexo 2 – educanda 04 – unidade de registro 8).

Colaborando com a tese dessa ocorrência, a discente 04 revela a perspectiva de seu cenário, expondo que:

“As coisas tem piorado assim, não tem perspectiva não. Não tem perspectiva da comunidade pautar isso, então não vai ter não. Mesmo se pensando em inserção orientada da LEdoC mesmo, assim tem tanta gente desmotivada lá que eu não creio não. Não acredito” (discente 04).

Conclui afirmando que o tema cooperação apesar de ser difícil de implementar, a “viabilidade do assentamento” passa por essa prática e que “não tem outra forma de sair da lama, não tem outro jeito. Olha só, as famílias depois que recebem a parcela está todo mundo arrendando os lotes para o fazendeiro plantar e a associação finge que não está vendo... A liderança finge que não está vendo, e o Sindicato também não está vendo, ninguém está vendo” (discente 04).

Acreditamos que em alguns momentos é relevante a intermediação de agentes públicos mediando esses impasses, qualificando a visão de alguns, para alternativas tecnicamente e racionalmente viáveis. Neste sentido, no campo das idéias, a UnB poderia mediar a discussão no assentamento e, em parceria com outras instituições como a EMATER - DF e o Instituto Federal de Brasília - IFB, que atualmente atuam nesta comunidade, poderia propor ações de organizações cooperativas, visto que estas últimas têm a missão de atuar mais vinculado ao mundo do trabalho de forma mais efetiva.

Além de ser um motivador de aglutinar os moradores, estas instituições conjuntamente poderiam mediar e qualificar o debate, fazendo acessar inclusive recursos públicos para infra-estruturas e custeios. Formar uma rede solidária, que na medida em que atende as necessidades dos assentados, se tem um campo fecundo para desenvolver ensino, pesquisa e extensão de forma indissociável e desalienada.

A visão estratégica de se pensar a UnB atuando no fortalecimento da Educação do Campo e das escolas do campo, possibilitando um espaço adequado para o IFB acessar sua clientela foco, que é os sujeitos do campo, na formação profissional em nível técnico e tecnológico, formação inicial e continuada e PROEJA. É pelo vetor da educação que essas comunidades irão entender as contradições da realidade, e perceber que as conquistas passam necessariamente pela organização social contínua e participativa.

A educanda tem sua subjetividade fundamentada em experiências diversas, onde sua família, por conta do trabalho de seu pai em fazendas, teve um processo migratório intenso, que refletiu em um atraso escolar por uma descontinuidade dos anos letivos.

Consegue o retorno efetivo à escola após ingressar, com sua família, no acampamento que gerou o assentamento Itaúna.

Apesar de toda vivência, formação política de base nos movimentos sociais organizados e capacidade de observação e análise, tem como características pessoais a introspecção e a objetividade nas respostas. Podemos intuir que tal postura se baseia em cuidados e receios quanto às possíveis conseqüências dos posicionamentos ideológicos, todavia, é evidente sua capacidade de influir nas decisões coletivas em fóruns de discussões contínuas e instituídas.

Freqüentou a mesma escola pública dos entrevistados que a antecederam, e concorda com sua característica de educação bancária, onde se privilegia o livro didático, sem preocupações de análises críticas e contextuais, aliadas a um processo individualizado de formação e avaliação. Detém-se a explicitar que a centralidade do processo se dá nos conteúdos, aferidos por provas, “alguns trabalhos escritos também, mas tudo individual, nada de pesquisas em grupo ou atividades semelhantes” (discente 05, vide anexo 2 – educanda 05 – unidade de registro 1).

Quando volta o olhar para o acampamento, retrata uma organização representativa, tutelada pela CONTAG. Descrevendo da forma seguinte:

“Ficamos acampados dez anos na beira da BR, sindicalizados e vinculados a CONTAG... Primeiro tirou-se uma equipe para conversar com o fazendeiro, dono da fazenda, ele tinha interesse em vender a fazenda. Daí começou as negociações com o INCRA junto com o fazendeiro, intermediados pela associação dos produtores” (discente 05).

Remonta um cenário da fase de acampamento, onde as decisões e os trabalhos se davam coletivamente. Ressalta duas situações que demonstra como se dava essas relações.

A primeira, por questões racionais, se dava nas negociações externas, onde se faziam representar pelo “presidente, o vice e o secretário, às vezes iam algum diretor financeiro ou do conselho fiscal, mas nem sempre” (discente 05). No segundo contexto, desta feita, internamente, tinham-se assembleias, tendo todos direito a voz e voto, informação essa que

contrasta com os demais colegas. Acreditamos que essa contra-informação se dá pelo fato de, inconscientemente, não se lembrar da sua diferença de idade, em relação aos outros discentes, que à época, lhe permitia atuar mais ativamente.

“Quanto aos trabalhos coletivos, tinha uma roça, uma parte que era roça comunitária, e outra parte era de horta. Aí cada quatro famílias dividiam assim, tinha um poço, aí dividia o pedaço e tinha os canteiros próximos, em cada quatro famílias tinham os canteiros, mas tudo comum. Em relação as necessidades básicas, tinha o INCRA que fornecia cestas básicas, aquelas cestas do INCRA, quanto a água, o pouco que tinha, na época do acampamento, dava prá todo mundo. Eram unidos, se identificavam, lutavam pelos mesmos objetivos. O principal era conseguir a terra. Vinham de diversas regiões, mas tinham mais ou menos uma mesma história, uma origem camponesa” (discente 05).

Consensualmente sua fala demonstra que esta fase do acampamento se configura em um estado e um ambiente profícuo para a formação de coletivos e da consciência quanto a importância da atuação cooperada para atingir objetivos comuns. Dessa forma essa ocorrência agrega valores difusos e positivos (vide anexo 2 – educanda 05 – unidade de registro 2).

Acessaram a universidade pública por informações de parentes que trabalhavam à época no PRONERA, mas não conheciam as intencionalidades e o movimento em prol da Educação Básica do Campo. Enfim, entraram apenas para ter a possibilidade de continuidade nos estudos, não tinham uma formação militante da Educação do Campo, que já ocupava espaço estadual e nacional.

De maneira objetiva considera que a alternância integrativa tem ocorrido efetivamente. Elege temas como a agroecologia e as questões agrárias como intencionalmente trabalhados na LEdoC e que remetem a realidade de assentados. Bem como aponta a fitossociologia como um método de diagnóstico participativo e uma prática que caracteriza a alternância.

Aliada a essas práticas, já se planejou ações de educação ambiental, recuperação de áreas degradadas e nascentes nas comunidades, como resultados desse processo contínuo de formação.

Considera como sendo participativo por ter sido temas levantados a partir dos Seminários Integradores na comunidade, e ser planejado conjuntamente com os professores, além da participação da comunidade por ocasião do plantio de mudas.

Também vê uma mudança positiva na percepção da comunidade com relação ao curso, que reflete também na interlocução da associação com o grupo da LEdoC.

Em nossa análise, a materialidade da consciência da entrevistada em relação a como está se dando o processo, se dá no nível populista ou clientelista, onde mesmo participando ativamente desse processo, não faz uma abordagem crítica reflexiva do mesmo, invisibilizando emergências de conflitos e contradições. Só evidencia aspectos positivos em respostas curtas e objetivas, se direcionando exclusivamente aos questionamentos da entrevista (vide anexo 2 – educanda 05 – unidade de registro 3).

Quando analisa o Tempo/Espaço Universidade, a discente 05 o faz minuciosamente, fica mais à vontade para esclarecer que a estratégia dos Grupos de Organicidade (GO's) permite uma maior participação de todos, onde avaliam e refletem sobre as atividades da semana “em todos os aspectos do curso, desde alojamento, alimentação, setores de trabalho (ST's), Tempo Aula; tudo é discutido” (discente 05).

Considera essa prática como sendo de auto-gestão, pois interfere no planejamento e organização do curso, onde aponta exemplos: mudou as assembléias dos sábados para as sextas-feiras; alteração no cronograma de aulas e atividades; limitação nas falas individuais nos momentos das aulas e das assembléias, possibilitando a participação de todos.

Acrescenta que além da organicidade do curso (GO's e ST's), os trabalhos acadêmicos são realizados sempre em grupo (tanto na sala, quanto no campo), atingindo a prática docente, onde os educadores e os educandos nas escolas de inserção atuam majoritariamente em coletivos. Vê essas atividades como intencionalidades do curso em se trabalhar valores cooperativos a partir da formação de coletivos.

Apesar do esforço teórico conceitual e práticas metodológicas na Licenciatura, a discente 05 só vincula a natureza participativa do indivíduo na concepção da categoria do sujeito coletivo. Só após provocação e retomando alguns marcos de teorias e práticas pedagógicas, de agroecologia e de Educação do Campo, a educanda retoma as idéias de Identidade Coletiva e da Materialidade Histórica, como essenciais na construção conceitual do sujeito coletivo (vide anexo 2 – educanda 05 – unidade de registro 4).

Outro aspecto observado na entrevista foi a dificuldade da discente 05 em fazer emergir outros marcos teóricos importantes da LEdoC. Só houve concordâncias de que seria

importante a formação integral; a educação popular; o diálogo de saberes; a abordagem multidimensional da agroecologia; o protagonismo dos movimentos sociais e suas pedagogias e as construções de complexos de conhecimentos (vide anexo 2 – educanda 05 – unidade de registro 5).

Quanto a esta última base teórica e metodológica, relata que “Complexos, assim, até hoje eu tenho dificuldade na hora de colocar o planejamento dentro do Complexo. Mas, é uma forma do educador conseguir relacionar o conteúdo com a realidade do educando” (discente 05). Considera ainda ser necessário incluir a questão da formação de valores, evidenciando nas realidades concretas as necessidades comuns e a importância de ações colaborativas (vide anexo 2 – educanda 05 – unidade de registro 6).

Em suas observações finais, a discente 05 vê necessário o estudo e o trabalho voltado para a formação dos diversos aspectos da cooperação, bem como avalia que a metodologia proposta pela LEdoC cumpre em parte o aspecto de formação para o coletivo.

Dessa forma esclarece que o grupo dos nove discentes do assentamento está motivado e unido para promover as inserções orientadas, mas, porém, aponta ausências com relação ao acompanhamento dessas ações pela UnB (cita o caso do PPP da Casa Digital).

A exemplo de ações exitosas, como o plantio de mudas e da recuperação de áreas degradadas, que com a mediação da UnB atende a demandas comuns e urgentes do assentamento, como no caso da Licença Ambiental, que depende dessas ações para acesso a recursos do PRONAF, sugere várias atividades e seminários, que poderiam se vincular a datas comemorativas, que intermediadas pela universidade poderiam refletir e tratar de questões, como: transporte escolar, do modelo de escola do campo, do acesso e uso da água e da energia, entre outros tantos temas que são necessidades comuns da comunidade.

Entende que o movimento cooperativo e hierárquico vai se fortalecendo nas lutas e conquistas e tem que ser resgatado, concluindo dessa forma: “já tem dois anos que a comunidade não consegue mais se reunir, só participa de assembleias quando vai falar que vai chegar alguma coisa para a comunidade, um recurso e não sei como a gente vai trabalhar isso, mas as pessoas, a tendência é se isolar cada vez mais” (discente 05); e para tanto a força do coletivo da LEdoC tem que reverter esse quadro (vide anexo 2 – educanda 05 – unidade de registro 7).

Educanda 06

Como as demais colegas, essa educanda frequentou escolas rurais e urbanas, onde não pontua diferenças metodológicas. Acentua intenções de submissão e padronização próprias da educação tradicional, e que, devido sua condição de timidez excessiva, se sentia excluída do processo.

Nos valendo de alguns trechos desse trabalho, lembramos que a escola capitalista e urbanocentrista parte do pressuposto de superação do “atraso” do campo enquanto objetivo, em um processo de ensino aprendizagem (o professor ensina e o aluno aprende) própria da educação bancária, e que se utiliza de instrumentos de avaliação que preconiza eficiência e padronização. Desconsidera subjetividades e identidades culturais, negando sujeitos históricos, concretos e de direitos.

Aliado a esse “apagamento” cultural se junta a discriminação da condição de assentados na escola. O receio inconsciente dos “invasores organizados” é uma reação naturalizada aos movimentos contra-hegemônicos ao que está instituído nas relações sociais do campo. De outra forma, atitudes violentas, como é a discriminação, são “reações naturais” a emergências de forças que ameaçam o estado atual das coisas.

Essa argumentação é uma provocação contra a idéia de que a discriminação aqui anotada seria uma percepção de menor capacidade dos assentados pelos professores. Tese que negamos pelo fato da constatação do rendimento equivalente dessas crianças, somado a uma relativa superação dessa condição, após um diálogo com a direção dessa escola.

As ações cooperativas e coletivas próprias dos princípios dos movimentos sociais organizados do campo, são contra-hegemônicos e conflitantes daqueles valores reproduzidos nas escolas, quais se evidenciam individualismo e competição.

Essa visão e constatação são naturalizadas nas relações cotidianas, o que se reflete na não materialização na fala da entrevistada, que se posiciona totalmente concordante após o desvelamento desse cenário (vide anexo 2 – educanda 06 – unidade de registro 1).

Da mesma forma passiva, a discente 06 se posiciona frente às reflexões sobre experiências coletivas no seu contexto social. Lembra remotamente de ações conjuntas no núcleo familiar, onde sua família convivia com parentes próximos. Mais tarde, já no

acampamento, ingressa nos coletivos de jovens e no sindicato, porém não percebe um movimento construído partindo dessas organizações.

Avalia como frustrante as experiências de trabalhos coletivos tanto no acampamento quanto no assentamento. Não retrata com entusiasmo a formação e a atuação política do sindicato no acampamento.

Aponta positivamente, evidenciando a conquista da terra, algumas atuações da associação, ressaltando a necessidade de retomar e discutir decisões realmente de forma participativa, pois conforme expõe:

“falta a participação da comunidade, porque assim, a associação, tipo assim, sentava uma ou duas pessoas e falavam, não vamos fazer isso, e pronto, estava decidido” ... “essa liderança de alguma forma manipulava o trabalho coletivo, acho que por isso não deu certo”... “atrapalha voltar o trabalho coletivo. Os meninos já tentaram, os outros falam, só se vocês comandarem, outras pessoas, estamos fora” (discente 06).

Atualizando seu olhar para o assentamento, considera difícil pensar e falar em coletividade. Acredita ser necessária uma mudança de rumos.

Vemos na postura da entrevistada um sentimento de impotência, situando nos outros a possibilidade de enfrentamento a práticas centralizadoras e possíveis retomadas de ações coletivas no assentamento (vide anexo 2 – educanda 06 – unidade de registro 2).

A discente 06 não materializa em sua fala o conceito de sujeito coletivo. Aceita a idéia do pertencimento e das necessidades comuns na concepção desse conceito. Quando acrescido a idéia de direito, não compreende a disputa de classe para se fazer garantir os direitos negados.

Com dificuldades em se expressar oralmente, tratando de sistematizar as principais idéias da LEdoC, apenas menciona a materialidade de origem do campo e a alternância, esta última em um formato próximo a aproximativa.

Quando questionada sobre a alternância integrativa e suas necessárias ferramentas de diagnósticos participativas, demonstra limitação em citá-las. Concorde nos usos intencionais de algumas, como, o memorial descritivo e os seminários integradores em comunidades. Mas dá um maior significado a temas geradores levantados a partir das disciplinas de Literatura e

Conflitos Estruturais Brasileiros e Educação Popular (CEBEP), mencionando consciência de classe, soberania alimentar e etnia (vide anexo 2 – educanda 06 – unidade de registro 3).

Dentre as inserções orientadas promovidas na comunidade, a discente 06 cita como potenciais transformadores da realidade: a fitossociologia e sua intenção de tratar temas e questões ambientais; o projeto Terra em Cena, que fortalece a iniciativa do grupo de teatro de jovens da comunidade; e a Casa Digital que demonstra em sua situação atual a ausência da universidade mediando e acompanhando essas propostas, visto a interrupção do processo de concepção do Projeto Político Pedagógico e o uso estratégico desse espaço digital (vide anexo 2 – educanda 06 – unidade de registro 4).

No Tempo Universidade participa ativamente, concordando com a proposta metodológica da Licenciatura e sua organicidade. Esteve presente em discussões não consensuais de cronograma de etapas, bem como de (re) planejamentos da Matriz Curricular, em especial da discussão que tratava em qual etapa deveria se implementar a divisão da turma nas habilitações específicas. Nesse tópico não tem certeza de quais foram os encaminhamentos, demonstrando uma participação figurativa, decididamente não compôs o entendimento coletivo.

Vê a intencionalidade em se formar coletivos a partir do trabalho na proposta metodológica da LEdoC e seu planejamento de organização em grupos de organicidade, onde menciona que “os setores de trabalho funciona aos trancos e barrancos, mas funciona” (discente 06, vide anexo 2 – educanda 06 – unidade de registro 5).

Remetendo-se as bases tecnológicas da LEdoC, anota os movimentos sociais e seu protagonismo; aceita a agroecologia minimizando seu conceito e aplicabilidade; entende formação integral, compondo todas as dimensões da realidade; e exercita a construção de complexos de conhecimentos em que na sua prática de estágio, trabalhou com a interação, a participação e o coletivo de estudantes, no levantamento de questões que direcionariam a construção desses complexos.

Para inserir nessa construção a formação de valores, mostrou insegurança na fala para relacionar necessidades comuns, com estrutura organizacional cooperativada e ações cooperativas.

Considera o tema da cooperação relevante e acusa necessidade de melhor debater e aprofundar no contexto da Licenciatura em Educação do Campo, visto a importância de implementar ações na comunidade coletivamente (vide anexo 2 – educanda 06 – unidade de registro 6).

Educanda 07

A discente 07 traz a experiência de sua formação primária em uma escola do campo que aderiu o Programa de Escola Ativa, com salas multiseriadas e que tem em seus princípios muito dos pressupostos da Educação do Campo. Basta lembrar que esse programa é concebido no MEC pela mesma Coordenação-Geral de Educação do Campo.

O problema se apresenta quanto à infra-estrutura da escola, o necessário material pedagógico diferenciado e o modelo de co-gestão de alunos e da comunidade previstos e que, nos parece que não foram adotados ou cumpridos. Nem ao menos a formação dos docentes nesta nova proposta pedagógica, pois, como nos relata a entrevistada:

“nesta escola ativa era uma professora para quatro turmas de primeira a quarta série. A gente ficava em uma sala separada, e como a gente era da quarta, ficava mais só... Usava o livro didático para acompanhar e explicar o assunto, e aí ela passava tal capítulo, você vai escrever, vai responder e aí ela voltava só para ver se a gente tinha terminado” (discente 07).

Essa constatação mostra que, os programas e as propostas pedagógicas pensadas pelos governos têm um descompasso entre as demandas infra-estruturais e a prática efetiva, mesmo se pensado um modelo inovador, específico e adequado para o campo, pode vir a precarizar ainda mais essas escolas e motivar a uma avaliação ruim e enganosa quanto à inovação, mascarando o real motivo pelo insucesso.

Parece-nos um caminho adequado preparar os docentes nos Princípios Operacionais da Educação do Campo, coerente com a proposta do PROCAMPO-MEC (responsável pelos editais de criação das turmas de Licenciatura em Educação do Campo, objeto desse estudo), onde este docente deveria estar capacitado a adotar uma educação dialogada e vinculada a materialidade de origem dessa escola, contrariando a prática de reprodução de conteúdos, mencionado pela entrevistada.

O trabalho em grupo não surgia como uma metodologia de construção coletiva, se dava para suprir a ausência da professora, em eventuais ajudas mútuas entre colegas.

A participação ativa dos estudantes, protagonizando uma formação para autonomia e cidadania, sendo mediado pelo professor, onde este tem o papel de articulador de pensamentos, organizando trabalhos cooperativos em pequenos grupos e aplicando esses conhecimentos no meio social de convívio dos alunos, são pressupostos do Programa da Escola Ativa e que são concordantes com as concepções dos princípios da Educação do Campo, porém, a discente 07, acrescenta quanto a sua experiência e entendimento:

“não identifiquei na Escola Ativa com o que entendo hoje por Educação do Campo. Os livros didáticos incentivavam a trabalhar em grupo, só que, eu não sei se são os professores que não são capacitados para trabalhar esse tipo de material didático? não acontecia” (discente 07).

Ao menos essa educanda sabe identificar o significado da palavra Ativa nesta proposta de escola. Quanto aos valores, a discente 07 não vê nenhuma intencionalidade de trabalhá-los, naturalizando os já instituídos e reproduzidos sem reflexões. Só após provocada, citando alguns valores humanos, concorda que veladamente é priorizado a individualidade e a competição (vide anexo 2 – educanda 07 – unidade de registro 1).

Das práticas coletivas, ainda no acampamento, considera um importante aprendizado, momentos com o grupo PJR (Pastoral da Juventude Rural) da igreja, mediados pelo Sindicato Rural. A discente 07 aponta nesta formação política a ausência de como instituir associações, cooperativas e atuação de lideranças nesses espaços, talvez explicado pela baixa faixa etária desses jovens, contudo, percebemos tal importância para toda a comunidade, desde que atenda especificidades etárias, visto que impacta comportamentos oportunistas de algumas lideranças, em prol da coletividade.

A associação visualiza como sendo uma experiência representativa, em que “o direito a voto não era para expor idéias, era mais quantitativo, levantar a mão” (discente 07). Nos momentos conflituosos, descreve da forma seguinte:

“teve muita gente que discordava do processo que estava acontecendo, como estava sendo conduzido o processo... Montaram outras chapas para as pessoas votarem, só que acabou ganhando o mesmo, não sei o que ele fez que ganhou... Aí ele saiu do comando de presidente e colocou o vice-presidente, aí no caso está o vice-presidente atuando até hoje” (discente 07).

Os trabalhos coletivos coordenados pela associação deram errados, pois, de acordo com a entrevistada, “a pessoa vendeu a produção, quem estava lá na frente vendeu, só que não repassou o dinheiro para as famílias que participaram do coletivo” (discente 07).

Mesmo com o sentimento de frustração que dificulta novas experiências coletivas, acha que “é muito importante ter um trabalho coletivo, que as pessoas se organizem mesmo de verdade e que avancem... pois se a gente está num assentamento, a coletividade conta muito” (vide anexo 2 – educanda 07 – unidade de registro 2).

Quando volta seu olhar para a LEdoC, essa educanda que optou pela habilitação na área das Linguagens, qualifica como crítica e reflexiva os temas priorizados pelas disciplinas dessa área.

Enumera Raízes do Brasil e Cultura e o Homem, como temas que dialogam com realidades, inclusive a de sua comunidade e, em grande medida, discutem formação de valores.

Contudo não vê na prática da LEdoC uma alternância integrativa, se configurando mais daquela aproximativa, onde busca qualificar os estudantes em sua atuação no estágio (cita diálogos entre as práticas de estágio e a disciplina de Sociolingüística).

Como exemplo de inserções orientadas da licenciatura na comunidade cita a Casa Digital como excelente estratégia de formação continuada no Tempo Comunidade. Porém vê com preocupação a descontinuidade do acompanhamento dos docentes no planejamento da Casa e, para avançar, se remete a outra experiência exitosa de inserção, como no caso de Seminários Integradores na comunidade (cita o seminário de Cavalcante na comunidade Kalunga), como forma de continuidade das ações orientadas nas comunidades.

A discente 07 apresenta boa compreensão sobre as intencionalidades da Licenciatura em Educação do Campo, visto ter sido quem melhor enfatiza o propósito de se formar gestores de processos comunitários e escolares, para além da habilitação de docência.

O que notamos em comum entre os educandos entrevistados, e que também é um traço marcante da discente 07, diz respeito ao sentimento de articulação com a comunidade mediante o necessário tutelamento da universidade, refletindo na baixa eficácia do coletivo em ações de inserção até o momento (vide anexo 2 – educanda 07 – unidade de registro 3).

A entrevistada relaciona o Tempo Universidade com aspectos formativos vinculados ao trabalho coletivo (citando GO's e ST's) e a auto-gestão do curso. Acredita ser importante a decisão compartilhada e a discussão em torno da antecipação da divisão da turma nas áreas específicas, visto que “a gente tem que ter segurança do conteúdo para entrar em sala de aula” (discente 07).

Apesar desse esforço metodológico, a educanda não percebe a formação de coletivos a partir de construção de identidades, nem na turma, nem tampouco na comunidade, onde afirma que a diversidade de origens e idéias não favorece consensos. Declara da seguinte forma:

“Muitas diferenças. Porque falar em coletividade, essa palavra é muito complexa, muito mesmo, e assim, por mais que a gente seja de movimentos sociais, a gente está correndo atrás de um direito que todo mundo precisa, ainda existe confronto de idéias, de pessoas que deixam o caminho no meio da estrada, no caso já tenho minha parcela, não estou nem aí mais, já tenho minha parcela, já tenho minha casa” (discente 07).

Esta citação é bastante simbólica para desvelar o sentido individualista de propriedade, e uma desqualificação da luta e conquistas coletivas, com ausência do sentimento de pertencimento na base da luta, em movimento cooperado contínuo. Surge a necessidade de sujeitos intelectualizados e orgânicos, que identificados com o grupo, fortalece a luta coletiva, materializando os interesses e necessidades comuns.

Contraditoriamente, a discente 07 cai na armadilha do discurso comum, que acredita na necessidade de espaços institucionalizados para absorver as pessoas formadas ou em formação, ou de outra forma, acredita que para a atuação desses profissionais qualificados é necessário que exista empregos, senão do contrário, esses intelectuais tem que buscar colocações no mercado de trabalho fora da comunidade (vide anexo 2 – educanda 07 – unidade de registro 4). Impregnada pelo ideário capitalista, a educanda relata:

“Pelo motivo de ter pessoas formadas e pessoas formando sem que, essas pessoas não tem onde trabalhar... Está sendo formado mas para quê? Para ficar ali trabalhando; não quer que a pessoa saia dali para trabalhar, mas a pessoa, se eu me capacito em algo é porque eu quero ter um emprego. Que é a meta de todo mundo. Assim, no país capitalista que a gente está, é esse rumo que tem que tomar” (discente 07).

Como alternativa para o impasse, a entrevistada sugere a luta por uma escola na comunidade, onde permita absorver os egressos da LEdoC e construir essa escola nos

princípios da Educação do Campo. Confirmando a idéia de inserir os educando em suas vagas de trabalho, não considerando espaços comunitários de educação e de formação inicial e continuada, pensando coletivamente modelos de desenvolvimento local.

Acertadamente, aponta como idéias importantes da LEdoC as intenções de habilitar educadores contendo o movimento migratório do campo para a cidade na busca por educação. Associa a formação integral com a interdisciplinaridade e a construção de complexos de conhecimentos, como forma de considerar a materialidade e a cultura local no processo educativo (vide anexo 2 – educanda 07 – unidade de registro 5).

A discente 07 constrói um conceito de complexo de conhecimento:

“O complexo seria partir da realidade, das necessidades de uma realidade e estar selecionando conteúdo de acordo com o que a pessoa vive, para não estar fugindo muito dessa lógica assim, o que eu, a minha cultura com a escola. Por que é, durante muito tempo, antigamente a gente comunicava diretamente. Não tinha a escrita, depois desse acúmulo de experiência que a gente foi tendo durante o tempo foi passado para o livro. E a partir daí que foi, que infelizmente foi levado só para um grau de classe, e essas tiveram suas culturas de acordo com os livros ali, aí de repente sobrou um povo. Aí, fizeram uma escola, jogou escola, vamos dizer, no campo, formou uma escola no campo e ali os conteúdos são os mesmos que passam... é vamos dizer assim, é geral, conteúdo geral que passam de qualquer outras escolas públicas, vamos dizer, e aí não tem nenhum vínculo com uma criança que não teve oportunidade. Não tem nenhum vínculo de cultura, de como lidar com aquilo ali, chega e joga ali... Transmite, reproduz, aliena” (discente 07).

Conclui que ações colaborativas ou cooperativas se constituem na formação de uma identidade coletiva, principalmente moldada na luta por interesses comuns. Acredita ser necessário aprofundar a discussão, dentro da Licenciatura, de formas de representação e atuação coletivas. Constatamos tal importância na dificuldade da entrevistada em caracterizar e diferenciar associativismo e cooperativismo (vide anexo 2 – educanda 07 – unidade de registro 6).

Educanda 08

A discente começa a sua entrevista trazendo à tona a idéia da não diferença entre escolas rurais e urbanas. Só não concorda em classificar escolas em cidades muito pequenas (no caso de São Gabriel – GO, com cerca de três mil habitantes) como sendo urbana, visto que a maioria dos estudantes que atende tem como origem as fazendas e os assentamentos.

Chama a atenção a sua percepção quanto a natureza dessa escola como rural, de maneira discordante dos demais entrevistados.

Portanto o território que esta escola atende é majoritariamente rural. Tem na sua materialidade de origem o ambiente rural. Remete-nos a discussão já apresentada por José Eli da Veiga e o erro censitário do “Novo Mundo Rural”, o que seria considerado realmente urbano.

Reflete uma dificuldade em discutir o modelo e intencionalidades dessas escolas, tanto nos aspectos instrucionais, quanto formativos. Limita-se a informar da prevalência do individualismo no processo, baixa participação nos planejamentos e em momentos formativos por parte da comunidade e da precariedade do ensino, enfocando ausências significativas de professores (vide anexo 2 – educanda 08 – unidade de registro 1). Constrói a memória das suas escolas do ensino fundamental e médio da forma que segue:

“Às vezes faltava professor e a gente gostava, ficava lá fora esperando o ônibus. Eu gostava, mas hoje em dia eu vejo que precisava mais, o tempo passou e não aproveitamos... Os professores só passavam as coisas no quadro e explicava, lia lá e nem explicava direito, a gente não entendia, sei lá, o professor fingia que explicava e a gente fingia que entendia, e assim passava... Hoje percebo a defasagem dos livros didáticos da época, sem aplicabilidade... A gente era promovida com uma aprendizagem deficiente” (discente 08).

Lembra com saudosismo de sua época de criança, onde se tinha as práticas de mutirões, com trabalhos coletivos durante o dia e festividades à noite. Essas experiências se davam entre familiares, que eram proprietários de fazendinhas no município de São Domingos – GO, e que nestas trocas de dias de trabalhos não se tinham acertos financeiros.

Já no acampamento/assentamento não avalia com entusiasmo as experiências vivenciadas e novas possibilidades de trabalhos coletivos. Participou das primeiras formações do grupo de jovens, relata o movimento cíclico de suas atividades, e hoje não reconhece a efetividade das ações, mesmo na tentativa do grupo de teatro, se posicionando mais uma vez contrária às falas dos demais colegas de curso. Acreditamos existir aqui uma decisão pessoal quanto a não participação do projeto do teatro, por uma visão formada a partir de resultados negativos anteriores.

Visão esta compartilhada em sua família (seus pais) e na maioria das pessoas que convive no assentamento. Em sua fala, “é com os erros que a gente aprende”, mostra um

sentimento de injustiça, mentiras e manipulação por parte das lideranças que estiveram à frente do trabalho coletivo no assentamento.

Apesar de acusar participações em mediações com o Sindicato Rural em formações políticas e organizações de base, aponta uma ineficácia nessas ações coletivas devido à falta de recursos. Vê na possibilidade do trabalho coletivo a necessidade de recursos e infra-estruturas externas, própria de uma visão populista e clientelista de organização de desenvolvimento (vide anexo 2 – educanda 08 – unidade de registro 2).

Apesar de ter participado como educadora de uma turma do PRONERA em seu assentamento, na modalidade de EJA em nível de alfabetização, mostra uma dificuldade de elaborar e discutir os princípios e as propostas metodológicas da Educação do Campo.

A discente 08, quanto aos princípios da Educação do Campo, materializa traços fortes de contradições, pois mesmo considerando como boas suas propostas metodológicas, não as vê funcionais.

Acha difícil a convivência na casa da LEdoC, com ineficácia tanto na construção coletiva da auto-gestão do curso nos grupos de organicidade, quanto no cumprimento das regras de convivência. Onde declara que “o negócio é a convivência na casa, tem que ter muita paciência, as pessoas não respeitam as outras e fazem o que quer, não respeitam as regras; as regras é só prá dizer que tem” (vide anexo 2 – educanda 08 – unidade de registro 3).

A discente 08 só mediante provocação, de forma não espontânea e sem visualizar o nível de integração dos tempos educativos, relata a proposta metodológica de formação por áreas e a alternância de tempos/espacos diferenciados de formação e construção de conhecimentos.

Aponta CEBEP e a fitossociologia como exemplos de exercícios de aproximações com a realidade sem, contudo, lembrar de quais ferramentas de diagnósticos foi utilizado nestas práticas.

Percebe uma transformação positiva na comunidade e em sua escola, bem como com a associação, com relação ao grupo da LEdoC. Condiciona o desempenho à algumas ações concretas como a Casa Digital, o viveiro, o estágio; e à mudança na representação da liderança no assentamento. Narra de que “hoje a gente é visto de outra forma lá, com respeito à Casa Digital, com respeito à escola também, mudou muita coisa, assim!, mudou com a

comunidade, porque mudou de pessoa, a relação é outra; é um processo lento, mas tá mudando sim!” (discente 08).

Nessa argumentação, percebemos que a entrevistada apesar de reconhecer a força transformadora do grupo da LEdoC, em suas inserções orientadas, intuímos que sua participação se dá tímida e passivamente nos processos, compondo por vezes apenas quantitativamente o grupo em algumas ações, sem identificar sua subjetividade nas ações e resultados (vide anexo 2 – educanda 08 – unidade de registro 4).

Da mesma forma se apresenta nos fóruns de organicidade da turma. As mudanças estruturais e de planejamento discutidas e aprovadas nos grupos de organicidade, não foram de imediato percebidas como movimentos que tenha participado. Só após questionamento se estas foram decisões discutidas coletivamente e se ela estava presente nesses momentos, é que mudou sua visão quanto à seu pertencimento no processo de gestão participativa da LEdoC (vide anexo 2 – educanda 08 – unidade de registro 5).

Reconhece a intencionalidade da LEdoC de sempre propor trabalhos coletivos, mesmo nas inserções orientadas na comunidade. Porém apresenta dificuldades teórico conceituais em relação a categoria de sujeitos coletivos, omite os indicadores de identidade, pertencimento e necessidades comuns na construção desses sujeitos, bem como sua potencialização na disputa por direitos.

Considera poder classificar sua comunidade como um sujeito coletivo, até o momento de se questionar o porquê de não se praticar o trabalho coletivo no assentamento, fato contraposto por sentimentos de frustrações e um modelo representativo de associação (vide anexo 2 – educanda 08 – unidade de registro 6).

Das bases tecnológicas da LEdoC citadas, a discente 08 argumentou naturalmente apenas em relação a construção de complexos de conhecimento. O trabalho coletivo, a alternância, a pedagogia do movimento, a agroecologia e a formação integral, foram reconhecidas pela educanda como idéias fundantes só depois de mencionadas.

Mostrou dificuldade maior em relacionar colaboração e cooperação, com a idéia de necessidades comuns e a visão de pertença ao sujeito coletivo.

Enfim, talvez grande parte da dificuldade da discente 08 em perceber as ações coletivas do grupo da licenciatura em sua comunidade e sua continuidade, se dá em função da

sua saída do assentamento, por ocasião do seu casamento, tendo daí que acompanhar o marido que mora na cidade. Dificultando sua participação nas ações, apesar de gostar e considerá-las importante, e o sentimento de pertencimento e inclusão identitária do grupo neste processo (vide anexo 2 – educanda 08 – unidade de registro 7).

Educanda 09

A discente 09 confirma a discriminação sofrida pelos estudantes dos assentamentos em uma escola de educação básica, situada numa cidade que poderia ser considerada um núcleo rural, com uma população estimada em três mil habitantes e uma economia baseada no setor primário de produção.

Da mesma forma concorda que esta escola reproduz (ia) o modelo urbano de educação, valorizando a individualidade e a competição, em atividades baseadas em livros didáticos descontextualizados.

As decisões e planejamentos se davam em função de programas estadual e municipal de ensino, sem participação da comunidade nos rumos da escola.

A educanda comenta que os únicos espaços de participação se davam em conselhos de classe, com representantes de turmas, e nas reuniões de pais, para divulgações de calendários, procedimentos escolares (regras e normativas previamente elaboradas), bem como resultados de rendimentos. Os objetivos centravam-se em preparar mão de obra para mercados de trabalhos, em uma perspectiva acrítica (vide anexo 2 – educanda 09 – unidade de registro 1).

De trabalho coletivo também se lembra do núcleo familiar, onde se tinha trocas de diárias e relações não mercantis, onde era prioritariamente usado o sistema de meia. Já no assentamento, ou mesmo ainda no acampamento, se contrapondo as visões dos outros colegas, não lembra nenhuma experiência positiva de trabalhos coletivos. Dialoga da forma seguinte: “Acho que assim, eu sempre disse que o trabalho coletivo no assentamento nunca deu certo, justamente por causa desse negócio aí de uns querer mais, outros trabalha menos e leva mais, não dá certo ...” (discente 09).

A discente 09 argumenta que mesmo em sua participação na associação não se via com voz ativa. Evidenciando o fato da entrevistada além de não ter acessado uma formação

política de base, ter um sentimento de ineficácia política, representadas no centralismo de poder e na manipulação de lideranças (vide anexo 2 – educanda 09 – unidade de registro 2).

A baixa acuidade acerca da temática política se confirma de forma contraditória, quando questionada da força e conquistas coletivas, lembrando da efetivação do assentamento, mediada pela associação e pelo Sindicato Rural. Confunde-se conforme explicita:

“No assentamento consegue mais as coisas é através disso mesmo, de sindicato, de associação, tanto que as pessoas desiludiu com os negócios da coletividade assim, do coletivo que nem ... É, as pessoas param mesmo, aqueles que estão à frente não souberam organizar o povo ... Vai saber o que passa na cabeça do povo?” (discente 09).

A assimilação cognitiva da discente 09, quando refletimos sobre a experiência da LEdoC, não se realiza de forma substantiva ou literal, apenas entende ser essa uma formação diferenciada e aponta o seu maior significado com relação à tempos e espaços educativos alternantes.

Todas as demais práticas metodológicas são ocultadas, demonstrando dar pouco significado ao trabalho coletivo enquanto princípio formativo, bem como as intencionalidades de planejamentos participativos, tanto na organicidade do curso, quanto nos processos de inserção da comunidade.

Não demonstra fluência nas ações promovidas na comunidade, ou na escola da comunidade, a partir de ferramentas ou planejamentos participativos, mediados pelas disciplinas. Como realização na comunidade aponta: o grupo de jovens de teatro e de capoeira, uma melhor atuação na escola da comunidade, demonstrada pela maior confiança dada ao grupo da LEdoC.

Minimiza todas as outras ações realizadas pelo grupo da comunidade, justificada pelo desfalque de componentes do grupo, e cita simbolicamente a Casa Digital, para referendar sua visão de que o grupo não interage entre si e com a comunidade (vide anexo 2 – educanda 09 – unidade de registro 3).

Depois de provocada, a discente 09 reconhece que a partir de um sujeito se constroem idéias coletivas nas reuniões dos grupos de organicidade. Porém não se habilitou a verbalizar como se daria a formação de valores cooperativos nessa metodologia.

Apenas dialogicamente relacionou objetivo, interesses comuns e o sentimento de pertença de indivíduos em um grupo social. E esses se constituindo historicamente em sujeitos coletivos.

Acredita existir essa concepção no grupo de discentes da LEdoC e nos moradores do assentamento do Itaúna. Acredita que mesmo inconscientemente as pessoas constroem identidades, e que só não trabalham em coletivos, como já dito, por conta de experiências frustradas.

Não conseguimos captar adequadamente o nível de consciência de pertencimento da entrevistada, nem com relação ao coletivo da LEdoC, nem com sua comunidade. Como anteriormente transcrito, sua fala parece indicar, que mesmo se sentindo fazendo parte desses coletivos, tem uma baixa participação e que, não acredita no potencial da força desses coletivos (vide anexo 2 – educanda 09 – unidade de registro 4).

Em suas conclusões finais, a discente 09 realiza uma boa reflexão das idéias centrais que fundamental a LEdoC, cita: a materialidade do campo para direcionar a formação de seus educadores e o protagonismos dos movimentos sociais. Dentre os discentes entrevistados, foi a que se lembrou da necessária vinculação do(a) candidato(a) a uma comunidade do campo, para ser aceito(a) no curso.

Afirma conhecer, mas, porém, não sabe explicar sobre a construção de complexos de conhecimento, agroecologia e formação integral. Acredita que estes temas também compõem os fundamentos da Licenciatura em Educação do Campo, como também, da mesma forma, vê como essencial o tema da cooperação para o curso e para a comunidade.

4.2.2. Resultados da Análise de Conteúdo

Nesta parte do trabalho buscaremos dar nossas impressões dos resultados dos diálogos, os valores agregados obtidos a partir dos indicadores escolhidos, seus níveis de imprecisão, o que podemos inferir enquanto resultados, oferecer algumas idéias de novas linhas de pesquisa, bem como alternativas para melhorar os indicadores e valores estudados.

Como já indicado no marco teórico e na metodologia, nos valem dos sentidos dos valores cooperativos, segundo Laudemir Luiz Zart e Leda Gitahy, aliados aos indicadores de consciência política, segundo Salvador Sandoval e Jair Reck.

Para melhor entender essa estreita ligação retomamos Andrioli, quanto à perspectiva teórica da cooperação, onde aqui escolhemos duas de suas citações para representar a linha ideológica da necessária indissocialidade entre a educação, cooperação e consciência política.

o cooperativismo é decorrente de uma necessidade comum entre pessoas e da consciência de superação conjunta de problemas, com vistas à obtenção de benefício aos que cooperam. Para que ocorra o cooperativismo, portanto, são necessárias condições objetivas e subjetivas. A condição objetiva é a situação vivenciada geradora de problemas; a condição subjetiva é a tomada de consciência de que os problemas são comuns e de que, com a união, é possível superá-los, proporcionando vantagens mútuas. O processo de tomada de consciência e de organização é educativo, gerando conhecimento e sociabilidade (Andrioli, 2007, p. 40) ...

a aprendizagem é um processo cooperativo e a cooperação volta a ser um permanente processo de aprendizagem: a prática social da convivência humana. O cooperativismo carece do espaço educativo para se reproduzir e a educação, baseada na convivência, decorre das relações cooperativas das pessoas (Andrioli, 2007, p. 44-45).

Andrioli (2007, p. 201-208) aponta conclusões essenciais para as nossas discussões. A primeira mostra que a maior importância das experiências cooperativas nas escolas, bem como organizações coletivas, é a formação de consciência da importância da cooperação. A segunda se refere a práticas de organização escolar e social como resultado de trabalho coletivo fazendo emergir e potencializando críticas e contradições da realidade vivenciada. A terceira diz respeito a possibilidade da convivência desenvolver novas relações sociais, contribuindo com a construção de consciência de grupo. A última traz a importância da vivência de conceitos de cooperação resultando em mudanças no comportamento dos alunos, com destaque à participação, organização e responsabilidade em grupo.

Para valorar a ocorrência desses indicadores fizemos uso dos níveis de consciência política, que para manter-se fiel aos princípios e objetivos desse trabalho, optamos em permanecer na linha da tese do Jair Reck (2005, p. 197), onde este utilizou a classificação de níveis de consciência na formação do sujeito político: Consciência de senso comum (0,5); Consciência populista (1,0); Consciência da práxis/política, criadora, reflexiva (1,5) e Consciência revolucionária/crítica (2,0).

Cada um desses limites se deu na medida em que os atores entrevistados materializaram seu grau de consciência política, a partir da fala e/ou outras representações, onde a quantificação se fez utilizando uma escala de frequência e de sentidos em relação à

ocorrência das unidades de registros. Para diferenciar os graus de importância quanto aos sentidos das representações utilizaremos a escala de Likert.

Cabe aqui uma análise com relação às ocorrências que agregam negativamente os valores. É fato que essa ocorrência diminui a média dos valores agregados, visto que este indicador irá apresentar valor negativo, a questão é que notamos que uma maior participação política dos sujeitos possibilita uma maior ocorrência desses indicadores negativos, em detrimento daqueles que se apresentam omissos e simplificada e apresentam maiores possibilidades apenas de valores positivos, sempre se colocando na posição de concordância, o que pode direcionar o analista a pensar enquanto postura coletiva.

As entrevistas se deram de forma dialogada, descontraída e sob um clima de bastante confiança, visto a proximidade e convivialidade do entrevistador com todos os sujeitos analisados. As suas identidades serão preservadas, visto a intenção desse trabalho não pretender investigar e avaliar níveis de aprendizagens desses sujeitos, e sim, perceber como esses sujeitos em suas experiências de vida dentro e fora da LEdoC percebe conscientemente a importância do tema da cooperação, como resultante do seu processo de formação integral. E em que medida identificamos intencionalidades da Licenciatura em estar potencializando esses valores.

Para atingir esse objetivo tivemos a estratégia de, na entrevista, estruturá-la, no primeiro momento, em experiências nas escolas de educação básica e no ambiente familiar, para saber que níveis de experiências coletivas esses sujeitos já traziam e perceber seus graus de importância e significados, para depois analisar o processo da Licenciatura em Educação do Campo da UnB, tanto em suas estratégias organizativas, quanto nas metodológicas, lembrando intencionalmente das principais bases tecnológicas e idéias fundantes desse curso, e quais, e em que medidas, possibilitam agregar valores de cooperação e níveis de consciência política, quanto à importância de se pautar e trabalhar, intencionalmente ou não, esses indicadores de sujeitos coletivos, visto a importância de se (re)afirmar a consciência política desses sujeitos em luta por seus direitos coletivos historicamente negados.

Neste trabalho surge a subjetividade discricional e facultativa do analista, onde os registros podem se apresentar com atribuições de pesos diferenciados em função das importâncias que são percebidas. É necessário lembrar a grande possibilidade de equívocos pontuais em algumas ocorrências devido à complexidade de entendê-las em uma metodologia

como a utilizada. Seria necessário em algumas situações confrontar informações em contextos de vida, ou se pensar outras metodologias complementares, como por exemplo, grupos focais.

As entrevistas dialogadas já foram previamente discutidas e analisadas no tópico “*Análise de Conteúdo das Entrevistas*”, a seguir iremos sinteticamente apresentar os dados obtidos, fazendo uma análise quali-quantitativa dos indicadores, evidenciando os aspectos mais relevantes e simbólicos, no sentido de identificar quais as principais limitações encontradas nos processos educativos da LEdoC, quanto sua capacidade de atingir melhores níveis de valores agregados de consciência política e formação de sujeitos coletivos.

Educador 01

A entrevista do docente 01 traz em profundidade e complexidade a ocorrência de todos os indicadores, muitos ocorrendo de maneira difusa, exigindo uma maior discricionariedade nos enquadramentos e um maior risco em não qualificar adequadamente alguns indicadores. À parte possíveis incorreções, admitiremos e apontaremos uma média ponderada acerca de seu nível de consciência política, demonstrando na materialidade de sua fala uma consciência da importância dos fatos e dos traços que evidenciaram valores cooperativos no seu processo dialógico e de formação.

A análise quantitativa, qualitativa e subjetiva, se deu da seguinte forma:

ocorrências / unidades de registros temáticos	ic	cvs	iasa	sjj	sep	vac	mac	unidade de contexto
1		1,5						competição na educação básica
2	1,5					1,5		teatro na adolescência
3	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	milicância no MST
4		1,5						proposta pedagógica na educação básica
5		1,5						práticas antagônicas da alienação na EB
6		2,0			2,0			formação cidadã no ensino médio
7		1,5	1,5					espontaneismo e pragmatismo na EB
8			1,5					trabalhos em grupo na EB
9			2,0			2,0		coordenação de sala no ensino médio
10	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	grupo de estudos no centro acadêmico
11	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	brigada de teatro do MST
12	2,0		2,0	2,0				intelectual orgânico na universidade
13					2,0			movimentos sociais impactando universidade
14							2,0	produção do intelectual orgânico na universidade
15		1,5						análise crítica de valores na família e na sociedade
16						1,5		acuidade e disciplina para o trabalho coletivo

17			2,0		2,0			contradições do tema cooperação no MST
18							2,0	ledoquianos e vínculos com movimentos organizados
19	2,0		2,0					formação do coletivo nos assentamentos/acampamentos
20	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5	burocratização na institucionalização da LEdoC na UnB
21		1,5	1,5					prática docente da LEdoC reproduzindo a lógica da UnB
22			1,5					interesse e produção acadêmica individualizada na LEdoC
23	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5	limites na execução coletiva da PROMET da LEdoC
24			-2,0					ideários conflituosos e de dissensos na LEdoC
25	2,0	2,0				2,0		planejamentos e práticas da CEBEP na LEdoC
26	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	planejamento e inserções da área das linguagens
27	0,0							uso da categoria do sujeito coletivo do campo
28	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	protagonismo, alternância, educação e poder popular
29					1,5	1,5	1,5	trabalho coletivo na prática do complexo de conhecimento
Médias Ponderadas	1,71	1,73	1,56	1,88	1,86	1,79	1,85	1,77

Tabela 01 – ocorrência dos indicadores e níveis de consciência política do educador 01.

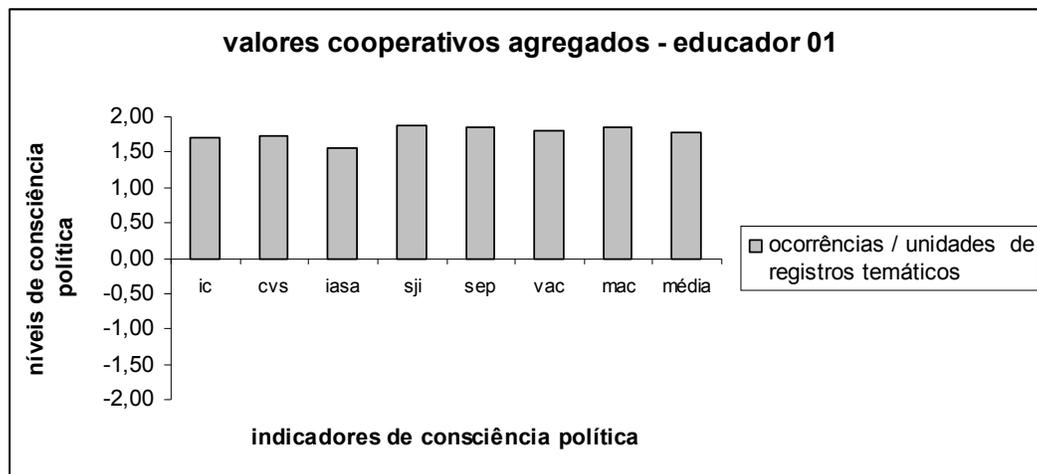


Gráfico 01 – ocorrência dos indicadores e níveis de consciência política do educador 01.

Os dois aspectos que impactaram negativamente nos indicadores relacionados na fala do docente 01, dizem respeito primeiro a sua indefinição quanto à importância no uso da categoria do sujeito coletivo, onde ao mesmo tempo em que acredita, para o caso dos sujeitos do campo, não existir identidades coletivas que formem univocamente esta categoria, acredita também ser necessário o fortalecimento dessa categoria para detonar processos ideológicos que pensem e lutem por direitos históricos.

Acreditamos que independente da matriz diversa, existe sim características comuns que identificam esses sujeitos do campo. A própria territorialidade a que o educador se refere é capaz de identificar um espaço geográfico que difere de outros, e que tem modos diferentes de reproduções sociais.

De outra forma, os sujeitos do Itaúna que se caracterizam com origens diversas, conforme retratado também nesse trabalho, mas que tem em comum o assentamento, suas especificidades e necessidades, principalmente no que se refere pensar o acesso a bens públicos e modelos de desenvolvimento, sob pena de não poder (re)escrever sua própria história, onde já se vê traços de um agronegócio agressivo nos arrendamentos das parcelas dos assentados, prática essa ilegal, e que põe em risco todo o projeto societário a que se propõe a reforma agrária. Temos como princípio que a Educação do Campo deva cumprir com o papel de uma prática popular e libertária, e que pensa processos de vida desses sujeitos, e que necessariamente deve discutir em como formar coletivos para potencializar ações.

O segundo indicador antagônico e ainda mais limitante diz respeito aos dissensos no coletivo dos docentes da LEdoC, onde expõe os riscos da não continuidade de aspectos estruturais, como: Participação do Tempo Comunidade, em seminários integradores e no uso da alternância integrativa, pondo em risco as intenções e objetivos estruturantes da LEdoC. Percebemos aqui um sentimento antagônico que rompe estruturalmente o modelo pré-estabelecido, onde a tensão se mostra maior que a força de coesão do grupo em torno da idéia original.

O amadurecimento do grupo dos docentes passa pelo entendimento das intencionalidades do curso e das reais necessidades da manutenção de algumas metodologias. Não deverá ser invisibilizado as contradições e as dificuldades estruturais da institucionalização desse processo, porém sem perder de vista seus princípios e significados históricos.

Quanto aos aspectos positivos o que se apresentou mais impactante foram sua postura militante em todos os processos formativos que passou, acentuando o grupo de estudos em um centro acadêmico da UnB, sua atuação no MST atuando ativamente na brigada de teatro e sua adoção rigorosa dos princípios do curso e sua proposta de alternância, onde propõe formação de uma nova disciplina para a melhor compreensão dos conflitos estruturais baseados em uma educação popular.

Apresenta uma fala bastante densa, onde reflete na ocorrência de muitos indicadores de consciência política, assim distribuídos: em 29 ocorrências, contabilizando 84 unidades de registros temáticos com 12 de IC, 15 de CVS, 16 de IASA, 8 de SJI, 11 de SEP, 12 de VAC e 10 de MAC, incidindo em uma média ponderada de **1,77**, conforme demonstrada na tabela 01.

Essa média qualifica o educador 01 em um nível mais próximo a *consciência política revolucionária/crítica*, em relação aos valores cooperativos agregados e investigados, onde percebe e materializa claramente em sua fala a consciência da importância da necessária reorganização macroestrutural profunda do poder. E que, em tese, só se dará a partir de ações coletivas de classe, buscando uma sociedade mais justa e igualitária.

Educadora 02

Apesar dessa educadora não apresentar uma formação política de base, demonstra um grande senso de cuidado da coisa pública, bem como valores enraizados de sua formação familiar, como responsabilidade, honestidade e fortes traços éticos no cumprimento de suas funções.

Na busca de satisfação de inquietações em sua trajetória profissional se envolve em formações com Miguel Arroyo, onde revê princípios da educação bancária, aproximando suas buscas pessoais a um modelo de construção do conhecimento baseada na pesquisa e descobertas a partir de realidades. Passa a questionar a avaliação como instrumento de poder, o saber e o errar. Seu movimento ideológico de educação passa a se dá numa perspectiva de materialidade histórica e popular, próprios dos princípios freirianos de educação popular e humanista.

Como pedagoga tem na LEdoC um curso com uma proposta de organização do trabalho pedagógico super inovadora, que trás a possibilidade de realizar princípios que já estavam no discurso de Pedagogia há muito tempo. Relata que a Pedagogia está há muito tempo no discurso da autonomia, da participação. Acredita também na perspectiva de formação integral e integrativa própria dos princípios operacionais da Educação do Campo.

A educadora 02 apresenta os indicadores conforme a tabela e gráfico seguintes:

ocorrências / unidades de registros temáticos	ic	cvs	iasa	sjj	sep	vac	mac	unidade de contexto
1		1,5	1,5					conflitos de valores solidários e

								competitivos em escolas tradicionais
2		-0,5	-0,5					espontaneísmo e rebeldia na imposição de valores na adolescência
3		1,5	1,5					relações hierarquizadas e individualizadas na família e na escola
4		1,5						positivismo e reducionismo na educação básica
5	1,5	1,5						memória ancestral com mutirões e festividades coletivas
6		1,5	1,5				1,5	análise do treinamento de professores na EAPE
7		2,0						EAPE, materialismo histórico, conhecimentos dialógico e dialético
8		2,0				2,0		vivência em comunidade quilombola do Forte
9		1,0	1,0					relações dos quilombolas do Forte com o major
10		2,0	2,0					processos de assentamentos no Forte
11	2,0	2,0		2,0		2,0	2,0	atendimentos aos editais do MEC para constituir a LEdoC
12	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	planejamentos e construção coletivas nas intencionalidades da LEdoC
13	2,0			2,0	2,0	2,0	2,0	oferta e progressão de disciplinas na LEdoC
14	2,0	2,0						prática docente reflexiva e dialógica
15	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	reflexão das necessárias mudanças nas escolas
16	-1,5	-1,5	-1,5	-1,5	-1,5	-1,5	-1,5	avaliação das atuações do grupo de discentes nas escolas de inserção
17		1,5	1,5			1,5		diálogo na formação dos discentes desnaturalizando realidades
18	1,5					1,5	1,5	mediação de professores na organicidade da LEdoC
19	1,5	1,5				1,5	1,5	produção do conhecimento em práticas docentes e em estágios
20	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5	inserção de diferentes turmas que atuam na mesma comunidade
21			1,5					institucionalização, efetivação de professores e normas para avaliação na LEdoC
22	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5	análise reflexiva das contradições e diferentes visões nas práticas da LEdoC
23			1,5					valores e estruturas conflituosas na institucionalização da LEdoC na UnB
24			1,5					Dissensos do coletivo de docentes comprometendo pressupostos da LEdoC

25	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	embates ideológicos nos planejamentos e práticas da LEdoC
Médias Ponderadas	1,50	1,43	1,28	1,44	1,36	1,50	1,45	1,42

Tabela 02 – ocorrência dos indicadores e níveis de consciência política da educadora 02.

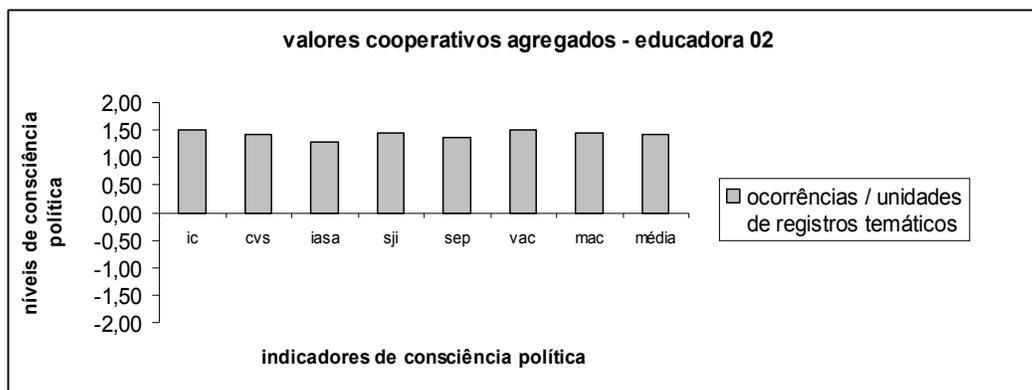


Gráfico 02 – ocorrência dos indicadores e níveis de consciência política da educadora 02.

Talvez a aproximação dos ideários e propostas de construções coletivas da LedoC tenha despertado o interesse e o resgate inconsciente do necessário aprendizado de produções coletivas em sua trajetória. Acreditamos que seu aprendizado se dá, por vezes, em movimentos mais conflituosos, pelas suas experiências anteriores de formação não possibilitarem esses espaços e práticas.

Esse fato reflete na segunda ocorrência quanto sua habilidade de direcionamentos das práticas de diagnósticos nas comunidades e em suas escolas, no sentido de nivelar e encontrar consensos no grupo de discentes e seus interesses individuais em prol do coletivo, principalmente enfocando o potencial resultado positivo desse grupo nas inserções orientadas (ver ocorrência nº 16). Diminui sua importância no processo formativo, mostrando naturalmente a assimetria e a discrepância nas motivações de envolvimento dos discentes nessa pesquisa. Desvela que os discentes não assumem igualmente uma postura de identificação de futuros docentes da escola, deixando de assumir o “chão da escola”.

Acreditamos também que esse contexto dificulta a construção consciente de identidades, bem como a importância de se ver pertencente nessa realidade e melhor compreendê-la para transformá-la positivamente.

As frequências dos indicadores de consciência política se deram de forma a construir positivamente os valores cooperativos agregados, onde ocorreram: 25 ocorrências, totalizando 87 unidades de registros temáticos com 12 de IC, 20 de CVS, 16 de IASA, 8 de SJI, 8 de SEP,

12 de VAC e 11 de MAC. Apresentando uma média de seus valores agregados igual a **1,42** conforme a tabela 02; que corresponde a uma qualificação muito próxima do nível de *consciência política baseada na práxis* (consciência criadora, reflexiva).

Essa constatação parece condizer com as características pessoais e de sua clara posição de concordância dos ideários freirianos, onde busca em sua atuação a constante reflexão de suas práticas. Vislumbra a práxis política, onde se determina os interesses de determinadas classes sociais, sem demonstrar reflexões de como constituir coletivos nos espaços institucionalizados e que atendam as demandas dessa classe, no nosso caso, os sujeitos coletivos do campo.

Educador 03

O educador 03 apresenta experiências pessoais e traços de personalidades bastante fortes e peculiares, além de contraditórios. Ao mesmo tempo em que tem um modelo familiar baseado em participações e cooperações coletivas, com relações horizontais e tratamentos igualitários no desenvolvimento de atividades, apresenta uma concepção de meritocracia e competição para “ser alguém na vida” ou para “ocupar boas posições na sociedade”.

Tem uma visão crítica da escola capitalista e sua intenção de fragmentar conhecimentos, provocando uma visão e uma dependência social do mundo do trabalho. Neste sentido, propôs uma prática de inserção orientada muito significativa e mencionada por todo o segmento de discentes, mostrando um atendimento do objetivo de formar integralmente, ressignificando socialmente os conteúdos e se ancorando em uma materialidade dos sujeitos em formação.

Por outro lado e também contraditoriamente, apesar de considerar o diálogo com os educandos em seus planejamentos, não reconhece a organicidade proposta pela metodologia da LEdoC, onde apresenta uma postura própria de estranhamento e não reconhecimento das instâncias de auto-gestão do curso.

Suas ocorrências se apresentaram da forma seguinte:

ocorrências / unidades de registros temáticos	ic	cvs	iasa	sjj	sep	vac	mac	unidade de contexto
1				0,5				respeito das individualidades na construção cultural
2		-1,5	-1,5		-1,5			reprodução de valores

								hegemônicos capitalista nas escolas
3		2,0	2,0			2,0		valores individuais e a competição instituídos nas escolas
4	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5	relações de trabalho coletivo e cooperativo na família
5	2,0	2,0			2,0	2,0	2,0	vivência na organicidade do MST em experiência profissional
6			1,5		1,5			concepções coletivas contraditórias de trabalho e decisões
7		-1,5						dificuldade de compreensão da alternância e intencionalidades
8					1,5		1,5	avaliando positivamente a metodologia da LEdoC
9		1,5			1,5			sentimento de desalienação nos seminários de TC
10		1,5			1,5	1,5	1,5	prática multidisciplinar do CIEMA na LEdoC
11			-1,5					prática de planejamento individualizado na LEdoC
12						1,5		planejamento da disciplina compartilhado com os discentes
13			-1,5					<i>lôcus</i> diferenciado entre educação e representações políticas
14	2,0			2,0	2,0	2,0	2,0	formas de organização em uma concepção classista
15		1,5						postura do indivíduo em movimento coletivo
16	-2,0		-2,0					não necessidade da participação dos movimentos sociais
17	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	avaliação da consciência política em turmas da LEdoC
18		1,5				1,5		agroecológica e construção de conhecimento multidimensional
19		-1,5	-1,5					prática acadêmica do exemplo na reprodução de valores
Médias Ponderadas	1,10	0,82	-0,11	1,50	1,33	1,75	1,75	1,16

Tabela 03 – ocorrência dos indicadores e níveis de consciência política do educador 03.

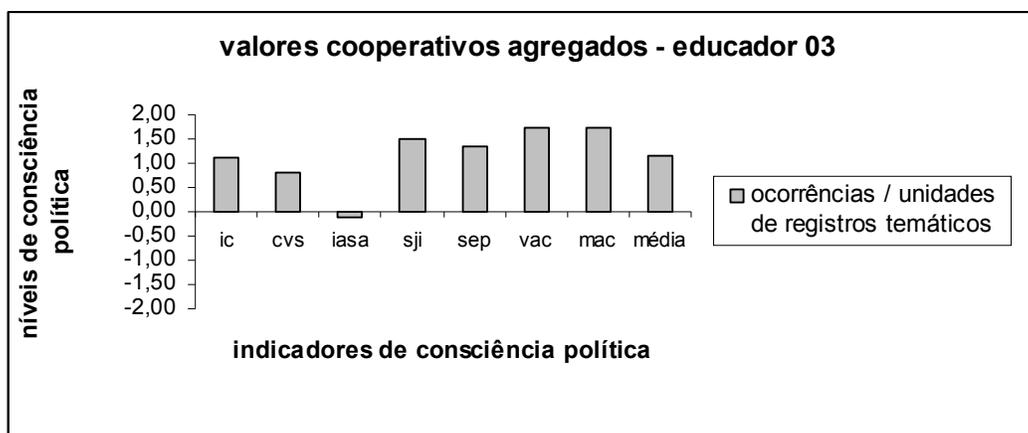


Gráfico 03 – ocorrência dos indicadores e níveis de consciência política do educador 03.

As ocorrências que limitaram os valores agregados da formação do sujeito político e coletivo desse educador se deram principalmente, como já demonstrado na tabela 03: na reprodução de valores hegemônicos capitalistas e a priorização da formação para os mercados de trabalho em detrimento da educação enquanto promotora de autonomia nas reproduções de vida; nas dificuldades de compreensão da PROMET da LEdoC bem como na prática da alternância com suas intencionalidades; na dificuldade em reconhecer a necessidade nas práticas do planejamento coletivo na LEdoC; nas dificuldades de integrar e relacionar o processo educativo com representações políticas e econômicas; na percepção da não necessidade da participação dos movimentos sociais e seu protagonismos nos rumos da LEdoC e na compreensão de se trabalhar valores de forma espontânea sem uma abordagem crítica e reflexiva.

Apesar dessa condição, consideramos que grande parte do estranhamento desse educador ocorre devido ao seu comprometimento e grau de especialização nos moldes da educação convencional e capitalista, e que para a promoção dos seus valores solidários e cooperativos, no sentido de fortalecimento dos sujeitos coletivos do campo, é necessário tempo e prática para perceber a importância e intencionalidades da Educação do Campo, resultado de lutas históricas.

Os resultados dos valores agregados de consciência política e de sujeitos coletivos do educador 03 é resultado de: 19 ocorrências, contabilizando 52 unidades de registros temáticos com 5 de IC, 11 de CVS, 9 de IASA, 4 de SJI, 9 de SEP, 8 de VAC e 6 de MAC, incidindo em uma média ponderada de **1,16**, conforme demonstrada na tabela 03. Esse valor agregado, conforme a classificação de níveis de consciência política, devidamente referenciada na metodologia, se caracteriza como a superação do *nível de consciência populista* onde se caracteriza por representações sociais acríticas, onde a massa trabalhadora ainda não adquiriu uma consciência de classe e também não dispõem de meios para se organizar e interferir politicamente nos processos, se caracteriza também como uma postura figurativa, fazendo reproduzir culturas hegemônicas.

Resultado dos valores agregados do segmento dos educadores

Conforme já anteriormente descrito e discutido, apenas para sistematizar os dados obtidos dos indicadores de consciência política e de formação de sujeitos coletivos, segue tabela e gráfico que representa as médias agregadas dos educadores entrevistados.

ocorrências / unidades de registros temáticos	ic	cvS	iasa	sjj	sep	vac	mac	média
educador 01	1,71	1,73	1,56	1,88	1,86	1,79	1,85	1,77
educadora 02	1,50	1,43	1,28	1,44	1,36	1,50	1,45	1,42
educador 03	1,10	0,82	-0,11	1,50	1,33	1,75	1,75	1,16
<i>Médias Ponderadas</i>	1,44	1,33	0,91	1,60	1,52	1,68	1,68	1,45

Tabela 04 – ocorrência dos indicadores e níveis de consciência política do segmento educadores.

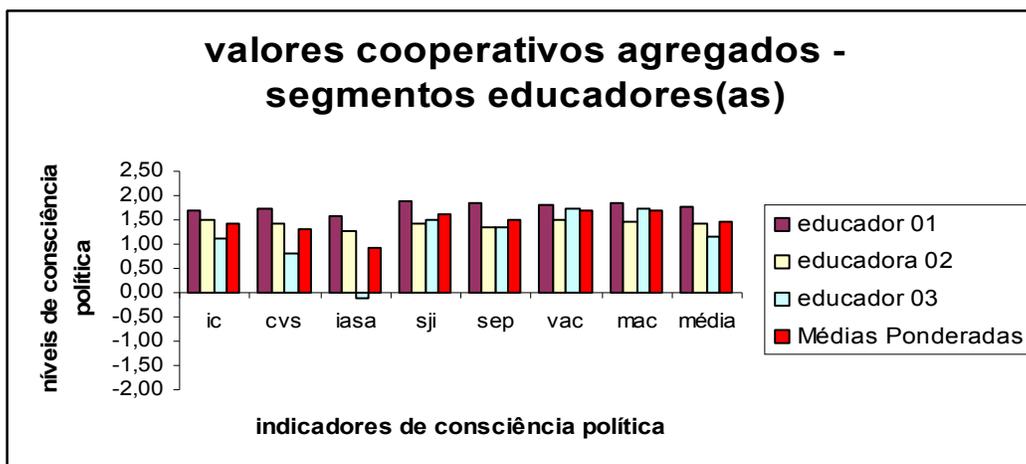


Gráfico 04 – ocorrência dos indicadores e níveis de consciência política do segmento educadores.

Portanto conforme evidenciado na tabela 04, temos uma média de valores cooperativos agregados do segmento dos educadores de **1,45**, própria de um *nível de consciência política práxis/política, criadora, reflexiva* apropriada a um grupo que está em processo de um modelo em construção, considerado inovador e que rompe com propostas pedagógicas tradicionais. É uma prática que se volta sobre si mesma e sobre a atividade material em que se plasma, conforme os autores Sandoval (1989) e Vázquez (1990), já previamente citados na metodologia.

Educando 01

Esse discente apresenta um perfil de liderança devido a sua experiência e vivências de formação política e de organização social, demonstra grande envolvimento em formações de organização em acampamentos e ações coletivas, onde a cooperação era tratada como prioridade.

Apresenta ainda uma boa percepção nas transformações das relações sociais no contexto da luta pela terra e em assentamentos, como também participou de formações técnicas em alternância. Por isso apresenta um potencial importante no grupo para formação

de construção de identidades e de coletivos, podendo qualificar em muito os resultados da atuação da LEdoC.

Apresenta claramente a identificação de necessidades e interesses comuns para fortalecer a consciência de pertencimento e de coletividade na superação de dificuldades.

Faz análises críticas e reflexivas das atuações da LEdoC e seu processo de alternância, e vislumbra muitas possibilidades e alternativas para ampliar a importância da UnB em processos de construção de sua comunidade, fazendo-a cumprir com funções sociais e metodológicas, no sentido da indissocialidade do ensino, pesquisa e extensão. Acredita que a Licenciatura ainda passa por uma fase de alternância aproximativa.

ocorrências / unidades de registros temáticos	ic	cvs	iasa	sji	sep	vac	mac	média
1	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5	modelos de educação bancária e capitalista no campo
2			1,5					falta do protagonismo dos movimentos sociais na universidade
3							1,5	funções das instituições públicas e da LEdoC na comunidade
4	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	interesses e necessidades comuns desde o acampamento
5			1,5					sentimento de propriedade já na fase do assentamento
6		1,5						experiências em alternâncias aproximativas
7						1,5	1,5	potencialidades de ações coletivas no assentamento
8	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	participação em sindicatos e outras formações políticas
9		1,5					1,5	avaliação do processo formativo e da alternância da LEdoC
10	-1,5	-1,5	-1,5	-1,5	-1,5	-1,5	-1,5	invisibilização dos movimentos sociais no PPP da LEdoC
11							1,5	experiências de inserções orientadas da LEdoC
12	-1,5		-1,5		-1,5	-1,5		conflitos nos processos de inserção dos ledoquianos no Itaúna
13	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5	valores evidenciados e trabalhados na LEdoC
14					1,5	1,5		intencionalidades de trabalhos e práticas coletivas na LEdoC
15	-1,5				-1,5		-1,5	concepções e bases da LEdoC nos aspectos formativos e valores
Médias Ponderadas	0,36	1,21	0,88	1,10	0,50	0,88	1,00	0,85

Tabela 05 – ocorrência dos indicadores e níveis de consciência política do educando 01.

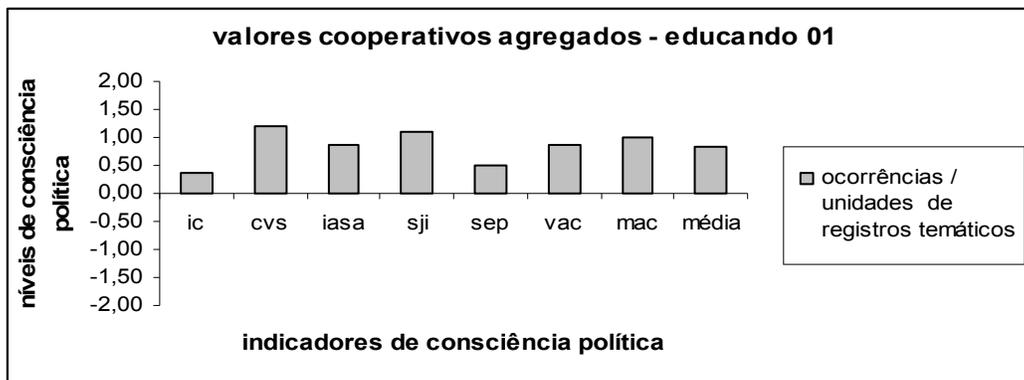


Gráfico 05 – ocorrência dos indicadores e níveis de consciência política do educando 01.

As limitações se deram na invisibilização do protagonismo dos movimentos sociais nas concepções do Projeto Político Pedagógico da LEdoC; refletindo uma preterição de seu envolvimento de formação política de base, bem como sua capacidade de resgatar e liderar processos orgânicos no fortalecimento do coletivo dos discentes; o que resulta em conflitos e rachas na atuação desse grupo e, em última análise, desconstruindo o sentimento de identidades coletivas e sentimentos de eficácia política (as suas duas menores médias, 0,36 e 0,50 respectivamente). As ocorrências, conforme tabela e gráfico 05 foram construídas a partir de: 7 IC, 7 CVS, 8 IASA, 5 SJI, 8 SEP, 8 VAC e 10 MAC, resultados de 15 ocorrências e 53 unidades de registros temáticos, apresentando um média ponderada de **0,85**.

Essa média do nível de consciência política em relação aos valores cooperativos agregados corresponde a categoria próxima ao *nível de consciência populista*, o que podemos intuir que este discente, pelo fato de ter um perfil de liderança, ainda apresenta a necessidade de comprometimento e firmeza de uma postura cidadã, materializando sua visão ideal em realidades, em prol do grupo e da comunidade.

Em última análise acreditamos que esse educando acredita e espera uma maior atuação da UnB em seu assentamento, para apoiar a validar ações individuais e do grupo, ou seja, esta maturando sua postura entre o tutoramento e processos de autonomia, em superação de posição clientelista, confirmando o valor agregado apresentado. Consideramos um processo importante e necessário de vida, bem como constatamos que esses valores de consciência não são capazes de fazer prospecções futuras, e sim correspondem mais corretamente a uma aferição presente e pontual.

Educando 02

O segundo educando entrevistado materializa claramente os ideários da Educação do Campo, traz na figura dos intelectuais orgânicos a capacidade de intervir e qualificar coletivos, propondo desenvolvimentos baseados na materialidade do campo.

Posiciona bem a UnB na mediação de processos educativos, produtivos e acessos às políticas públicas, reconhecendo avanços nesse sentido. Pondera avaliando as diferentes naturezas institucionais das organizações e suas diferentes velocidades no atendimento as necessidades imediatas e estruturais dos assentamentos, em detrimento das lógicas burocráticas da universidade.

Mostra acuidade quanto a importância na formação política dentro da comunidade, a intenção da LEdoC em atuar neste aspecto, apontando estratégias no processo educativo na formação de coletivos, desvelando conflitos e contradições, nas relações de convivialidade e em inserções orientadas. Cita a preocupação dos ledoquianos preparar politicamente o grupo de jovens que estão instituindo, bem como uma relação estratégica junto às representações políticas do assentamento na associação.

Observa nesta intencionalidade o protagonismo dos movimentos sociais organizados do campo e sua pedagogia do movimento, contrapondo aos princípios e valores historicamente reproduzidos nas universidades, individualismo e competição. Não vê possibilidades de visões críticas individualistas como promotoras de transformação de realidades.

O discente 02 acredita que apesar do atual distanciamento dos assentados e da visão de diferentes objetivos e pensamentos, é um campo fértil para se rearticular coletivos devido às muitas dificuldades e necessidades enfrentados por todos. E certamente a ajuda mútua pode ser um vetor potencializador de ações e processos coletivos.

ocorrências / unidades de registros temáticos	ic	cvs	iasa	sjj	sep	vac	mac	unidade de contexto
1	1,5	1,5	1,5					proposição crítica reflexiva das escolas de educação básica
2				1,5				discriminação em escolas dos assentados na educação básica
3	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	formação política na fase do acampamento
4			-1,5		-1,5			experiências frustradas na formação do coletivo no assentamento
5		1,5	1,5		1,5	1,5		modelo representativo da associação do assentamento

6						1,5		necessidade de trabalhos coletivos no assentamento
7	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	avaliação da atuação dos técnicos locais nos assentamentos
8						1,5		inserções orientadas da LEdoC na formação de coletivos
9	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5	formação política de grupo de jovens como objetivo de inserções
10					1,5	1,5		materialização da casa digital
11			1,5		1,5			ausência da universidade nas mediações das inserções orientadas
12					1,5			organicidade da LEdoC e suas ações transformadoras
13	2,0	2,0	2,0					princípios e intencionalidades da LEdoC quanto à cooperação
14	2,0							materialização de consciência coletiva
15			1,5					estado atual das relações dos assentados
16	1,5	1,5						estágio e trabalhos coletivos nas escolas de inserção
17	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5	avaliação da atuação dos ledoquianos no Itaúna
Médias Ponderadas	1,75	1,69	1,35	1,70	1,28	1,63	1,75	1,59

Tabela 06 – ocorrência dos indicadores e níveis de consciência política do educando 02.

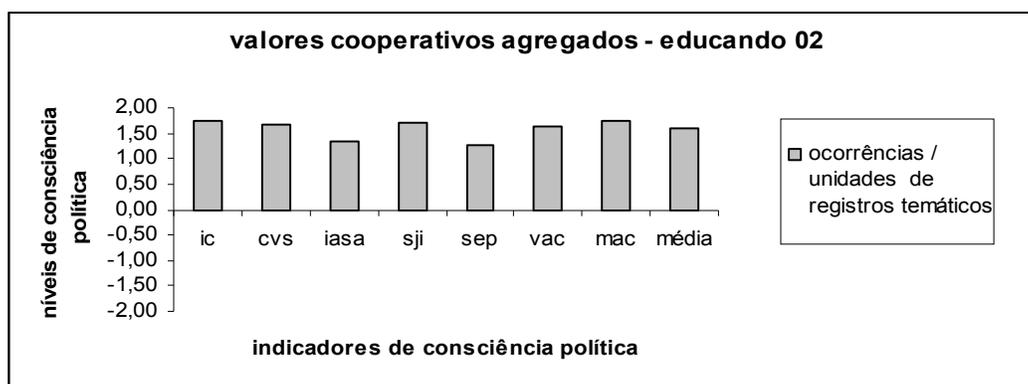


Gráfico 06 – ocorrência dos indicadores e níveis de consciência política do educando 02.

A ocorrência limitante se deu no fato da não superação de experiências frustradas, indicando um estágio ainda em formação da força transformadora e coletiva, impedindo novas ações coletivas. Porém, nos valendo de conceitos administrativos, sabemos que todas as ameaças geram oportunidades, desde que conhecido as causas e as formas de superá-las. Sua média ponderada foi calculada mediante ocorrências de: 8 IC, 8 CVS, 10 IASA, 5 SJI, 9 SEP, 8 VAC e 4 MAC; totalizando 17 ocorrências a partir de 52 unidades de registros temáticos. Como resultado temos a excelente média de **1,59**, que corresponde a um valor de *consciência*

política da práxis, criadora, reflexiva é a que se volta sobre si mesma, e sobre a atividade material em que se plasma. Pode-se dizer que a consciência da práxis vem a ser a autoconsciência prática.

Educando 03

Esse educando apresenta uma visão crítica do modelo em vigência das escolas do campo e sua ineficácia em atender as necessidades das comunidades que se inserem, bem como experiência e boa compreensão da modalidade da alternância. Mostra interesse em participação política, apontando experiências em representações de classe, onde tem formações contínuas em escolas políticas de base.

ocorrências / unidades de registros temáticos	ic	cvs	iasa	sji	sep	vac	mac	unidade de contexto
1		-1,0						não vê reprodução de valores em festas comemorativas nas escolas
2		1,5		1,5				formação de valores cooperativos das escolas
3	-2,0	-2,0	-2,0	-2,0	-2,0	-2,0	-2,0	invisibilização da concentração de poder nas relações de meiro
4	2,0	2,0		2,0	2,0	2,0	2,0	formação política de base, potencialização de trabalhos coletivos
5		1,5						materialismo na formação de técnico em agropecuária em alternância
6	-1,0	-1,0	-1,0	-1,0	-1,0	-1,0	-1,0	técnicos formados sem autonomia para desenvolver projetos do campo
7	1,5				1,5	1,5	1,5	processo formativo da LEdoC para trabalhos coletivos
8						1,5		avaliando áreas nas inserções orientadas, planejamentos participativos
9					-1,0		-1,0	ausência da UnB em processos na comunidade, baixa autonomia
10			-1,0					estado desigual no jogo político da organicidade da LEdoC
11			0,0		0,0			atuação do coletivo dos discentes nas inserções orientadas
12	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	construção ideológica de sujeito coletivo de direitos no assentamento
13		1,5						materialidade histórica como um marco fundante da LEdoC
14	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	avaliação da relação do grupo de discentes com a associação

Médias Ponderadas	0,58	0,61	-0,17	0,58	0,31	0,71	0,36	0,43
--------------------------	-------------	-------------	--------------	-------------	-------------	-------------	-------------	-------------

Tabela 07 – ocorrência dos indicadores e níveis de consciência política do educando 03.

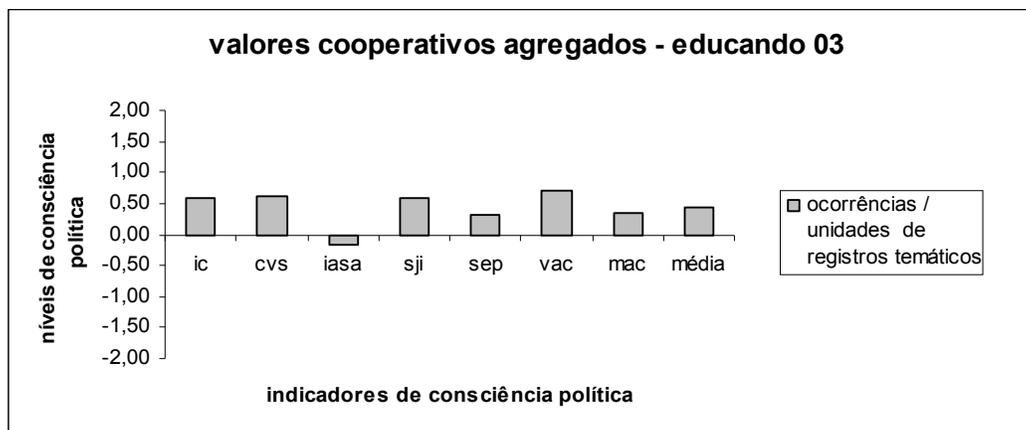


Gráfico 07 – ocorrência dos indicadores e níveis de consciência política do educando 03.

O discente 03 naturaliza representações sociais e suas práticas de (re)produzir valores, minimiza as possibilidades de desenvolvimentos de processos endógenos quando não acredita na autonomia do coletivo de formandos e formados do assentamento em pensar e desenvolver processos produtivos, trabalho e renda. Reflete uma consciência voltada a um modelo social representativo, com o Estado cumprindo papéis de aparelhagem infra-estruturais e de condições de trabalho.

Contraditoriamente, ao mesmo tempo em que acredita na proposta metodológica da LedoC, materializando consciência da importância da formalização de movimentos coletivos e da participação no jogo político e em inserções orientadas na comunidade e na escola da comunidade a partir de diagnósticos participativos, detonando ações de interesses comuns, mostra claramente uma submissão frente a processos mediados pela universidade na comunidade, bem como descrédito de mudanças a partir das instâncias de organicidade da LedoC (GO's e CPP's), aparentando com isso a necessidade de uma consciência politizadora e mobilizadora frente à formalização de movimentos coletivos.

O entrevistado parece sobrepôr os conflitos que dificultam as realizações dos trabalhos, em detrimento da importância e necessidade de fortalecer sempre o diálogo na busca de consensos, fortalecendo o grupo e seus potenciais resultados. Talvez esse olhar seja o mais significativo nas ocorrências, que se deu com: 6 IC, 9 CVS, 6 IASA, 6 SJI, 8 SEP, 7 VAC e 7 MAC, contabilizando 49 unidades de registros temáticos em 14 ocorrências, apresentando uma média final de **0,43**, caracterizando um *nível de consciência de senso*

comum, onde naturaliza alguns processos sociais, conforme discutido teoricamente pelo psiquismo cotidiano e escassas noções de direitos de cidadania, onde temos que ter postura participativa, influenciando coletivamente nos processos. Acredita, por vezes ingenuamente, de acessar direitos sem disputa de classes.

Tem em sua formação e acredita estrategicamente na formação do sujeito coletivo em representações políticas de classe, própria de sindicatos, e que, em seu movimento político, normalmente provoca disputas internas e cisões que refletem em uma tendência de desestruturar o grupo social.

Educanda 04

A entrevistada apresenta uma clara compreensão dos fundamentos teóricos da LEdoC, as limitações e contradições que interferem nas inserções orientadas da Licenciatura em sua comunidade, bem como as centralidades das dificuldades de se trabalhar coletivamente. Percebe os limites e conseqüências de modelos representativos e participativos, que refletem e determinam as demais relações entre as pessoas e as possíveis ações coletivas.

Constrói com eficiência a idéia de ações coletivas nas identificações e necessidades comuns de um grupo social, e a contrapõe com anti-valores, como competição e discriminação, em cenários de conflitos e heterodoxia. Acredita que a maior dificuldade do trabalho coletivo dos discentes da LEdoC se encontra na identificação dos interesses comuns.

Também entende a importância do papel da educação, das instituições públicas e universidades, e dos intelectuais orgânicos na mediação da compreensão das realidades e de propor coletivamente alternativas de desenvolvimento local. Neste sentido aponta a sua área de habilitação das Linguagens como cumpridora dessa intencionalidade, ressignificando práticas educativas, ao mesmo tempo em que atende expectativas da comunidade. Traz a idéia de estratégias de curto, médio e longo prazo para se construir consciências coletivas com força de transformar a realidade.

ocorrências / unidades de registros temáticos	ic	cvs	iasa	sji	sep	vac	mac	unidade de contexto
1		1,5	1,5					educação bancária, reprodução de valores capitalistas na educação básica
2		1,5		1,5				representações e participações políticas nas decisões do assentamento

3			-1,0		-1,0			sentimento de imobilismo pela baixa eficácia política do coletivo
4		1,5						educação e intelectuais orgânicos mediando compreensão de realidades
5	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	inserções orientadas da LEdoC
6						2,0	2,0	formação de coletivos das práticas das linguagens
7		0,5						espontaneísmo e pragmatismo nas convivialidades na comunidade e na LEdoC
8	-2,0	-2,0	-2,0	-2,0	-2,0	-2,0	-2,0	sentimento de ineficácia na articulação de coletivos
Médias Ponderadas	0,00	0,83	0,13	0,50	-0,33	0,67	0,67	0,35

Tabela 08 – ocorrência dos indicadores e níveis de consciência política da educanda 04.

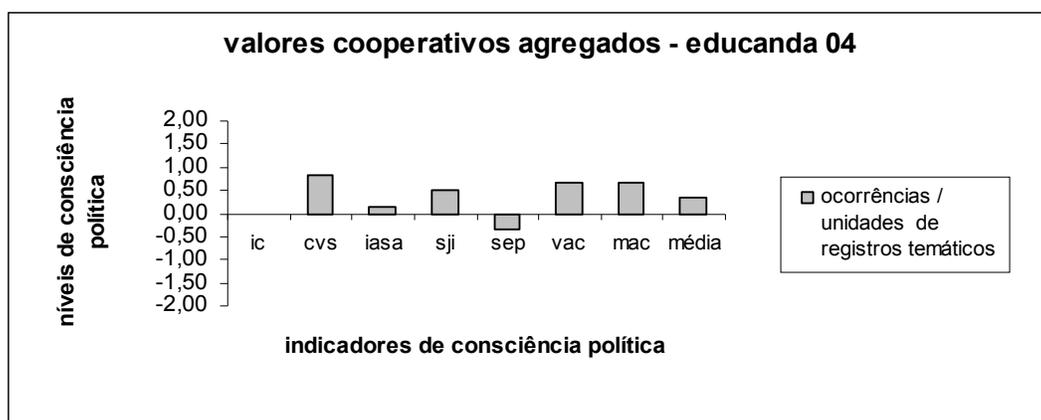


Gráfico 08 – ocorrência dos indicadores e níveis de consciência política da educanda 04.

Conforme demonstrado na tabela, sua média ponderada final correspondente aos valores cooperativos agregados, foi muito impactada por poucas ocorrências de indicadores. Esse fato mostra certa preocupação na exposição de idéias, o que não significa baixo comprometimento ou compreensão com seu processo formativo. Aliás, essa discente materializa boa visão, capacidade intelectual e de síntese, com um potencial de liderança, tomando frente naturalmente de movimentos educativos, devido a sua capacidade e habilidade essencial.

Fato mais preocupante e que limita decisivamente sua média se dá devido a sua característica de colocar o centro da maior efetividade e regularidade do trabalho coletivo dos discentes na comunidade, no protagonismo dos movimentos sociais, se posicionando à parte deste, sucumbindo a lógica já instituída nas bases políticas do assentamento, que privilegia o modelo representativo, desvirtuando processos coletivos participativos e possibilitando concentração de poder e manipulação de lideranças. Lembra que não ocorrem ações

colaborativas de interesses ou idéias comuns e que as discussões se dão no âmbito político, sem consensos.

Na formação de valores cita o esforço de identificar os discentes como sujeitos do campo, “que isso vai se perdendo”, e o fortalecimento da coletividade, “porque a gente não tem como avançar individualmente” e, contraditoriamente, traz os sentimentos de frustrações desses movimentos coletivos, perda de confiança e reciprocidade, pela manipulação de lideranças, que acarretou a passividade dos assentados, não buscando e não propondo soluções para as necessidades comuns.

Essa constatação impacta e limita muito significativamente sua fala e sua percepção da força e da construção coletiva.

“As coisas tem piorado assim, não tem perspectiva não. Não tem perspectiva da comunidade pautar isso, então não vai ter não. Mesmo se pensando em inserção orientada da LEdoC mesmo, assim tem tanta gente desmotivada lá que eu não creio não. Não acredito” (discente 04).

Sentimento de pertença e luta por interesses comuns, superação de estranhamento do indivíduo para o grupo, sentimento de ineficácia e imobilismo na articulação de coletivos, potencializando divergências e ideários antagônicos, são ocorrências importantes e que devem ser encaradas intencionalmente e decisivamente na qualificação dos indicadores trabalhados. Essa educanda está em processo dessa conscientização visto afirmar que o tema cooperação, apesar de difícil implementação, surge como a “viabilidade do assentamento”, passa por essa prática e que “não tem outra forma de sair da lama, não tem outro jeito”.

Das ocorrências anotadas, temos: 2 IC, 6 CVS, 4 IASA, 3 SJI, 3 SEP, 3 VAC e 3 MAC, contabilizando 24 unidades de registros temáticos em 8 ocorrências, apresentando uma média final de **0,35**, caracterizando um *nível de consciência próximo do senso comum*, que se caracteriza por um psiquismo cotidiano e escassas noções de direitos de cidadania. É possível se justificar essa categoria, visto que as piores médias se deram na construção da identidade coletiva (refletindo o descrédito neste momento na construção desta identidade), e no sentimento de eficácia política, que como já comentada, se encontra desmotivada quanto a pautar questões de coletividades em sua comunidade.

Em última análise e contraditoriamente, apesar da constatação de sentimentos antagônicos, acreditamos na capacidade dessa discente em encontrar estratégias de atuação

para mudança desse quadro, confirmando a percepção dessa metodologia se prestar a investigações e aferições pontuais, contrária a natureza processual da educação, e da possibilidade da mudança de posturas e de ações em qualquer momento. Para tal desnaturalização e vontade de agir, além de seu perfil intelectual, podendo vir impactar a comunidade de forma orgânica, partimos dos pressupostos de sua formação política e de consciência da importância do tema da cooperação, como vetor de transformação de sua comunidade.

Educanda 05

Esta discente tem como características pessoais a introspecção e a objetividade, apesar de sua rica história de vida, se baseando em cuidados e receios quanto às possíveis consequências de posicionamentos ideológicos, própria de sua subjetividade mineira. Contudo, percebemos uma ascendência frente ao coletivo de colegas de curso.

Em detrimento dos demais ledoquianos conterrâneos, observa identidades camponesas na origem dos moradores de sua comunidade, como também maximiza a efetividade da alternância integrativa no processo educativo da LEdoC.

Nesse sentido aponta temas intencionalmente trabalhados na LEdoC e que remetem a realidade de assentados, como agroecologia, a questão agrária, a fitossociologia. Considera como sendo participativo, por ter sido temas levantados a partir dos Seminários Integradores na comunidade, e ser planejado conjuntamente com os professores, além da participação da comunidade por ocasião do plantio de mudas.

Analisa como positiva o momento em que se encontra o grupo dos discentes e seus processos de inserção na comunidade, qualificando as ações e interlocuções desse grupo. Também vê uma mudança positiva na percepção da comunidade com relação ao curso, que reflete também na interlocução da associação com o grupo da LEdoC.

Tem na metodologia da LEdoC a possibilidade de formar para a coletividade e organicidade, vê as intencionalidades de formações para participação e auto-gestão. Neste bojo inclui os valores cooperativos, evidenciando nas realidades concretas as necessidades comuns e a importância de ações colaborativas. Vê necessário o estudo e o trabalho voltado para a formação dos diversos aspectos da cooperação. Esclarece que o grupo dos nove

discentes do assentamento está motivado e unido para promover as inserções orientadas, mas, porém, aponta ausências com relação ao acompanhamento dessas ações pela UnB.

Sugere várias atividades e seminários, que poderiam se vincular as datas comemorativas, que intermediadas pela universidade poderiam refletir e tratar de questões, como: transporte escolar, do modelo de escola do campo, do acesso e uso da água e da energia, entre outros tantos temas que são necessidades comuns da comunidade. Essas promoções da UnB se dariam com bases cooperativas, resgatando e fortalecendo as lutas e conquistas da comunidade. Conclui que: “já tem dois anos que a comunidade não consegue mais se reunir, só participa de assembléias quando vai falar que vai chegar alguma coisa para a comunidade, um recurso e não sei como a gente vai trabalhar isso, mas as pessoas, a tendência é se isolar cada vez mais” (discente 05).

ocorrências / unidades de registros temáticos	ic	cvs	iasa	sjj	sep	vac	mac	unidade de contexto
1		1,5	1,5					processos de alienação e individualismo no ambiente escolar
2	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	participação coletiva nas decisões e luta por interesses comuns no acampamento
3		1,0			1,0	1,0	1,0	construções concretas e coletivas no processo de alternância
4	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5	construção teórico, prática e metodológica de sujeitos coletivos
5		0,5						avaliando bases teóricas da LEdoC
6		1,5						aplicabilidades da Construção de Complexos de Conhecimentos
7	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5	estratégias de instituir coletivos e ações cooperadas no assentamento
Médias Ponderadas	1,67	1,36	1,63	1,67	1,50	1,50	1,50	1,55

Tabela 09 – ocorrência dos indicadores e níveis de consciência política da educanda 05.

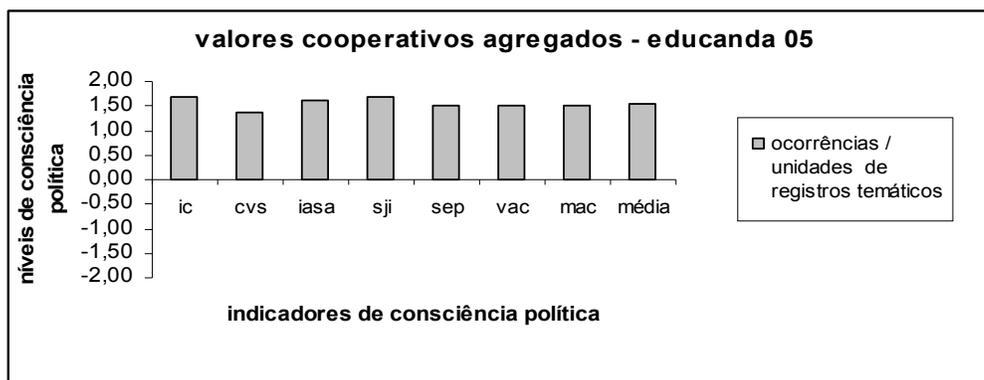


Gráfico 09 – ocorrência dos indicadores e níveis de consciência política da educanda 05.

Apostávamos em nossa análise que a materialidade da consciência da entrevistada em relação a como está se dando o **processo educativo** da entrevistada, se daria no *nível populista ou clientelista*, onde mesmo participando ativamente desse processo, não faz no resultado de sua fala, uma abordagem crítica reflexiva do mesmo, invisibilizando emergências de conflitos e contradições. Só evidenciando aspectos positivos em respostas curtas e objetivas, se direcionando exclusivamente aos questionamentos da entrevista.

Concluimos que nossa impressão inicial foi superada, quando aplicada nossa metodologia para aferir os valores cooperativos agregados, com relação às ocorrências de indicadores de consciência política, onde estas se mostraram com: 3 IC, 7 CVS, 4 IASA, 3SJI, 4 SEP, 4 VAC e 4 MAC, totalizando 29 unidades de registros temáticos a partir de apenas 7 ocorrências. Mostrou limitação apenas na questão de vincular as materialidades históricas e de origem, com as bases tecnológicas da LEdoC, impactando os valores societários que estariam nas bases ideológicas dessa Licenciatura. Resultou em uma média ponderada de **1,55**; correspondente a um *nível de consciência baseada na práxis*, que se apresenta como uma autoconsciência prática, ou seja, exercita no processamento do diálogo entre teoria e prática em seu processo educativo, uma aplicação e transformação de sua realidade.

Dessa forma podemos inferir que a materialidade da fala pode invisibilizar ou induzir o analista a enganos, quando este não registra os limites e contradições que se omitem nos discursos. Nem por isso colocamos em xeque a metodologia, devido a sua já explicitada subjetividade e competência pontual do analista.

Educanda 06

A discente reconhece nas ações cooperativas e coletivas, próprias dos princípios dos movimentos sociais organizados do campo, como contra-hegemônicas e conflitantes daqueles valores reproduzidos nas escolas e na universidade. Considera o tema da cooperação relevante e acusa necessidade de melhor debater e aprofundar no contexto da Licenciatura em Educação do Campo, visto a importância de implementar ações na comunidade coletivamente.

Acredita participar ativamente na execução da proposta metodológica da Licenciatura e sua organicidade, quando ocorrem os planejamentos coletivos, e que de forma pedagógica e auto-gestionária, a partir de interesses e necessidades comuns, os indivíduos atuam coletivamente em Setores de Trabalho para suprir demandas também coletivas eficazmente. Cita como exemplo de resultados dessa participação auto-gestionária a divisão da turma nas

habilitações específicas, porém, não tem certeza de quais foram os encaminhamentos, demonstrando uma participação figurativa.

Apontou a importância da materialidade de origem do campo e a alternância, bem como dá um maior significado a temas geradores levantados participativamente, a partir das disciplinas de Literatura e Conflitos Estruturais Brasileiros e Educação Popular (CEBEP), mencionando consciência de classe, soberania alimentar e etnia.

ocorrências / unidades de registros temáticos	ic	cvs	iasa	sjj	sep	vac	mac	unidade de contexto
1		1,0	1,0					reprodução da escola bancária no campo, valorização do indivíduo e da competição
2					1,0		1,0	práticas de representação e participação instituídas no acampamento/assentamento
3		0,5						práticas cotidianas e pedagógicas na licenciatura
4					1,0			passividade em ações e constituições de coletivos orientados pela LEdoC
5	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5	formação de coletivos orgânicos na metodologia da Licenciatura
6	0,5	0,5						insegurança conceituais do tema da cooperação, e formas de trabalhar coletivos
Médias Ponderadas	1,00	0,88	1,25	1,50	1,17	1,50	1,25	1,22

Tabela 10 – ocorrência dos indicadores e níveis de consciência política da educanda 06.

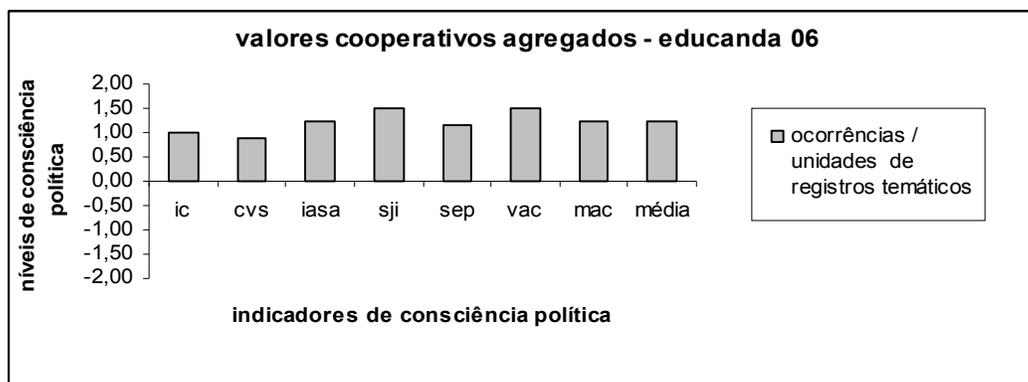


Gráfico 10 – ocorrência dos indicadores e níveis de consciência política da educanda 06.

Quando discute a formação de valores, mostrou insegurança na fala para relacionar necessidades comuns, com estrutura organizacional cooperativada e ações cooperativas. Avalia como frustrante as experiências de trabalhos coletivos tanto no acampamento quanto

no assentamento. Não retrata com entusiasmo a formação e a atuação política do sindicato no acampamento.

Intuímos conclusivamente que a discente participa de maneira passiva de algumas ações e constituições de coletivos orientados pela LEdoC, e quando se remete ao assentamento, considera difícil pensar e falar em coletividade, apesar de acreditar ser necessária uma mudança de rumos.

Devido sua condição de timidez excessiva, se sente excluída do processo, e se posiciona passivamente, centralizando nos outros as tomadas de decisões, mesmo estando presente nesses momentos.

A entrevistada também, como sua antecessora, nos ajuda na tese que a metodologia da análise de conteúdo favorece aquelas pessoas que omitem ou invisibilizam alguns fatos, dificilmente registraremos ocorrências contrárias, ou referentes a algumas limitações e conflitos que não foram verbalizadas, subjetivando demasiadamente o resultado da entrevista em função do analista.

De toda sorte, sua média ponderada de agregação de valores, referente a **1,22**, nos posiciona em uma região de superação do *nível de consciência populista*, se aproximando de um *nível de consciência prática*, onde se tende a buscar um resultado ideal em real, mas sem instrumentação crítica e reflexiva para se agir coletivamente. A média foi composta por: 2 IC, 4 CVS, 2 IASA, 1 SJI, 3 SEP, 1 VAC e 2 MAC, totalizando 6 ocorrências com apenas 15 unidades de registros temáticos.

Insistimos em desvelar o aspecto de que poucos registros temáticos favorecerem, ou não, as médias finais dos entrevistados. Com isso, estamos indicando para próximos trabalhos, se considerar pesos ponderados diferenciados por entrevistado, na composição da média do segmento, conforme seu número unidades de registros temáticos.

Educanda 07

A discente 07 aponta, ainda em formações políticas de base nos acampamentos, a importância e a ausência de como instituir associações, cooperativas e atuação de lideranças nesses espaços. Relata que “é muito importante ter um trabalho coletivo, que as pessoas se organizem mesmo de verdade e que avancem... pois se a gente está num assentamento, a coletividade conta muito”.

Aprecia sua área de habilitação das Linguagens, como qualificadora de uma consciência crítica e reflexiva, devido os temas priorizados pelas disciplinas dessa área. Enumera Raízes do Brasil e Cultura e o Homem, como temas que dialogam com realidades, inclusive a de sua comunidade e, em grande medida, discutem formação de valores.

Dentre o segmento discente, foi quem melhor enfatizou o propósito de se formar gestores de processos comunitários e escolares, para além da habilitação de docência. Mas, contudo, ainda traz no necessário tutelamento da universidade, o reflexo da baixa eficácia do coletivo em ações de inserção até o momento.

Associa a formação integral com a interdisciplinaridade e a construção de complexos de conhecimentos, como forma de considerar a materialidade e a cultura local no processo educativo.

Conclui que ações colaborativas ou cooperativas se constituem na formação de uma identidade coletiva, principalmente moldada na luta por interesses comuns. Avalia como importante se trabalhar na LEdoC formas e representações coletivas, como potencializador de ações de organização social, bem como formalização de processos coletivos, como resultado de processos dialógicos de construção identitária.

ocorrências / unidades de registros temáticos	ic	cvs	iasa	sjj	sep	vac	mac	unidade de contexto
1		1,0						práticas cotidianas nas escolas de Educação Básica
2	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	consciência da participação em coletividades com reciprocidade
3					1,0			visão crítica e pró-ativa no coletivo em processos de inserção
4		-0,5	-0,5					senso comum de interesses simbólicos e materiais
5	1,5	1,5						materialidade histórica formando consciência coletiva e dialógica
6	1,0					1,0	1,0	formalização de coletivos, de diálogos e de construção identitária
Médias Ponderadas	1,17	0,75	0,25	1,00	1,00	1,00	1,00	0,88

Tabela 11 – ocorrência dos indicadores e níveis de consciência política da educanda 07.

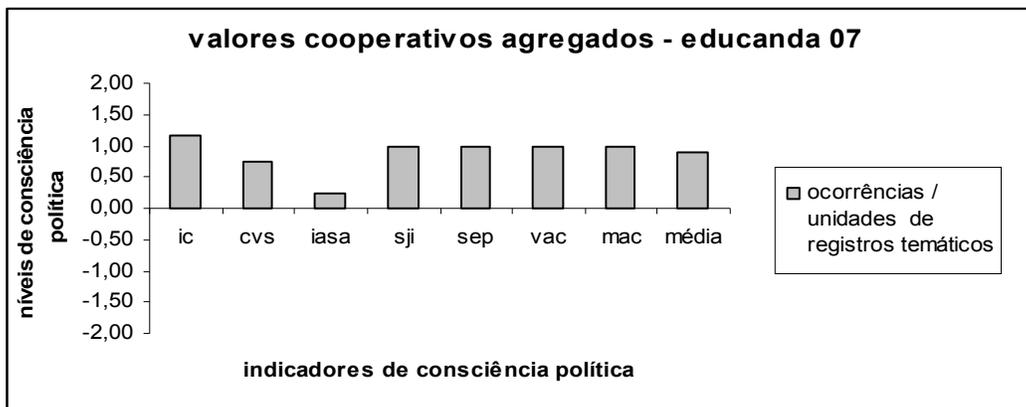


Gráfico 11 – ocorrência dos indicadores e níveis de consciência política da educanda 07.

Contraditoriamente ao exposto acima, a educanda não percebe a formação de coletivos a partir de construção de identidades nem na turma, nem tampouco na comunidade, onde afirma que a diversidade de origens e idéias não favorece consensos.

Surge a necessidade de sujeitos intelectualizados e orgânicos, que identificados com o grupo, fortalece a luta coletiva, materializando os interesses e necessidades comuns. Para a viabilidade da atuação desses intelectuais orgânicos, cai na armadilha do discurso comum, que acredita na necessidade de espaços institucionalizados para absorver as pessoas formadas ou em formação, próprio do ideário capitalista de mercados de trabalho.

Naturaliza os valores, instituídos e reproduzidos sem reflexões, nas escolas capitalistas. Onde essa limitação se evidencia na entrevista essencialmente no sentido do senso comum desses ideários, onde resultou em uma média ponderada de **0,88** que representa *um nível de consciência próxima ao populista* e um posicionamento clientelista, onde espera se beneficiar de estruturas instituídas a partir de reconhecimentos de direitos essenciais e naturais. A média foi constituída a partir de: 3 IC, 4 CVS, 2 IASA, 1 SJI, 2 SEP, 2 VAC e 3 MAC, portanto com 16 registros de unidades temáticas em apenas 6 ocorrências.

Educanda 08

Esta discente apresenta além de uma saudosa infância no campo, boas referências de trabalhos coletivos, como mutirões, bem como uma iniciação política de base, participando desde criança em movimentos organizados no campo. Essa história de vida familiar, juntamente com uma experiência docente em uma turma de EJA no PRONERA, a qual

considerou motivadora e exitosa, mantém fortes vínculos com sua comunidade e o ambiente rural.

ocorrências / unidades de registros temáticos	ic	cvs	iasa	sji	sep	vac	mac	unidade de contexto
1		1,0						práticas das escolas de Educação Básica capitalista e urbana
2					-1,0	-1,0	-1,0	processos de organização e de ações coletivas no assentamento
3			-1,5		-1,5	-1,5	-1,5	avaliação da dinâmica de auto-gestão e organicidade na LEdoC
4	1,0				1,0			atuação dos discentes em inserções na comunidade e na escola
5	-1,0				-1,0			baixa consciência coletiva na participação dos GO's
6	0,5							consciência do indivíduo na participação do grupo
7	-0,5		-0,5	0,0				avaliando a participação no coletivo da LEdoC nas inserções orientadas
Médias Ponderadas	0,00	1,00	-1,00	0,00	-0,63	-1,25	-1,25	-0,45

Tabela 12 – ocorrência dos indicadores e níveis de consciência política da educanda 08.



Gráfico 12 – ocorrência dos indicadores e níveis de consciência política da educanda 08.

Por outro lado, não avalia com entusiasmo as experiências vivenciadas e novas possibilidades de trabalhos coletivos no acampamento/assentamento. Não reconhece a efetividade de ações coletivas de inserções da LEdoC, citando o grupo de teatro. Acreditamos existir aqui uma decisão pessoal quanto a não participação do projeto do teatro, por uma visão formada a partir de resultados negativos anteriores.

Traz um forte sentimento de frustrações e descrenças nas ações coletivas, maximizando resultados de mentiras e manipulações de lideranças, restringindo novas experiências com a máxima “é com os erros que a gente aprende”.

Aponta uma ineficácia nas ações coletivas devido à falta de recursos e vê na possibilidade do trabalho coletivo a necessidade de recursos e infra-estruturas externas, própria de uma visão populista e clientelista para organizar e pensar alternativas de desenvolvimento.

Materializa traços fortes de contradições, pois mesmo considerando as propostas metodológicas da LEdoC, não as vê funcionais e não crê na eficácia da construção coletiva na auto-gestão do curso a partir dos grupos de organicidade. Quando aponta exemplos de aplicação da alternância integrativa cita a CEBEP e a fitossociologia, como aproximações com a realidade sem, contudo, lembrar de quais ferramentas de diagnósticos foi utilizado nestas práticas.

Percebemos que a entrevistada apesar de reconhecer a força transformadora do grupo da LEdoC, em suas inserções orientadas, citando algumas realizações concretas, como a Casa Digital, intuimos que sua participação se dê tímida e passivamente, talvez em função da sua saída do assentamento, por ocasião do seu casamento, dificultando a comunicação dialógica na construção da consciência coletiva.

Apresenta dificuldades teórico conceituais em relação a categoria de sujeitos coletivos, omitindo indicadores de identidade, pertencimento e necessidades comuns na construção desses sujeitos, bem como sua potencialização na disputa por direitos.

Devido essas constatações, a discente apresentou a maior frequência de ocorrências negativas no seu segmento, onde desconstrói os valores agregados de consciência política. As unidades de registros temáticos se distribuíram com: 4 IC, 1 CVS, 2 IASA, 1 SJI, 4 SEP, 2 VAC e 2 MAC, totalizando 16 unidades em 7 ocorrências, em sua maioria com valores negativos (4). Apresentou média final dos valores agregados correspondente a - **0,45**; que corresponde, conforme metodologia descrita, a *consciência de senso comum*, própria do indivíduo que naturaliza seu cotidiano (psiquismo cotidiano) e com escassa noção de cidadania, no sentido de não ter a consciência de uma participação ativa nos processos de construções sociais. Acreditamos que essa ausência se dá por opção de priorizar, neste momento de vida, a construção de sua família. Contudo, essa ausência, de alguma forma,

dificulta a participação de todo o grupo, pois além do arrefecimento da força coletiva, tem-se no exemplo da ausência, a possível justificativa de não participação de outro componente do grupo.

Educanda 09

A discente 09 em concordância com os demais, caracterizou bem o modelo urbano de educação das escolas que frequentou, lembra a eleição de valores como a individualidade e a competição, com decisões centralizadas e sem participação da comunidade. Aponta como objetivos dessas escolas em preparar mão de obra para abastecer mercados de trabalhos, em uma perspectiva acrítica, reproduzindo um modelo de sociedade capitalista, mantendo concentração de poder e desigualdades sociais.

ocorrências / unidades de registros temáticos	ic	cvs	iasa	sji	sep	vac	mac	unidade de contexto
1		1,5	1,5					práticas das escolas de Educação Básica capitalista e urbana
2			-0,5		-0,5			baixa acuidade política de participação e transformação
3	-0,5				-0,5	-0,5		baixa efetividade nas ações e interações com a comunidade
4	1,5			0,0			0,0	Identificando sujeitos coletivos na LEdoC e no Itaúna
Médias Ponderadas	0,50	1,50	0,50	0,00	-0,50	-0,50	0,00	0,21

Tabela 13 – ocorrência dos indicadores e níveis de consciência política da educanda 09.

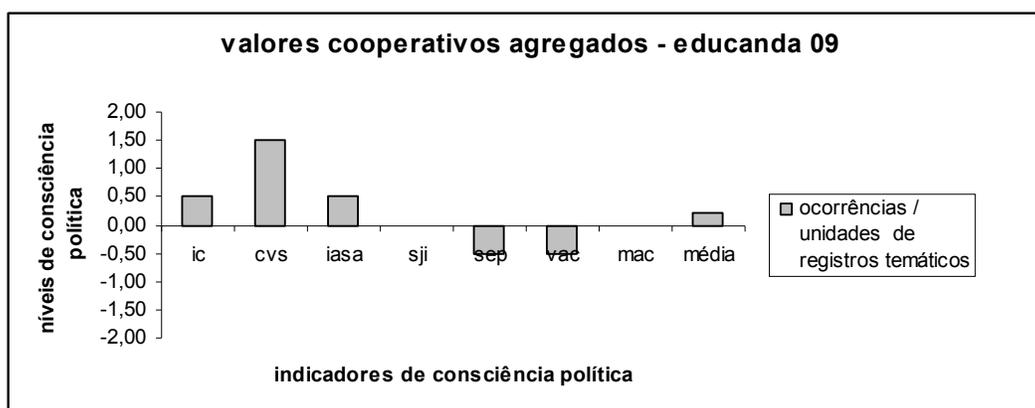


Gráfico 13 – ocorrência dos indicadores e níveis de consciência política da educanda 09.

Lembrando de suas experiências de trabalho coletivo, tende a priorizar a ambição humana, onde sempre alguém quer levar vantagem, ou querer mais que os outros; outros trabalham menos e levam mais, conclui que não dá certo.

Apresenta uma baixa acuidade política e sentimentos contraditórios, onde ao mesmo tempo em que analisa com importância a organização social para conquistas, não acredita na eficácia de sua participação em pensar planos de desenvolvimento e trabalhos coletivos na comunidade, muito devido às experiências frustradas de trabalhos coletivos, caracterizadas por manipulações de lideranças.

Da mesma forma, apresenta dificuldade de assimilação das intencionalidades da LEdoC, bem como não elabora de forma substantiva ou literal os ideários desse curso, apenas entende ser essa uma formação diferenciada. Intuímos daí, em relação à discente, que esta apresenta pouca participação no coletivo, uma baixa efetividade em ações e interações com a comunidade, bem como não acredita na força desse coletivo.

Essa baixa acuidade política da entrevistada reflete em sua média ponderada de agregação de valores, onde pontua com **0,21**, portanto abaixo do *nível de consciência de senso comum*, onde se limita a partir de 5 unidades de registros negativas de um total de 10 unidades de registros (onde destas, temos 2 nulas), daí surge dois indicadores invisibilizados que tencionam para baixo a média ponderada (SJI e MAC), conforme tabela 13. As unidades de registros temáticos são distribuídas em: 2 IC, 1 CVS, 2 IASA, 1 SJI, 2 SEP, 1 VAC e 1 MAC, em apenas 4 ocorrências.

Resultado dos valores agregados do segmento dos educandos (as)

Conforme já anteriormente descrito e discutido, apenas para sistematizar os dados obtidos dos indicadores de consciência política e de formação de sujeitos coletivos, segue tabela e gráfico que representa as médias agregadas dos educandos (as) entrevistados (as).

ocorrências / unidades de registros temáticos	ic	cv	iasa	sji	sep	vac	mac	média
<i>educando 01</i>	0,36	1,21	0,88	1,10	0,50	0,88	1,00	0,85
<i>educando 02</i>	1,75	1,69	1,35	1,70	1,28	1,63	1,75	1,59
<i>educando 03</i>	0,58	0,61	-0,17	0,58	0,31	0,71	0,36	0,43
<i>educanda 04</i>	0,00	0,83	0,13	0,50	-0,33	0,67	0,67	0,35
<i>educanda 05</i>	1,67	1,36	1,63	1,67	1,50	1,50	1,50	1,55
<i>educanda 06</i>	1,00	0,88	1,25	1,50	1,17	1,50	1,25	1,22
<i>educanda 07</i>	1,17	0,75	0,25	1,00	1,00	1,00	1,00	0,88
<i>educanda 08</i>	0,00	1,00	-1,00	0,00	-0,63	-1,25	-1,25	-0,45
<i>educanda 09</i>	0,50	1,50	0,50	0,00	-0,50	-0,50	0,00	0,21
Médias Ponderadas	0,78	1,09	0,53	0,89	0,48	0,68	0,70	0,74

Tabela 14 – ocorrência dos indicadores e níveis de consciência política do segmento educandos(as).

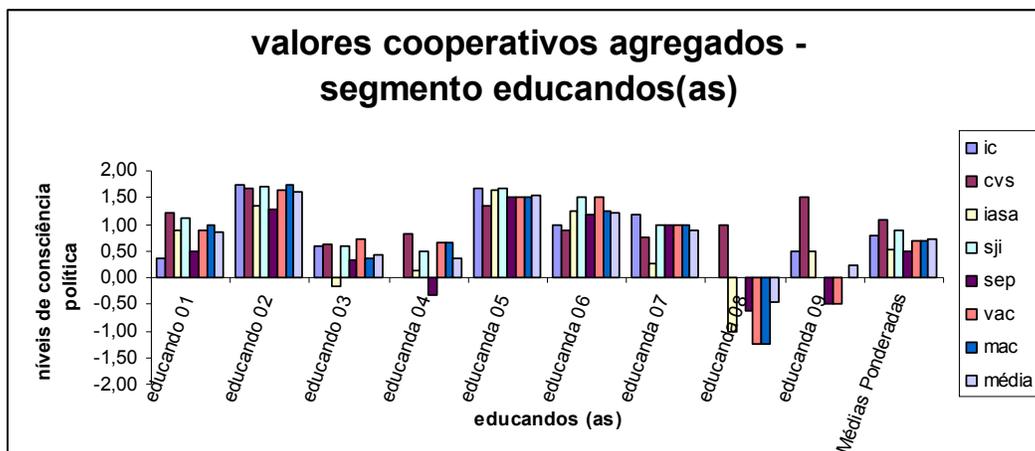


Gráfico 14 – ocorrência dos indicadores e níveis de consciência política do segmento educandos(as).

Portanto conforme evidenciado na tabela 14, temos uma média de valores cooperativos agregados do segmento dos educandos (as) de **0,74**, própria de um *nível intermediário entre o nível de consciência de senso comum e o nível de consciência populista*, apropriada a um grupo que está em processo de formação e que, certamente, tem contado com o apoio da UnB no processo educativo, que qualifique posturas e ações que correspondam a boas avaliações individuais e coletivas, quando tratamos de inserções orientadas.

Essa faixa de nível de consciência política já rompe com o senso comum, que corresponde a uma vontade de assumir posturas cidadãs de participar nos processos de construções, buscando melhorias para a comunidade em questão, porém, conforme também evidenciado na maioria, esperam muito este suporte da universidade na intermediação dessas intervenções. Esse processo dialógico tem que intencionalmente discutir que limites e possibilidades, e de forma clara e transparente explicitar de que forma podem maximizar as atuações dos diferentes atores, bem como em que medida esse processo não possa ser dada de forma tutelada, e sim, em uma perspectiva libertária.

4.2.3. Resultado do diálogo e a construção dos valores cooperativos agregados entre os dois segmentos

Conforme tabela 15 abaixo, podemos concluir que a média ponderada dos valores cooperativos agregados trabalhados nesse momento na LEdoC, considerando os segmentos de docentes e discentes, correspondente a um valor de **1,09**, que conforme metodologia escolhida

se traduz em um *nível de consciência política populista*, onde podemos deduzir uma caracterização e uma relação de tutelamento entre os dois segmentos.

Conforme os autores Sandoval (1989) e Vázquez (1990), esse nível de consciência política se dá em relações clientelistas, onde podemos intuir que ainda existe um caminho a percorrer para atingirmos uma educação autônoma, libertária e que cumpra os pressupostos da LEdoC em assumir uma gestão participativa, onde o segmento dos discentes se sintam com voz ativa no processo e que, nesse movimento fortaleça politicamente o coletivo, de forma a fazer diferença em suas comunidades, assumindo posturas de gestores para além da sala de aula.

Por outro lado, se considerarmos a lógica de sistema no processo educativo, teríamos um *output* do segmento docente de **1,45**, onde esses valores impactariam o segmento discente em um processo de *input*, onde daí seria processado no processo tendo como resultante outro *output*, desta feita no segmento discente com a média de **1,09**. Nesta lógica podemos intuir que o fortalecimento do coletivo dos docentes, agregando mais valores de formação de sujeitos coletivos, podendo vir a atingir um nível de consciência crítica revolucionária, certamente impactaria positivamente o segmento dos discentes, e, em última análise, potencializaria inserções orientadas a partir da participação coletiva, aproximando-se do objetivo fim da LEdoC, qual seria de transformação da realidade dos assentamentos, da melhoria da qualidade de vida dos sujeitos do campo e de um novo projeto de nação.

ocorrências / unidades de registros temáticos	ic	cvs	iasa	sjj	sep	vac	mac	média
Médias Ponderadas segmento docentes	1,44	1,33	0,91	1,60	1,52	1,68	1,68	1,45
Médias Ponderadas segmento discentes	0,78	1,09	0,53	0,89	0,48	0,68	0,70	0,74
Médias Ponderadas da LEdoC	1,11	1,21	0,72	1,25	1,00	1,18	1,19	1,09

Tabela 15 – ocorrência dos indicadores e níveis de consciência política da LEdoC.

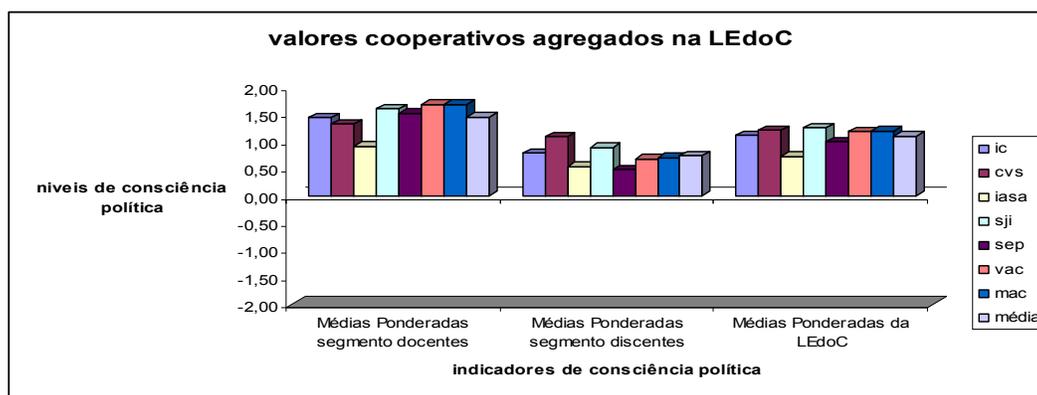


Gráfico 15 – ocorrência dos indicadores e níveis de consciência política da LEdoC.

Compreensões Finais

Retomando nosso objetivo de investigar que valores *cooperativos* foram construídos na execução do projeto político pedagógico da Licenciatura em Educação do Campo, da Universidade de Brasília, em especial na segunda turma deste curso e, focando um grupo de educandos e educadores que atuaram na alternância deste processo formativo entre a UnB e o Projeto de Assentamento do Itaúna (TE / TC), e analisando de que formas os valores cooperativos foram trabalhados na prática docente nos diferentes tempos educativos desse processo formativo, e em que medida foram incorporados nas ações pedagógicas desenvolvidas pelos educandos residentes neste Assentamento.

Para atingir esse objetivo fez-se necessário: caracterizar os sujeitos do campo, em especial aqueles do nordeste goiano; caracterizar os princípios e fundamentos da Educação do Campo, e em especial as práticas da LEdoC / UnB; caracterizar e analisar os significados e sentidos de cooperação; contextualizar e entender as práticas pedagógicas da LEdoC / UnB para analisar em que medida proporcionaram a inserção e a potencialização de valores *cooperativos*.

Analisando objetivamente os resultados obtidos referente à média dos valores cooperativos agregados aos níveis de consciência do segmento dos docentes, podemos fazer algumas inferências partindo do pressuposto que a boa média de 1,45 que representa um *nível de consciência reflexiva* e apoiada em uma *práxis*, representa bem uma realidade onde a atuação dos professores nos processos formativos da LEdoC são refletidas em relação as suas práticas, sem contudo atingir uma consciência revolucionária. No caso desse sujeito político coletivo, não traz na sua totalidade, em medida significativa, um conflito de classes e de interesses, quando considerado os camponeses, na busca de uma reorganização que atenda efetivamente as necessidades imediatas e estruturais de um novo projeto de campo e de escolas que pensem processos autônomos, de gestão e de desenvolvimento, desses territórios, adotando princípios libertários de educação.

Esse cenário evidenciado pode ser considerado de certa forma presumível, na medida em que o modelo de educação popular proposto pela LEdoC se contrapõe às práticas já historicamente reproduzidas na universidade, legítima representante de uma sociedade capitalista e hegemônica, e que não incorpora naturalmente em seu bojo estrutural uma

concepção de classe e de direitos dos sujeitos coletivos do campo, deve sim ser encarada estratégica e continuamente como espaço de disputa.

Não há dúvida quanto aos avanços e conquistas da Educação do Campo, basta rever os números de universidades públicas que nos últimos anos tem se incorporado ao PROCAMPO, bem como o suporte institucional representado pelo decreto N° 7.352, assinado pelo presidente Lula em 04 de novembro de 2010, que dispõe sobre a política da Educação do Campo e do PRONERA, e da própria aprovação e regularização em caráter permanente, pelo conselho diretor da UnB, da Licenciatura da Educação do Campo. É exatamente nesse contexto, onde ocorre o ingresso de professores em concursos públicos universalizantes para atender demandas em áreas específicas desse curso, é que, de forma natural, emergem conflitos de princípios, métodos, intencionalidades e paradigmas de construção de conhecimentos.

Neste sentido torna-se necessário o uso de estratégias para reacender e reafirmar os pressupostos e diretrizes operacionais da Educação do Campo, bem como de que forma e porquê se deram as lutas e conquistas desses sujeitos coletivos de direito do campo, sob pena de arrefecer suas intencionalidades e métodos essenciais para atingir os objetivos propostos em seus projetos políticos pedagógicos. Neste sentido, intencionando moldar e fortalecer as identidades coletivas dos sujeitos envolvidos nesse processo educativo infere-se ser relevante apontar alguns instrumentos ou movimentos que possibilitem potencializar as ações dessa Licenciatura, entre outras que certamente não conseguiremos dimensionar aqui:

- Perseguir o desafio da adoção do paradigma da complexidade, na medida em que se aproxima de diferentes realidades, resignificando processos formativos a partir de especificidades e condições de vida dos educandos, ao mesmo tempo em que se busca garantir a qualidade de conteúdos e métodos de ensino. Apresenta-se aqui uma dificuldade na sustentação deste projeto político pedagógico, na medida em que carece de profissionais que adotem abordagens inter, multi e transdisciplinares, contemplando a estrutura de áreas de conhecimento. Parece ser boa a estratégia de convencimento na adesão ideológica da construção de Complexos de Estudos de Pistrak (1981, p. 17-30), na medida em que esta atende a perspectiva da alternância integrativa, se adéqua aos princípios e pressupostos da Educação do Campo, além de potencializar a criação de identidades no coletivo de docentes.

- A seleção dos conhecimentos, a preparação e a execução de atividades interdisciplinares, bem como a avaliação do trabalho desenvolvido deve se fundamentar no diálogo e na inauguração de uma intersubjetividade. Esta prática não está na junção de conteúdos, nem na junção de métodos, muito menos na junção de disciplinas, nem na criação de novos conteúdos produto dessas funções; a atitude interdisciplinar está contida nas pessoas que pensam o projeto educativo, possibilitando neste diálogo se forjar identidades coletivas.

- Faz-se necessário garantir a execução da necessária alternância integrativa, previsto no projeto político pedagógico, na formação contínua de educandos nos diferentes tempos / espaços educativos. Deve-se garantir o apoio da universidade tanto na logística de acolhimento e permanência desses sujeitos do campo no Tempo Escola, como também na execução dos Tempos Comunidades. E aqui surgem algumas compreensões, que impactam principalmente no entendimento de distribuição de cargas horárias e grupos de trabalhos por parte da docência, para se possibilitar fazer acompanhar mediações educativas nos processos de organicidade e de setores de trabalhos, além de necessários períodos para se aliarem aos processos de inserção nas comunidades e nas escolas das comunidades, entre outros. Essa discussão passa pela descentralização de decisões, no que concernem metodologias e usos de recursos necessários para executá-las; e aqui volta-se a contradição do Estado ter que garantir o funcionamento de modelos de escolas pensadas e geridas a partir do poder popular.

- Acirrar o enfrentamento das estruturas organizativas da Universidade, que sufoca docentes em processos burocráticos, onde se avalia participação em colegiados, em comissões, e em respostas a linhas de atuação em ensino, pesquisa e extensão, com metas a serem atingidas, não obedecendo e não se integrando aos processos reais da vida, reproduzindo a lógica de fragmentação na produção do conhecimento, contrariando os princípios e pressupostos da Educação do Campo. Foi constatado neste trabalho que a força ideológica da construção coletiva está em posição desfavorável, em relação a avanços e superação das estruturas e superestruturas do Estado representado nas práticas cotidianas da Universidade, que se evidenciam no individualismo (nas concorrências de editais, projetos, estágios, publicações e avaliações, progressão por produtividades e meritocracias via pontuações por produtividades). Mesmo se comprovando a seriedade do grupo dos docentes no fortalecimento institucional do curso, tem-se por parte deste grupo a ausência em tempos educativos que impactam decisivamente a eficácia da alternância integrativa.

- Aliado a ausência em momentos de mediação em diferentes tempos e espaços educativos, temos a constatação da visão de representantes do segmento dos docentes quando considera que aspectos políticos e econômicos, que emergem quando confrontados realidades e representações políticas em estratégias de inserção, acaba por fugir do escopo de seus objetivos educacionais, unilateralizando a educação, naturalizando e mascarando a multidimensionalidade dos processos.

- A necessária abertura e continuidade de programas de pós-graduação com eixos de pesquisa em Educação do Campo, para possibilitar acúmulos e aprofundamento de conhecimentos, bem como avaliações de processos educativos, de maneira reflexiva, dialogada e que se ancorem nos princípios fundamentais que atendam as especificidades dos sujeitos históricos e concretos do campo. Aqui se dá um encontro com a pedagogia e ideários freirianos.

- Possibilitar o planejamento e execução, com maior frequência neste momento, de encontros regionais e nacionais de estudantes e pesquisadores, dialogando sobre experiências e refletindo sobre o estado da arte desse modelo de construção de conhecimento. Aqui se torna essencial cumprir outro princípio dessa construção, no qual é necessário privilegiar o diálogo de saberes, e onde não se pode furtar da participação de representações dos sujeitos do campo, agentes-chaves que participam de processos educativos no campo, formais ou informais, assim como professores das escolas do campo, em especial aquelas de inserção, além de extensionistas e agentes públicos dos mais diversos aparelhos públicos que atendam esse território.

- O cenário a ser perseguido na constituição do coletivo dos docentes, atendendo os elementos dessa política pública de formação de educadores do campo, deve superar modelos que não atendem expectativas e afirmações de direitos dos povos do campo; ter a escola vinculada ao mundo do trabalho, da cultura, ao modo de produção, à luta pela terra, a um novo projeto de desenvolvimento do campo. Os processos educativos devem considerar os movimentos sociais, as lutas, a família, a vida cotidiana e as formas de organização do povo camponês. Nessa perspectiva, o educador se aproxima da figura do intelectual orgânico, e que de forma solidária busca entender e refletir sobre a materialidade de origem desses sujeitos, suas lutas, e as diversas dimensões que interferem em uma formação omnilateral e emancipatória.

- Para ampliar a Educação do Campo no ambiente organizacional deve-se privilegiar o fortalecimento da rede de parcerias e que tem foco de interesse e atuação no ambiente rural. Ressalta-se, neste momento, a baixa integração de dois parceiros instituídos e que, a meu ver, essenciais, neste caso a UnB e o IFB. Talvez uma boa estratégia se dê na criação de um fórum, como embrionariamente tem sido planejado pelo Grupo de Trabalho da Reforma Agrária da UnB, onde representantes de instituições interessadas pensem agendas e ações comuns.

- Desenhar uma maior articulação política, aproximando os diferentes programas de governo que atendem os mesmos sujeitos e territórios, assim como se deu no caso da parceria entre a LEdoC e o programa de Inclusão dos Territórios Digitais, atendendo de maneira mais efetiva e integral as demandas já em muito defasados das comunidades rurais. Certamente ações conjuntas fortalecem os parceiros.

- Repensar práticas de como formar e acompanhar coletivos no processo de alternância e estratégias de inserção nas comunidades e nas escolas das comunidades. Rever conceitos básicos de representações sociais e formas de organização. Propõem-se instituir conteúdos programáticos de associativismo, cooperativismos, formas clássicas de organização social, que mesmo fugindo do escopo desse trabalho, que se alicerça na identidade coletiva a partir de interesses e necessidades comuns, e que não necessariamente se alimenta de estruturas organizacionais formais, constatou-se uma defasagem de conhecimento no que tange a competência de identificar as diferentes formas de organização social, o que parecia ser óbvio, já que os discentes se originam na sua maioria de projetos de assentamentos, e que por vezes vivenciaram diversas formas de organização. Fato é, que, em grande medida, os sujeitos experienciaram formas representativas de organização, sem uma participação e um entendimento efetivo do processo e da tomadas de decisões.

- Certamente, o componente ou área que discuta formas de organização da sociedade civil, suscitará formas de construção de consciência política, principalmente quanto a importância da participação cidadã, do indivíduo para o coletivo, e na compreensão das reais intencionalidades da organicidade da LEdoC. Enfim, deverá ser um *lócus* que impactará positivamente os sujeitos e coletivos desse processo formativo no tange os valores cooperativos. Mesmo sendo função e objetivo desse curso formar para gestão coletiva de processos, essa mediação deve observar limites no possível tutoramento dessa construção.

- Outros tópicos que atestam a importância da metodologia adotada na LEdoC, como: a indissociabilidade de pesquisa, prática pedagógica e estágio no processo formativo, fomentam a produção de conhecimentos atrelados aos contextos socioculturais dos sujeitos do campo em seus exercícios baseados na práxis, intervindo em realidades; a articulação entre teoria e prática, e a vinculação entre forma e conteúdo nas práticas pedagógicas; e que em última análise traz para o processo as condições concretas da vida desses futuros educadores e de seus educandos, sujeitos do campo em luta pela garantia da manutenção desta identidade, o que impacta decisivamente na formação de identidades e de valores cooperativos desse grupo em formação, na medida em que se refletem e buscam atender necessidades comuns.

- Conclusivamente reafirmamos a tese de que o fator aproximativo entre cooperação e colaboração, é o sentimento de pertença. A superação de um mero assistencialismo para a percepção da importância na participação em uma prática educativa e um projeto de campo que atenda suas especificidades concretas e históricas, e que promova processos autônomos e sustentáveis, requer a construção do sentimento de pertencimento a um projeto coletivo, portanto implica maiores níveis de consciência. Torna-se necessário neste processo ampliar a visão e atuação integral e coletiva por parte dos docentes, refletindo e mediando ações nas escolas e nas comunidades de inserção. Certamente este contínuo exercício impactará decisiva e positivamente a construção de consciência sobre a importância de se formar e atuar coletivamente por parte dos discentes em suas comunidades. Acreditamos este ser o foco central para fomentar e superar o *nível de consciência populista* apresentado pelo *segmento dos discentes* (0,74), e que naturalmente é aceitável em um grupo que está em formação e que segue o movimento e orientação do grupo que se coloca como mediador do processo educativo. Neste movimento devem-se suplantar práticas tuteladas em uma perspectiva libertária.

- Acreditamos ser importante realinhar ações orientadas de inserções com metodologias participativas, oportunizando mais momentos de diálogos, evidenciando a construção de identidades e interesses comuns. Os movimentos devem ser no sentido de (re)aglutinar o grupo dos discentes, e entre eles com sua comunidade. Consideramos a reaproximação com a associação um primeiro passo importante e motivo de ocorrência de sentimentos positivos no fortalecimento dos assentados.

- A formação de intelectuais orgânicos, refletindo sobre seu local, vinculando trabalhos e projetos de pesquisas, imprimindo nesta construção identidades do processo de

reprodução de vida local, produzindo um significado e relevância do conhecimento e ação gerada, baseada em verdades que podem se sustentar. Diferentemente de projetos de desenvolvimentos que são propostos, privilegiando demandas de mercados em detrimento a uma identidade cultural e capacidades desenvolvidas historicamente.

- Constatamos neste trabalho que apesar dos sujeitos do Itaúna se caracterizarem por origens diversas, tem em comum o assentamento, suas especificidades e necessidades, principalmente no que se refere pensar o acesso a bens públicos e modelos de desenvolvimento, sob pena de não poder (re)escrever sua própria história, onde já se vê traços de um agronegócio agressivo nos arrendamentos das parcelas dos assentados, prática essa ilegal, e que põe em risco todo o projeto societário a que se propõe a Reforma Agrária. Temos como princípio que a Educação do Campo deva cumprir com o papel de uma prática popular e libertária, e que pensa processos de vida desses sujeitos, e que necessariamente deve discutir em como formar coletivos para potencializar ações.

- Em suma, para se garantir os pressupostos da Educação do Campo a prática dessa Licenciatura deve: produzir valores contra-hegemônicos se contrapondo aos capitalistas que prioriza a formação para os mercados de trabalho em detrimento da educação enquanto promotora de autonomia nas reproduções de vida; superar as dificuldades de compreensão da PROMET da LEdoC bem como a prática da alternância com suas intencionalidades; reconhecer a necessidade nas práticas do planejamento coletivo na LEdoC; integrar e relacionar o processo educativo com representações sociais, políticas e econômicas; exercitar e refletir a percepção da necessidade da participação dos movimentos sociais e seu protagonismos nos rumos da LEdoC e na compreensão de se trabalhar valores de forma intencional, crítica e reflexiva.

- *Certamente a construção identitária do coletivo docente aliada a superação dos conflitos metodológicos praticados na LEdoC possibilitará uma melhor resposta nos processos de inserção por parte dos educandos, qualificando-os como sujeitos transformadores de realidades a partir de soluções que contemplem coletivamente as necessidades fundamentais e estruturais dos sujeitos da campo.*

Referências Bibliográficas

Andrioli, A. I. **Trabalho coletivo e educação: um estudo das práticas cooperativas do PCE – Programa de Cooperativismo nas Escolas – na região Fronteira Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul**. 2. ed. – Ijuí : Ed. Unijuí, 2007. - 264 p.

Araújo, S. M. P. de. **Eles: a cooperativa; um estudo sobre a ideologia da participação**. Curitiba: Projeto, 1982.

Arroyo, M. G. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. **Educação Básica para os Povos do Campo? In** Educação Básica de Nível Médio nas áreas de Reforma Agrária. Texto de Estudo. Boletim da Educação n. 11 MST/ITERRA. RS, 2006.

_____. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

_____. **Educação do campo: movimentos sociais e formação docente**. In: DALBEN, A. et. al. (Orgs.) XV ENDIPE- Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Autêntica, 2010, p. 478-488.

Arroyo, M. G. e Fernandes, B. M. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília-DF. Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, 1999. coleção Por Uma Educação Básica do Campo, nº 2. 67 p.

Barbosa, A. I. C. **Tramando en-cantos do Forte: Saberes e Diálogos nos caminhos complexos da educação ambiental**. Dissertação de Mestrado/CDS/UnB. Brasília, 2007. 196 p.

Bocayuva, P. C. C. e Veiga, S. M. **Novo Vocabulário Político**. Eds. Fase / Vozes. v. 1: Rio de Janeiro, 1992. 293 p.

Boufleuer, J. P. **Pedagogia da ação comunicativa: uma leitura de Habermas**. Ijuí: Ed. Unijuí, 1997.

Bourdier, P.; Passeron, J. C. **A reprodução**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975, p. 15-75.

Buarque, C. **A aventura da universidade**. São Paulo: Ed. UNESP/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994. 239 p.

Caldart, R. S. **Educação Profissional no contexto das Áreas de Reforma Agrária: Subsídios para a discussão de diretrizes político-pedagógicas para os cursos do PRONERA**. ITERRA: Mimeo, 2008.

_____. **Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais do que escola**. Editora Vozes, 2000. 2ª Edição. 276 p.

_____. **Educação do campo: notas para uma análise de percurso**. Revista Trabalho, Educação e Saúde, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35-64, mar./jun.2009.

_____. **A formação dos trabalhadores no MST: um estudo sobre o curso técnico em administração de cooperativas**. Porto Alegre: UFRS, 1996 (mimeo).

_____. **A pedagogia do movimento e a escola**. Porto Alegre, 2001. Texto produzido como trabalho encomendado para a 24ª. Reunião da Anped, GT Educação Fundamental.

_____. **Notas para discussão sobre currículo por áreas**. Veranópolis, RJ: 2009. (mimeo).

Calderoni, E. **A Irrracionalidade da Racionalidade Técnica: uma crítica à inversão entre fins e meios**. *Psicologia Argumento*, Curitiba, 22 (36), pp 57-66, jan/mar 2004.

Chauí, M. **Convite à filosofia**. 3 ed. São Paulo: Ática, 1995.

_____. **A Sociedade Democrática**. In Molina, M. C.; Tourinho, F. C.; Souza Júnior, J. G. *Introdução Crítica ao Direito Agrário*. Brasília. Ed. UnB;IOESP. 2003.

CNE/MEC. **Relatório do Parecer nº 36/2001 – Câmara da Educação Básica do Conselho Nacional de Educação: Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Relatora: Edla de Araújo Lira Soares. Conselho Nacional de Educação / Ministério da Educação e Cultura. Aprovado em 04/12/2001. Brasília-DF. 2001. 26 p.

Coser, L. A. “**Las Funciones Del Conflicto Social**”. México: Fondo de Cultura Económica, 1961.

Coutinho, C. N. **As Categorias de Gramsci e a Realidade Brasileira**. In: *Crítica Marxista*, Roma, Editori Riuniti, n. 5, ano 23, 1985, pp.35-55.

Dias, R. A. **Pedagogia da Alternância: participação da sociedade civil na construção de uma educação sustentável e cidadã**. In: Queiroz, J. B. Pereira; Costa e Silva, V.; Pacheco, Z. *Pedagogia da Alternância: construindo a Educação do Campo*. Goiânia: Editora UCG; Brasília: Universa, 2006.

Diegues, A. C. & Arruda, R. S. V. (orgs.). **Saberes tradicionais e biodiversidade no Brasil**. Brasília, Ministério do Meio Ambiente – MMA. Núcleo de Pesquisas sobre Populações Humanas e Áreas Úmidas do Brasil, NUPAUB, USP. 2001.

Diégues Jr., M. **Regiões Culturais do Brasil**. Rio de Janeiro: Instituto Nacional de estudos pedagógicos - INEP. Ministério da educação e cultura, 1960.

Duarte, E. C. P. **Do Medo da Diferença à Liberdade a partir da Igualdade: Identidade Racial e Políticas de Ação Afirmativa no Ensino Superior**. Doutorado em Direito. *Orientador*: Menelik de Carvalho Netto. Universidade de Brasília, UNB, Brasil. 2011.

Elias, N. **Sobre o tempo**. Trad. de Vera Ribeiro. Rev. Técnica de Andréa Daher. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1998.

Fernandes, B. M. **Os campos da pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como estratégias essenciais**. In Molina, M. C. *Educação do Campo e Pesquisa: Questões para reflexão*. – Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006. 152 p.

Fernandes, M. R. **Refazendo o sertão: o lugar do buriti (*Mauritia flexuosa* Lnn. f.) na cultura sertaneja de Terra Ronca – GO**. Dissertação de Mestrado/CDS/UnB. Brasília, 2009. 194 p.

Foerste, E. **Discussões acerca do projeto político da Educação do Campo**. In: FOERSTE, E.; SCHUTZ, G. M.; DUARTE, L. M. S. (Orgs.). *Projeto político-pedagógico da Educação do Campo – 1º encontro do PRONERA na Região Sudeste*. (Coleção Por uma Educação do Campo v. 6), 2008.

Franco, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. – Brasília, 2ª edição: Líber Livro Editora, 2007. 80 p.

Freire, P. **Pedagogia do oprimido**. 41. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2005.

_____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

Frigotto, G. **Universidade pública, trabalho e projeto de desenvolvimento no Brasil sob o pendulo da regressão social**. In *Universidade e mundo do trabalho*: Brasília, 19 e 20 de dezembro de 2005/ Organização: Jaqueline Moll e Palmira Sevegnani. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. 323 p.

Gadotti, M. **Uma só escola para todos**. Petrópolis: Vozes, 1990.

Gandin, D. **Escola e transformação social**. Petrópolis: Vozes, 1988.

Garcia Jr, A. R. e Heredia, B. A. **Campesinato, família e diversidade de explorações agrícolas no Brasil**. In Godoi, E. P. Godói; Menezes, M. A.; Marin, R. A. (orgs.) *Diversidade do campesinato: expressões e categorias, v.2: estratégias de reprodução social* – São Paulo: Editora UNESP; Brasília, DF : Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural, 2009. 331p. : il. - (História social do campesinato brasileiro)

Gimonet, J. C. **A alternância na formação: Método pedagógico ou novo sistema educativo? A experiência das MFRs**. In Demol, J. N.; Pilon, J. M. *Alternance, Développement Personnel et Local (Coords)*. Trad. Thierry De Burghgrave, L'Harmattan, Paris, 1998.

_____. **Nascimento e Desenvolvimento de um Movimento Educativo: As Casas Familiares Rurais de Educação e Orientação**. In 1º Seminário Internacional da Pedagogia da Alternância e Desenvolvimento. Fundação VITAE-SIMFR-UNEFAB. 2ª ed. São Paulo - 1999.

Gohn, M. G. **O novo associativismo e o terceiro setor**. Serviço Social e Sociedade. São Paulo: Cortez, n. 58, Ano XIX, Nov. 1998.

_____. **Educação não-formal e cultura política**. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. **Movimentos sociais e educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. **Novas teorias dos movimentos sociais**. São Paulo: 2. ed. Loyola, 2008.

Gramsci, A. **Concepção dialética da história**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978. 341 p.

_____. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Trad. de Carlos Nelson Coutinho. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

Heller, A. **Cotidiano e história**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1989.

_____. **Sociologia de la vida cotidiana**. 4. ed. Barcelona: Península, 1994.

Henriques, R.; Marangon, A.; Delamora, M.; Chamusca, A. (Orgs.). **Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas**. Cadernos Secad - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad/MEC). Brasília, 2007. 81 p.

Hobsbawm, E. **Notas sobre consciência de classe**. In _____. **Mundos do trabalho: novos estudos sobre história operária**. Tradução de Waldea Barcellos e Sandra Bedran. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. p. 35-55.

Houtart, F. **Os Movimentos Sociais e a construção de um novo sujeito histórico**. In: BORON, A. A.; AMADEO, J.; GONZÁLEZ, S. (Orgs.). **A teoria Marxista hoje**. São Paulo: Expressão Popular, 2007, p. 421-430.

IFB. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2009-2013**. Instituto Federal de Brasília, Distrito Federal, 2009. 85 p. Disponível em <http://www.ifb.edu.br/institucional/missao>. Último acesso em 12/01/2012.

Jaccoud, L. **Lutas sociais: populismo e democracia**. In Paviani, A. **A conquista da cidade: movimentos populares em Brasília**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998. Cap. 2, p. 145-168. 266 p.

Jesus, A. T. **Educação e hegemonia no pensamento de Antonio Gramsci**. São Paulo: Cortez, Editora da Universidade de Campinas, 1989.

_____. **O pensamento e a prática escolar de Gramsci**. Campinas: Autores associados, 1998.

Jezine, E. **A crise da universidade e o compromisso social da extensão universitária**. João Pessoa: UFPB / Editora Universitária, 2006. 332 p.

Leal, V. N. **Coronelismo, enxada e voto: o município e o regime representativo no Brasil**. 3 ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1997. 442 p.

Leher, R. e Motta, V. C. **Intelectuais Coletivos de Classe**. In Caldart, R. S. (org.) *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

Leontiev, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

Little, P. E. **Mapeamento conceitual e bibliográfico das comunidades tradicionais do Brasil**. Universidade de Brasília/Departamento de Antropologia. UnB/DAN. 2006. 32 p.

Magalhães, L. R. e Eleutério, R. **Estrada Geral do Sertão – na rota das nascentes**. Brasília: Ed. Terra Mater Brasilis, 2008, 242 p.

Mânfió, A. J. **Conscientização e Pedagogia da Alternância**. In 1º Seminário Internacional da Pedagogia da Alternância e Desenvolvimento. Fundação VITAE-SIMFR-UNEFAB. 2ª ed. São Paulo - 1999.

Martins, A. **Brotos da Esperança**. São Paulo: Revista Globo Rural. Ano 13, n.11, maio de 1998.

Martins, J. S. **A chegada do estranho**. São Paulo: Hucitec, 1993, 179 p.

Martins, M. F. **Marx, Gramsci e o conhecimento: ruptura ou continuidade?**. Campinas, SP: Autores Associados; Americana, SP: UNISAL – (Centro Universitário Salesiano de São Paulo, 2008. (coleção Educação Contemporânea).

Marx, K. **Critique de l'éducation et de l'enseidnement**. Paris: Mâspero, 1976.

_____. **Critique des programmes de Gotha et d'Erfurt**. Paris: Editions Sociales, 1971.

_____. **O Capital**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981, v.1.

_____. **O 18 de brumário de Louis Bonaparte**. In: Marx, K. e Engels, F. Obras escolhidas. Moscovo: Edições Progresso; Lisboa: Edições Avante, 1982a. Tomo I, p. 413-512.

_____. **A ideologia alemã**. Tradução de José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: Grijalbo, 1997.

Marx, K.; Luxemburgo, R.; Lenine, V.; Préobrajeuski, E.; Tsé-Tung, M. **Cooperativismo e socialismo**. Coimbra: Centelha: 1973.

Maturana, H. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Tradução de José Fernando Campos Fortes. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

MDA/INCRA. **Prestação de contas Ordinária Anual: Relatório de Gestão do Exercício de 2010**. Brasília, 2011. 181 p. Disponível em www.incra.gov.br/portal/index.php?option=com...task... Último acesso em 01/12/2011.

Menezes Neto, A. J. **Além da terra: cooperativismo e trabalho na educação do MST**. Rio de Janeiro: Quartet, 2003. 176 p.

Mészáros, I. **A educação para além do capital**. Trad. de Isa Tavares. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

Molina, M. C. “**A Constitucionalidade e a Justicibilidade do Direito à Educação dos Povos do Campo**”. In: Fernandes, B. M. ... (et al.); Santos, C. A. “Por uma Educação do Campo: campo – políticas públicas – educação”. Vol 7; Brasília: INCRA; MDA, 2008; 109 p.

_____. **Residência Agrária: estratégias e concepções**. In: MOLINA, M. C.; ESMERALDO, G. G. L.; NEUMANN, P. S.; BERGAMASCO, S. M. P. P. (ORG.). Educação do campo e formação profissional: A experiência do Programa Residência Agrária. Brasília: MDS, 2009.

_____. “**Transcrição da Palestra de Abertura do II ENPEC**”. In: Molina, M. C. ; Mourão, L. ; Freitas, E. II Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo e I Seminário Sobre Educação Superior e as Políticas para o Desenvolvimento do Campo Brasileiro. 2008.

_____. **Educação do Campo e Pesquisa: Questões para reflexão.** – Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006. 152 p.

Molina, M. C. & Mourão, L. S. **Desafios e perspectivas na formação de educadores: reflexões a partir da Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília.** In: DALBEN, A. et. al. (Orgs.) XV ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Autêntica, 2010, p. 369-388.

Molina, M. C. & Sá, L. M. (Orgs.) **Licenciaturas em Educação do Campo: Registros e Reflexões a partir das Experiências Piloto.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. Coleção Caminhos da Educação do Campo; 5). 375 p.

Monti, E. R. **As Veredas do Grande Sertão-Brasília: Ocupação, Urbanização e Resistência Cultural.** Tese de Doutorado em Política e Gestão Ambiental, CDS/UnB. Brasília, 2007. 306 p.

Morin, E. **Os sete saberes necessários à Educação do Futuro.** 2ª ed. Tradução de: Catarina E. F. da Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2000.

Munarim, A. **Elementos para uma política pública de Educação do Campo.** In Molina, M. C. Educação do Campo e Pesquisa: Questões para reflexão. – Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006. 152 p.

Oliveira, I. A. A. **Educação para a Gestão Ambiental no Assentamento Novo Oriente – Goiás.** Dissertação de Mestrado/CDS/UnB. Brasília, 2009. 129 p.

Oliveira, J. K. de. **Por que construí Brasília.** Ed. 1. Rio de Janeiro: Edições Bloch, 1975. 370 p.

Palassi, M. P. **Privatização! Uma solução problemática: o impacto do movimento (anti) privatização na participação dos trabalhadores em ações coletivas.** Tese de Doutorado. São Paulo, PUC. Abr. de 2004.

Paludo, C.; Camini, I.; et al. **Formação de educadores e educadoras do e no campo.** In Caldart, R. S.; Paludo, C.; Doll, J. (Orgs.). Como se formam os sujeitos do campo? Idosos, adultos, jovens, crianças e educadores. – Brasília: PRONERA: NEAD, 2006, 160 p.

Piovesan, F. **Concepção Contemporânea de Direitos Humanos**. In Haddad, S. A. e Graciano, M. (orgs.) A Educação entre os Direitos Humanos. Campinas, SP: Autores Associados: São Paulo, SP: Ação Educativa, 2006.

Pistrak, M. M. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

PPP. **Projeto Político Pedagógico**. Licenciatura em Educação do Campo – 2ª Turma. Universidade de Brasília – Faculdade de Planaltina (UnB/FUP). Maio 2008. 40 p.

PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO NO MST. **Cadernos de educação n. 8**. São Paulo: Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, jul. 1996.

Przeworski, A. **Capitalismo e social-democracia**. Trad. Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

Ramos, M. N.; Moreira, T. M.; Santos, C. A. (Coords.). **Referências para uma política nacional de educação do campo: caderno de subsídios**. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo, 2004. p. 48.

Reck, J. **A consciência política dos cooperados do MST: o caso da COOPAC-Campo Verde (MT)**. Tese de Doutorado - Campinas, SP: [s.n.], 2005.

Resolução CNE/CEB nº 1/2002, p. 41 –42.

Ribeiro, D. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

Rosler, J. H. **O desenvolvimento do psiquismo na vida cotidiana: aproximações entre a psicologia de Alexis N. Leontiev e a teoria da vida cotidiana de Agnes Heller**. *Cad. CEDES* [online]. 2004, vol.24, n.62, pp. 100-116. ISSN 0101-3262 Cadernos CEDES

_____. **Sedução e modismo na educação: processos de alienação na difusão do ideário construtivista**. 2003. 292f. Tese (Doutorado) — Faculdades de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara.

Sá, L. M. **Pertencimento**. In II Congresso Internacional da Transdisciplinaridade. Vitória – ES: Julho de 2005.

Sandoval, S. A. M. **A crise Sociológica e a contribuição da Psicologia Social ao Estudo dos Movimentos Sociais**. Revista Educação e Sociedade; 34; dez.1989.

_____. **Considerações sobre Aspectos Microsociais na Análise dos Movimentos Sociais**. Revista Psicologia e Sociedade; 7; Set. 1989. São Paulo: ABRAPSO.

_____. **The crisis of the Brazilian labor movement and the emergence of alternative forms of working- class contention in the 1990s**. In: Revista Psicologia Política 1 (1). São Paulo: SBPP. 2001.

_____. **Os trabalhadores Param: Greves e Mudanças Sociais no Brasil, 1945-1990**. São Paulo: Ática.

_____. **Algumas Reflexões sobre Cidadania e Formação de Consciência Política no Brasil**, In Spink, M. J. (org.) *A Cidadania em Construção: Uma Reflexão Transdisciplinar*. São Paulo: Cortez, 1988.

Santos, A. F. T. **Desigualdade social e dualidade escolar: conhecimento e poder em Paulo Freire e Gramsci**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

Santos, B. S. e Rodríguez, C. **Introdução: para ampliar o cânone da produção**. In **Produzir para viver, os caminhos da produção não capitalista**, Santos, B. S. (org). 2ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

Santos, B. S. *Um discurso sobre as ciências*. São Paulo: Cortez, 2004.

Santos, C. A. **Educação do campo e políticas públicas no Brasil**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, 2009.

Santos, F. A. R. **Pluralismo jurídico, Direito alternativo e Direito achado na rua. O Direito em face de seus determinantes sociais**. Jus Navigandi, Teresina, ano 14, n. 2279, 27 set. 2009. Disponível em: <http://jus.uol.com.br/revista/texto/13583>. Acesso em: 22 jan. 2011.

Saviani, D. **Ensino público e algumas falas sobre universidade**. São Paulo: Cortez, 1984.

Silva, A. S. da. **Acampados no “Carlos Mariguela”:** um estudo sobre a formação da consciência política entre famílias do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra no Pontal do Paranapanema – SP. São Paulo, SP, 2002. Dissertação (mestrado) – PUC- SP.

Silva, E. **História de Brasília: um sonho, uma esperança, uma realidade.** Brasília: linha Gráfica Editora, 1997, 3^a ed. 396 p.

Silva, R. B. **Educação comunitária: além do Estado e do mercado?: a experiência da Campanha Nacional de Escolas da Comunidade – CNEC (1985-1998).** Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

Silva, V. P. B. V. **Análise da Conformação de Qualidade da Alface Orgânica Certificada produzida no Distrito Federal.** Brasília: Faculdade de Agronomia e Medicina Veterinária, Universidade de Brasília, 2005, 145 p. Dissertação de Mestrado.

Singer, P. **Uma utopia militante. Repesando o socialismo.** Petrópolis: Editora Vozes, 1998.

Stake, R. E. **The case study method in social inquiry.** In DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. *The American tradition in qualitative research.* Vol. II. Thousand Oaks, California: Sage Publications. 2001.

Stedile, J. P. (org) **Brava gente.** São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 1999.

Tavares dos Santos, J. V. **Conflitos sociais agrários: formação e lutas camponesas meridionais.** *Cadernos de Sociologia,* Porto Alegre, v. 6, 1994, p. 135-153.

Thompson, E. **A formação da classe operária inglesa.** Tradução de Denise Bottmann, 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. 3 v.

Trindade, D. R. **O Potencial da Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília para a Produção de Ações Contra-Hegemônicas: Um Estudo de Caso no Assentamento Itaúna em Planaltina de Goiás.** Dissertação de Mestrado. PPGE/FE/UnB. 2011. 168 p.

Universidade de Brasília - Faculdade UnB Planaltina. **Projeto Político Pedagógico da Licenciatura em Educação do Campo,** Brasília: 2009.

_____. Faculdade UnB Planaltina. **Projeto Metodológico da 2ª etapa da 2ª turma da Licenciatura em Educação do Campo**, Brasília: 2009.

Vaitsman, J. **Subjetividade e paradigma de conhecimento**. Boletim Técnico do Senac, v. 21, nº 2, maio / agosto, 1995. Disponível em <http://hospitalidade.senac.br/informativo/bts/212/2102003009.pdf>. Último acesso em 27/02/2010.

Vázquez, A. S. **Filosofia da Práxis**. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1990.

Vendramini, C. R. **Terra; trabalho e educação: experiências sócio-educativas em assentamentos do MST**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2000. 232 p.

_____. **Educação e trabalho: reflexões em torno dos movimentos sociais do campo**. Cad. Cedes, Campinas, v. 27, n. 72, p. 121-135, maio/ago, 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acessado em: 05 abril 2009.

Vieira, J. M. **Espaçamento e densidade de sementeira de *Brachiaria decumbens* Stapf para formação de pastagem**. Dissertação de Mestrado. Piracicaba, ESALQ, 1974. 160 p.

Vilela, H. **Formação de pastagens**. Belo Horizonte, EMATER, 1977, 29 p. (EMATER. Circular, 1).

Yin, R. K. **Estudo de caso – planejamento e métodos**. (2Ed.). Porto Alegre: Bookman. 2001.

Wanderley, M. N. B. **Raízes Históricas do Campesinato Brasileiro**. XX Encontro Anual da ANPOCS. Gt 17. Processos Sociais Agrários. Caxambu – MG. Outubro 1996, p. 21. Último acesso em 28/12/2011. *In* <http://www.projetomafc.org/bibliografia/pdf/raizes%20historicas%20campesinato.pdf>

Weil, S. **O enraizamento**. Tradução: Maria Leonor Loureiro. Bauru, São Paulo: EDUSC, 2001. 274 p.

Woortmann, E. F. **O saber camponês: práticas ecológicas tradicionais e inovações**. *In* Godoi, E. P. Godói; Menezes, M. A.; Marin, R. A. (orgs.) **Diversidade do campesinato: expressões e categorias**, v.2: estratégias de reprodução social – São Paulo: Editora UNESP;

Brasília, DF : Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural, 2009. 331p. : il. -
(História social do campesinato brasileiro)

Wright, E. O. **Classe, crise e o estado**. Tradução de Nathanael C. Caixeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 1981. 224 p.

Anexos

1. QUESTÕES PARA A ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

1.1. Questões para os docentes

- i. Qual sua área de atuação? Quais conteúdos que você apontaria como prioritários na sua área? Por quê?
- ii. Estes conteúdos se alimentam do regime da alternância? De que forma? Você apontaria algum exemplo prático de alteração na sua área de atuação por conta de diagnósticos realizados no tempo comunidade?
- iii. Como os grupos de organicidade e a coordenação político pedagógica dialogam com sua área? Já ocorreram mudanças na sua prática docente a partir de planejamentos participativos nesses fóruns?
- iv. Quais ações já foram propostas por sua área ou núcleo no tempo comunidade? Estas se deram a partir de um diálogo com outros saberes da comunidade? Como?
- v. Já foi notada alguma transformação social a partir de inserções orientadas? Qual influência ou relação de sua área nas inserções orientadas nas escolas do campo?
- vi. Você observa alguma intencionalidade na formação de valores cooperativos a partir da sua disciplina? Ou se esta se apresenta em alguma prática pedagógica? Sua área já interagiu com alguma estrutura social, como você enxerga a instituição de cooperativas?
- vii. Sua área já sofreu alguma interferência de planejamento considerando a lógica dos sujeitos coletivos?
- viii. Você adota o trabalho como categoria fundante na sua prática docente e no processo de ensino aprendizagem? De que forma?
- ix. Sua área já dialogou com princípios agroecológicos? Em quais dimensões sua área já interagiu? E quanto à formação integral, como seu núcleo trabalha esta questão?
- x. Já utilizou na sua prática a construção de complexos de conhecimento? De que forma? Saber fazer um exercício nesta perspectiva com formação de valores?

1.2. Questões para os discentes

- i. Que conteúdos dentre as áreas trabalhadas no curso você elege como prioritários? Por quê? Elas se alimentam do regime da alternância?
- ii. Você apontaria algum exemplo prático de conteúdos trabalhados por conta de diagnósticos realizados no tempo comunidade? Que ferramenta de diagnóstico foi utilizada? Foi baseada em metodologias educativas participativas, integradas às suas dinâmicas locais?
- iii. Você poderia citar alguma transformação social a partir das inserções orientadas?
- iv. Como se dá sua participação nos grupos de organicidade e na coordenação político pedagógica? Já ocorreram mudanças nas práticas acadêmicas, com mudanças de planejamentos nos diferentes tempos educativos, a partir de planejamentos participativos nesses fóruns? Alguma mudança já aconteceu por conta de uma indicação sua? Qual foi ela?
- v. Você observa alguma intencionalidade de formação de valores cooperativos a partir das áreas? Como esta se apresentou nas práticas pedagógicas?
- vi. Você percebeu que alguma área considera ou sofreu interferência de planejamento considerando a lógica dos sujeitos coletivos?
- vii. Já foi pensada ou realizada alguma prática de organização ou representação dessa coletividade? Em que processo ou tempo educativo essa prática se deu?
- viii. Você saberia apontar algumas bases tecnológicas do seu curso? Você já percebeu alguma área dialogar com princípios agroecológicos? Em quais dimensões esta área interagiu? E quanto à formação integral, como a área considerou esta questão?
- ix. Já utilizou na sua prática a construção de complexos de conhecimento? De que forma? Saber fazer um exercício nesta perspectiva com formação de valores?
- x. Como você vê necessidades comuns para ações colaborativas? Como se daria as diferentes formas de satisfazê-las? Você já utilizou estratégias solidárias para viabilizar demandas nas comunidades em ações de inserções?

2. UNIDADES DE REGISTROS TEMÁTICOS DA ANÁLISE DE CONTEÚDOS DOS ENTREVISTADOS

Educador 01

UNIDADE DE REGISTRO 1
TEMA - Crenças e Valores Societários
SIGNIFICADO - Cotidiano escolar
SENTIDO - Mercantilização do ensino - divisão social do trabalho. Competição por excelência do

ensino pautada pelo vestibular - pragmatismo, espontaneísmo, juízo de valores, visão ingênua de ser um dos melhores da turma - alienação, cognição e submissão
UNIDADE DE CONTEXTO - Nos Ensinos Fundamental e Médio
VALOR AGREGADO + 1,5

UNIDADE DE REGISTRO 2
TEMA - Identidade Coletiva e Vontade de Agir Coletivamente
SIGNIFICADO - Construção de grupos nas relações sociais
SENTIDO - O grupo de teatro definiu a minha trajetória - Interesses Comuns - Acuidade Perceptiva
UNIDADE DE CONTEXTO - Formação integral no CIL (Centro Integrado de Línguas)
VALOR AGREGADO + 1,5

UNIDADE DE REGISTRO 3
TEMA – Difuso
SIGNIFICADO - Construção de Consciência de Valores Coletivos
SENTIDO - Militância do MST desde 2001 - ocorre de forma difusa a construção dos valores em todos os indicadores
UNIDADE DE CONTEXTO - Participação em Movimento Social Organizado em formação política de base
VALOR AGREGADO + 2

UNIDADE DE REGISTRO 4
TEMA - Crenças e Valores Societários
SIGNIFICADO - Psiquismo do cotidiano
SENTIDO - Análise subjetiva de propostas pedagógicas e instrumentos de avaliação na formação de seus valores societários, salvo exceções de docentes da área de humanas, quando tratam a idéia de ética e a idéia de um desenvolvimento histórico
UNIDADE DE CONTEXTO – Formação de valores nas escolas de Ensino Médio e Universidade pública (UnB)
VALOR AGREGADO + 1,5

UNIDADE DE REGISTRO 5
TEMA - Crenças e Valores Societários
SIGNIFICADO - Dissenso em prática escolar no uso da formação de consciência na materialidade histórica
SENTIDO - Aponta uma postura que contraria o consenso de um docente que traz à materialidade histórica para formar consciência de desafios que a ciência deveria responder para a humanidade
UNIDADE DE CONTEXTO - Práticas antagônicas a processos de alienação em escolas do Ensino Médio
VALOR AGREGADO + 1,5

UNIDADE DE REGISTRO 6
TEMA - Sentimentos de Eficácia Política e Crenças e Valores Societários
SIGNIFICADO - Psiquismo cotidiano e Postura do Indivíduo frente a fatos sociais
SENTIDO - Naturalização dos processos sociais e sensação de causa transcendental. Provoca imobilismo social. Ocorre de forma difusa na formação de Crenças e Valores Societários.
UNIDADE DE CONTEXTO - Formação do Ensino Médio
VALOR AGREGADO + 2

UNIDADE DE REGISTRO 7
TEMA - Crenças e Valores Societários e Identificação de Adversários e Sentimentos Antagônicos
SIGNIFICADO - Psiquismo cotidiano e consciência do estado atual das coisas
SENTIDO - Aceitação das normas, espontaneísmo e pragmatismo. Tomada de consciência do estado atual das coisas. Publicidade do ranking de notas e dos melhores alunos da escola
UNIDADE DE CONTEXTO - Nas escolas de formação do Ensino Médio
VALOR AGREGADO + 1,5

UNIDADE DE REGISTRO 8

TEMA - Identificação de Adversários e Sentimentos Antagônicos
SIGNIFICADO - Práticas cotidianas
SENTIDO - Trabalho em grupo feito e direcionado por aquele que tinha mais vocação, não tinha uma verdadeira organicidade, um vínculo de todos. Sentimento de não pertencimento ao grupo, concentração de poder individual frente ao grupo
UNIDADE DE CONTEXTO - Trabalhos em grupo feitos nas escolas de Ensino Fundamental de Ensino Médio
VALOR AGREGADO + 1,5

UNIDADE DE REGISTRO 9
TEMA - Vontade de Agir Coletivamente e Identificação de Adversários e Sentimentos Antagônicos
SIGNIFICADO - Custo/benefício da participação individual
SENTIDO - Como coordenador da turma, foi delegada a função de delatar colegas com maus comportamentos. Resultou na sua desistência dessa coordenação. Mostrou espírito de coletividade, qualificando sua postura no relacionamento com a turma, deslocando o centro do poder nas decisões do processo educativo, participando na defesa de interesses do seu coletivo
UNIDADE DE CONTEXTO - Como coordenador de sala no Ensino Fundamental
VALOR AGREGADO + 2

UNIDADE DE REGISTRO 10
TEMA - Identidade Coletiva, Crenças e Valores Societários, Identificação de Adversários e Sentimentos Antagônicos, Sentimento de Eficácia Política, Sentimento de Justiça e Injustiça, Vontade de Agir Coletivamente e Metas de Ação Coletiva
SIGNIFICADO - Formação de coletivos e de Consciência Política
SENTIDO - Formação e participação do Centro Acadêmico, compondo um grupo de estudos que aprofundava na essência e na conjuntura dos problemas. “Chega-se à conclusão de que no contexto do governo de Fernando Henrique Cardoso e sua política neoliberal que não tinha mais possibilidades de práxis dentro da Universidade... A vida pensante, naquela época, estava nos movimentos sociais, sobretudo no MST” (educador 01). Há na construção dos valores o repensar do modelo de educação, suas práticas pedagógicas e um novo projeto de nação, se aproximando de um modelo contra hegemônico de educação popular, na medida em que se aproxima dos Movimentos Sociais organizados. A consciência desse fato reflete difusamente e positivamente na construção dos indicadores.
UNIDADE DE CONTEXTO - Grupo de discussão e atuação na UnB, influenciando positivamente na consciência política dos seus mentores e na real necessidade de extrapolar a atuação deste grupo na busca de um não modelo societário
VALOR AGREGADO + 2

UNIDADE DE REGISTRO 11
TEMA - Unidade Temática Difusa
SIGNIFICADO - Compõe positivamente os indicadores de consciência política e os valores cooperativos
SENTIDO - Ingresso no MST, na brigada nacional de teatro, onde identifica um campo profícuo para se desenvolver profissional e politicamente. Interesse comum de atuar em um espaço de liberdade intelectual, sem dogmas e ortodoxias, repensando contextual e conjunturalmente as questões nacionais
UNIDADE DE CONTEXTO - Formação de base política em um movimento social organizado
VALOR AGREGADO + 2

UNIDADE DE REGISTRO 12
TEMA - Identidade Coletiva, Identificação de Adversários e Sentimentos Antagônicos e Sentimento de Justiça e Injustiça
SIGNIFICADO - Disputa de interesses comuns, numa ruptura nas relações sociais, numa perspectiva de classes
SENTIDO - A Universidade sempre formou os intelectuais orgânicos das classes dominantes. Busca da superação da opressão e subjugação de classes. Identidade de classe, participação na defesa de interesses e gestão de recursos, participando ativamente nas decisões do jogo político.
UNIDADE DE CONTEXTO - Resposta ao discurso contraditório de conflito na atuação docente em uma Universidade enquanto militante de um Movimento Social organizado
VALOR AGREGADO + 2

UNIDADE DE REGISTRO 13
TEMA - Sentimento de Eficácia Política
SIGNIFICADO - Participação do indivíduo frente a um fato social
SENTIDO - Na constituição do PPP da LEdoC houve transposição de experiências dos movimentos sociais na concepção de disciplinas, como estéticas e políticas e mediações entre formas e estética social originárias de práticas na Escola Nacional Florestan Fernandes
UNIDADE DE CONTEXTO - A identificação dos Movimentos Sociais Organizados do Campo influenciando projetos político-pedagógicos da Universidade pública
VALOR AGREGADO + 2

UNIDADE DE REGISTRO 14
TEMA - Meta de Agir Coletivamente
SIGNIFICADO - Interagir a identidade do sujeito coletivo com o ambiente
SENTIDO - Relação dialógica da produção coletiva dos Movimentos Sociais com conhecimentos acadêmicos, sem, contudo, se apropriar intelectualmente dessa produção coletiva no seu processo de formação acadêmica, por uma questão ética. Pesquisou as grandes questões que interferem na questão agrária e os sujeitos do campo. Processo dialógico na formação e desenvolvimento de identidades
UNIDADE DE CONTEXTO - Quando da interação de sua produção intelectual enquanto militante e acadêmico na Universidade pública em programa de pós-graduação
VALOR AGREGADO + 2

UNIDADE DE REGISTRO 15
TEMA - Crenças e Valores Societários
SIGNIFICADO - Análise crítica de consensos
SENTIDO - Parte da família era conservadora. Desnaturalização de juízo de valores
UNIDADE DE CONTEXTO - Quando analisa os valores familiares
VALOR AGREGADO + 1,5

UNIDADE DE REGISTRO 16
TEMA - Vontade de Agir Coletivamente
SIGNIFICADO - Facilidade em atuar disciplinarmente no coletivo
SENTIDO - Paradoxalmente, sua formação para atuar nas forças armadas ajudou a se integrar na organicidade do MST e seus setores de trabalho
UNIDADE DE CONTEXTO - Sua experiência quando do ingresso no MST em relação ao choque de valores
VALOR AGREGADO + 1,5

UNIDADE DE REGISTRO 17
TEMA - Identificação de Adversários e Sentimentos Antagônicos e Sentimentos de Eficácia Política
SIGNIFICADO - Interesses simbólicos e materiais a partir do indivíduo frente a um fato social.
SENTIDO - Contradição dos Movimentos Sociais do Campo em relação ao modelo social de cooperação frente às práticas que não rompem com o ideário hegemônico e o modelo econômico e político individualista adotado pelo Estado quando trata das questões agrárias e da reforma agrária. Ideários conflituosos e Individualismo. Culminando numa baixa consciência coletiva, sentimento de propriedade, priorizando o econômico e o financeiro
UNIDADE DE CONTEXTO - Como se apresentam as práticas cooperativas nas experiências dos Movimentos Sociais Organizados do Campo
VALOR AGREGADO + 2

UNIDADE DE REGISTRO 18
TEMA - Metas de Ação Coletiva
SIGNIFICADO - Posicionamento do indivíduo frente ao coletivo
SENTIDO - Na Educação do Campo, os militantes têm visão de uma atitude mais expansiva, são mais altruístas e buscam atuar em trincheiras desafiadoras e maiores
UNIDADE DE CONTEXTO - Quando analisa a atuação de alunos com formação política de base na LEdoC
VALOR AGREGADO + 2

UNIDADE DE REGISTRO 19
TEMA - Identidade Coletiva e Identificação de Adversários e Sentimentos Antagônicos
SIGNIFICADO - A formação da consciência e identidade coletiva na formação política dos Movimentos Sociais do Campo
SENTIDO - Necessidade de formação política do MST e seus valores de organicidade de forma constante e em todas as fases de acampamento e assentamento. Consciência coletiva e Individualismo
UNIDADE DE CONTEXTO - A formação e participação política dos sujeitos do campo inseridos nos movimentos sociais
VALOR AGREGADO + 2

UNIDADE DE REGISTRO 20
TEMA - Difuso
SIGNIFICADO - Burocratização na Institucionalização da LEdoC na UnB
SENTIDO - Interesses e necessidades individuais. Aceitação espontânea de normas, materialidade histórica na formação docente. Divisão Social do Trabalho, Ideários conflituosos e antagonistas, Individualismo, Modos de Produção Intelectual, Consciência do indivíduo frente ao coletivo, Processos de Alienação, Alinhamento do Centro do Poder, Desmotivação do resultado do coletivismo, divergência de idéias impactando eficácia política, Reflexão Crítica e Dialética de novo projeto social
UNIDADE DE CONTEXTO – Análise da LEdoC no contexto da UnB e seu processo de institucionalidade
VALOR AGREGADO + 1,5
JUSTIFICATIVA - Enxerga todas as contradições e impasses, porém a força ideológica da construção coletiva está em posição desfavorável, em relação a avanços e superação das estruturas e superestruturas do Estado representadas nas práticas cotidianas da Universidade. Essa constatação coloca em risco as intencionalidades político-pedagógicas da LEdoC

UNIDADE DE REGISTRO 21
TEMA - Crenças e Valores Societários e Identificação de Adversários e Sentimentos Antagônicos
SIGNIFICADO - Aceitação de Normas, Juízo de Valores, Divisão Social do Trabalho, Espontaneismo, Psiquismo do Cotidiano, Concorrência e Competição
SENTIDO - Estruturas burocráticas das instituições de ensino, fragmentação do ensino, pesquisa e extensão. Lógica competitiva dos editais. Divisão Social do Trabalho, flexibilizando e precarizando funções
UNIDADE DE CONTEXTO - Prática docente nas Universidades Públicas sendo reproduzida na LEdoC
VALOR AGREGADO + 1,5

UNIDADE DE REGISTRO 22
TEMA - Identificação de Adversários e Sentimentos Antagônicos
SIGNIFICADO - Interesses individualizados
SENTIDO - Produção acadêmica individualizada - individualismo
UNIDADE DE CONTEXTO - Produção científica dos docentes que atuam na LEdoC
VALOR AGREGADO + 1,5

UNIDADE DE REGISTRO 23
TEMA - Difuso
SIGNIFICADO - Construção Contraditória da Consciência Coletiva com relação à proposta metodológica como um período contra-hegemônico de Educação
SENTIDO - Há uma multivariação que ocorre desde interesses comuns, a processo de alienação, conflitos antagonistas, vontade de agir coletivamente, Metas de ações coletivas, participação em decisões, e sua consciência frente ao coletivo
UNIDADE DE CONTEXTO – Materialização e limites da proposta metodológica na execução da LEdoC pelo coletivo dos docentes
VALOR AGREGADO + 1,5

UNIDADE DE REGISTRO 24
TEMA - Identificação de Adversários e Sentimentos Antagônicos
SIGNIFICADO - Movimento Conflituoso
SENTIDO - Ideários conflituosos frente ao modelo pedagógico proposto da LEdoC
UNIDADE DE CONTEXTO - Planejamento Coletivo dos docentes da LEdoC

VALOR AGREGADO - 2

UNIDADE DE REGISTRO 25
TEMA - Identidade Coletiva, Crenças e Valores Societários, Vontade de Agir Coletivamente
SIGNIFICADO - Prática cotidiana a partir de interesses comuns, se beneficiando mutuamente
SENTIDO - Planejamento coletivo a partir de seminários integradores levantando temas coletivamente a serem aprofundados nas disciplinas
UNIDADE DE CONTEXTO - Planejamento da disciplina CEBEP
VALOR AGREGADO + 2

UNIDADE DE REGISTRO 26
TEMA - Difuso
SIGNIFICADO - Ações do indivíduo para o coletivo
SENTIDO - Planejamento e ações coletivas em inserções orientadas nas comunidades e em suas escolas
UNIDADE DE CONTEXTO - Planejamento e ações de inserção da área das linguagens
VALOR AGREGADO + 2

UNIDADE DE REGISTRO 27
TEMA - Identidade Coletiva
SIGNIFICADO - Sujeito Coletivo do Campo
SENTIDO - Discute a categoria política do Sujeito Coletivo do Campo, como não sendo a melhor forma de se trabalhar, ao mesmo tempo, contraditoriamente, vê importância na sua categoria política nas disputas por direitos
UNIDADE DE CONTEXTO - Quando observa a formação do Sujeito Coletivo do Campo, analisando os discentes da LEdoC
VALOR AGREGADO 0
JUSTIFICATIVA - Elabora bem a discussão, mas não está convencido do uso dessa categoria de forma analítica

UNIDADE DE REGISTRO 28
TEMA - Difuso
SIGNIFICADO - Percepção de identidade na construção e execução da LEdoC
SENTIDO - Protagonismo, Alternância, Educação e Poder Popular
UNIDADE DE CONTEXTO - Analisando bases tecnológicas da LEdoC
VALOR AGREGADO + 2

UNIDADE DE REGISTRO 29
TEMA - Vontade de Agir Coletivamente, Metas de Ação Coletiva e Sentimentos de Eficácia Política
SIGNIFICADO - Consciência do indivíduo frente ao coletivo, avalia participação individual e no coletivo
SENTIDO - Trabalho coletivo na metodologia do complexo de conhecimento
UNIDADE DE CONTEXTO - Proposta Metodológica Participativa e Coletiva
VALOR AGREGADO + 1,5

Educadora 02

UNIDADE DE REGISTRO 01
TEMA - Crenças e Valores Societários e Identificação de Adversários e Sentimentos Antagônicos
SIGNIFICADO - Valores Societários e Ideários Conflitantes
SENTIDO – Ocorre a imposição de juízos de valores, vivenciando valores conflitantes como solidariedade e competição.
UNIDADE DE CONTEXTO - Formação em escolas tradicionais.
VALOR AGREGADO + 1,5

UNIDADE DE REGISTRO 02
TEMA - Crenças e Valores Societários e Identificação de Adversários e Sentimentos Antagônicos
SIGNIFICADO - Psiquismo Cotidiano
SENTIDO - Processos de alienação e imposição de valores. Imobilismo com sentimento de ineficácia

política
UNIDADE DE CONTEXTO - Formação do Ensino Fundamental e Médio
VALOR AGREGADO - 0,5

UNIDADE DE REGISTRO 03
TEMA - Crenças e Valores Societários e Identificação de Adversários e Sentimentos Antagônicos
SIGNIFICADO - Relações Sociais na família e na escola
SENTIDO - Relações Sociais hierarquizadas e individualizadas na formação do sujeito
UNIDADE DE CONTEXTO - Ambiente da Escola e da Família
VALOR AGREGADO + 1,5

UNIDADE DE REGISTRO 04
TEMA - Crenças e Valores Societários
SIGNIFICADO - Prática cotidiana da educação
SENTIDO - Modelo de educação reproducionista da escola tradicional. Processos de alienação, desprezo da formação baseada na materialidade histórica
UNIDADE DE CONTEXTO - Formação educacional Formal, Fundamental e Médio
VALOR AGREGADO + 1,5

UNIDADE DE REGISTRO 05
TEMA - Identidade Coletiva e Crenças e Valores Societários
SIGNIFICADO - Práticas coletivas nas relações sociais
SENTIDO - Mutirões em trabalhos e festividades
UNIDADE DE CONTEXTO - Memória ancestral de trabalhos na fazenda dos avôs
VALOR AGREGADO + 1,5

UNIDADE DE REGISTRO 06
TEMA - Crenças e Valores Societários, Metas de Ação Coletiva e Identificação de Adversários e Sentimentos Antagônicos
SIGNIFICADO - Relação dos sujeitos com suas práticas funcionais
SENTIDO - Normas padronizadas de trabalho, com perspectivas na qualidade total, não discute realidades e interesses específicos. Máxima eficiência do trabalho
UNIDADE DE CONTEXTO - Análise do treinamento de professores na EAPE
VALOR AGREGADO + 1,5

UNIDADE DE REGISTRO 07
TEMA - Crenças e Valores Societários
SIGNIFICADO - Reflexões sobre o discurso e prática do modelo de educação bancária
SENTIDO - Conhecimento dialógico para compreensão de mundo. Materialismo histórico dialético
UNIDADE DE CONTEXTO - Atuação na EAPE para estudo de proposta da Escola Candanga
VALOR AGREGADO + 2

UNIDADE DE REGISTRO 08
TEMA - Crenças e Valores Societários e Vontade de Agir Coletivamente
SIGNIFICADO - sujeitos e suas relações cotidianas. Percebe benefícios em participar de coletivos
SENTIDO - Práticas coletivas de reprodução de vida. Forte espírito de coletividade, ajuda mútua, fortalecendo uma raiz identitária
UNIDADE DE CONTEXTO - Experiência vivenciada em comunidade quilombola do Forte
VALOR AGREGADO + 2

UNIDADE DE REGISTRO 09
TEMA - Crenças e Valores Societários e Identificação de Adversários e Sentimentos Antagônicos
SIGNIFICADO - Cotidiano dos sujeitos do campo
SENTIDO - Visão da facilidade de ter um patriarca para garantia de sobrevivência e como referência para resolver problemas
UNIDADE DE CONTEXTO - Relações dos quilombolas do Forte com o major
VALOR AGREGADO + 1,0

UNIDADE DE REGISTRO 10
TEMA - Crenças e Valores Societários e Identificação de Adversários e Sentimentos Antagônicos
SIGNIFICADO - Relações entre representantes e os grupos sociais
SENTIDO - Individualismo nas decisões e oportunismo nos processos sociais. Demonstração de concentração de poder
UNIDADE DE CONTEXTO - Processos de assentamentos no Forte
VALOR AGREGADO + 2

UNIDADE DE REGISTRO 11
TEMA - Identidade Coletiva, Crenças e Valores Societários, Sentimentos de Justiça e Injustiça, Vontade de Agir Coletivamente e Metas de Ação Coletiva
SIGNIFICADO - Identificação de um grupo na busca de demandas sociais, constituindo uma força política
SENTIDO - Promoção de uma rede nacional a partir do ENERA, Por Uma Educação do Campo, PRONERA, GTP em Educação do Campo - MEC
UNIDADE DE CONTEXTO - Construção dos editais da LEdoC no MEC
VALOR AGREGADO + 2

UNIDADE DE REGISTRO 12
TEMA - Difuso
SIGNIFICADO - Construção coletiva de discentes
SENTIDO - Construção coletiva dos discentes e docentes no processo da LEdoC com suas práticas e valores
UNIDADE DE CONTEXTO - Planejamentos da LEdoC
VALOR AGREGADO + 2

UNIDADE DE REGISTRO 13
TEMA - Identidade Coletiva, Sentimentos de Justiça e Injustiça, Vontade de Agir Coletivamente, Sentimento de Eficácia Política e Metas de Ação Coletiva
SIGNIFICADO - Participação de sujeitos na construção coletiva a partir de interesses comuns, protagonizando e se sentindo parte do processo decisório
SENTIDO - Diálogo no planejamento e execução da LEdoC entre docentes e discentes em um processo de protagonismo e auto gestão de coletivos
UNIDADE DE CONTEXTO - Mudanças de oferta e progressão de disciplinas na LEdoC
VALOR AGREGADO + 2

UNIDADE DE REGISTRO 14
TEMA - Identidade Coletiva e Crenças e Valores Societários
SIGNIFICADO - Sujeitos e suas relações sociais. Construção de seus valores nas vivências
SENTIDO - Prática docente dialógica considerando a materialidade na formação de conhecimentos e de valores
UNIDADE DE CONTEXTO - Reflexão de sua prática docente
VALOR AGREGADO + 2

UNIDADE DE REGISTRO 15
TEMA - Difuso
SIGNIFICADO - Mudanças Macroestruturais nas relações sociais
SENTIDO - Reflexões das Práticas docentes relacionadas a sua vivência histórica
UNIDADE DE CONTEXTO - Refletindo necessárias mudanças nas escolas
VALOR AGREGADO + 2

UNIDADE DE REGISTRO 16
TEMA - Difuso
SIGNIFICADO - Construção de consciência coletiva nas relações sociais
SENTIDO - Falta identificar interesses comuns, conformismo impactando negativamente vontade e resultados de ações coletivas
UNIDADE DE CONTEXTO - Avaliação das atuações do grupo de discentes nas escolas de inserção
VALOR AGREGADO - 1,5

UNIDADE DE REGISTRO 17

TEMA - Crenças e Valores Societários, Identificação de Adversários e Sentimentos Antagônicos e Vontade de Agir Coletivamente
SIGNIFICADO - Consciência do estado das coisas em vivências cotidianas. Cidadania, construção de identidades tendo na participação o dever de se contrapor ao cotidiano alienante
SENTIDO - Processo de diálogo na formação dos discentes desnaturalizando as realidades das escolas. Espontaneidade e naturalização na capacidade de observação/motivação do discente em transformar a realidade
UNIDADE DE CONTEXTO - <i>Inpriti</i> cultural do discente e sua capacidade de identificar as contradições e valores negativos
VALOR AGREGADO +1.5

UNIDADE DE REGISTRO 18
TEMA - Identidade Coletiva, Vontade de Agir Coletivamente e Metas de Ação Coletiva
SIGNIFICADO - Formação do coletivo dos discentes mediado criticamente de disciplinas
SENTIDO - Discussão das emergências de questões a partir das vivências nos GO's, ST's CPP
UNIDADE DE CONTEXTO - Mediação de professores na LEdoC
VALOR AGREGADO + 1,5

UNIDADE DE REGISTRO 19
TEMA - Identidade Coletiva, Crenças e Valores Societários, Vontade de Agir Coletivamente e Metas de Ação Coletiva
SIGNIFICADO - Processo dialógico na formação de consciência no processo educativo. Valorizando participação e formando identidades coletivas
SENTIDO - Intencionalidades de diálogos entre os momentos de inserção nas escolas e nas comunidades, potencializando compreensões críticas das realidades, transformando práticas docentes e de estagiários nas escolas do campo
UNIDADE DE CONTEXTO - Modo de trabalhar a produção do conhecimento em práticas docentes da LEdoC
VALOR AGREGADO + 1,5

UNIDADE DE REGISTRO 20
TEMA - Difusa
SIGNIFICADO - Sujeitos construindo consciências coletivas
SENTIDO - Discentes formando coletivos para atingir objetivos comuns e de forma ampliada nos seminários de tempo comunidade
UNIDADE DE CONTEXTO - Avaliação positiva da inserção de diferentes turmas que atuam na mesma comunidade
VALOR AGREGADO + 1,5

UNIDADE DE REGISTRO 21
TEMA - Identificação de Adversários e Sentimentos Antagônicos
SIGNIFICADO - Interesses simbólicos e materiais conflituosos
SENTIDO - Valores antagônicos a necessidade de formação de coletivos. Individualismo e competição
UNIDADE DE CONTEXTO - Institucionalização da LEdoC, efetivação de professores e normas para avaliação
VALOR AGREGADO + 1,5

UNIDADE DE REGISTRO 22
TEMA - Difusa
SIGNIFICADO - Construção das relações no processo da LEdoC
SENTIDO - Práticas conflituosas das práticas acadêmicas desenvolvidas na LEdoC com contradições e diferentes visões
UNIDADE DE CONTEXTO - Análise reflexiva de práticas na LEdoC
VALOR AGREGADO + 1,5

UNIDADE DE REGISTRO 23
TEMA - Identificação de Adversários e Sentimentos Antagônicos
SIGNIFICADO - Institucionalização da LEdoC na UnB

SENTIDO - Valores e estruturas conflituosas em relação aos princípios da LEdoC
UNIDADE DE CONTEXTO - Estado atual do desenvolvimento da LEdoC na UnB
VALOR AGREGADO + 1,5

UNIDADE DE REGISTRO 24
TEMA - Identificação de Adversários e Sentimentos Antagônicos
SIGNIFICADO - Movimento conflituoso nas relações sociais
SENTIDO - Dissensos em projetos pedagógicos do coletivo de docentes, comprometendo pressupostos da LEdoC
UNIDADE DE CONTEXTO - Avaliação de construção coletiva na LEdoC
VALOR AGREGADO + 1,5

UNIDADE DE REGISTRO 25
TEMA - Difuso
SIGNIFICADO - Construção da identidade dos docentes na LEdoC
SENTIDO - Embates ideológicos nos planejamentos e práticas da LEdoC
UNIDADE DE CONTEXTO - Planejamento dos docentes da LEdoC
VALOR AGREGADO + 2
UNIDADE DE REGISTRO 01
TEMA - Sentimento de Justiça e Injustiça
SIGNIFICADO - Ruptura de relações de reciprocidade
SENTIDO - Respeito das individualidades e da coletividade num processo de construção cultural. Sentimento de marginalização
UNIDADE DE CONTEXTO - Escolas de educação tradicional
VALOR AGREGADO + 0,5

Educador 03

UNIDADE DE REGISTRO 01
TEMA - Sentimento de Justiça e Injustiça
SIGNIFICADO - Ruptura de relações de reciprocidade
SENTIDO - Respeito das individualidades e da coletividade num processo de construção cultural. Sentimento de marginalização
UNIDADE DE CONTEXTO - Escolas de educação tradicional
VALOR AGREGADO + 0,5

UNIDADE DE REGISTRO 02
TEMA - Crenças e Valores Societários, Identificação de Adversários e Sentimentos Antagônicos e Sentimentos de Eficácia Política
SIGNIFICADO - Relações sociais baseadas prioritariamente em valores simbólicos e materiais, quando confronta experiência vivenciada na educação
SENTIDO - Reprodução de valores hegemônicos nas relações sociais, apontando alternativas flexíveis para melhor compreensão da realidade na inserção de sujeitos
UNIDADE DE CONTEXTO - Avaliação de como e quais valores a serem trabalhados nos sistemas de ensino
VALOR AGREGADO - 1,5

UNIDADE DE REGISTRO 03
TEMA - Crenças e Valores Societários, Identificação de Adversários e Sentimentos Antagônicos e Vontade de Agir Coletivamente
SIGNIFICADO - Consensos elaborados a partir de visões conflituosas. Benefícios no trabalho coletivo
SENTIDO - Avalia negativamente os valores individuais, a concorrência e a competição instituídos nas escolas
UNIDADE DE CONTEXTO - Avaliação no seu processo formativo escolar
VALOR AGREGADO + 1,5

UNIDADE DE REGISTRO 04
TEMA - Difuso

SIGNIFICADO - Construção de valores cooperativos nas relações sociais
SENTIDO - Modos de desenvolve o trabalho no ambiente doméstico e em oficina que valoriza relações de reciprocidade
UNIDADE DE CONTEXTO - Avaliação das relações de trabalho na família
VALOR AGREGADO + 1,5

UNIDADE DE REGISTRO 05
TEMA - Identidade Coletiva, Sentimentos de Eficácia Política, Crenças e Valores Societários, Vontade de Agir Coletivamente e Metas de Ação Coletiva
SIGNIFICADO - Disciplina, organização para conquista, coletivos formados por sujeitos com sentimentos de pertencimento, com relações recíprocas potencializando ações
SENTIDO - Participação da organicidade do MST anotando várias ações colaborativas do grupo
UNIDADE DE CONTEXTO - Experiência profissional em curso de formação técnica
VALOR AGREGADO + 2

UNIDADE DE REGISTRO 06
TEMA - Identificação de Adversários e Sentimentos Antagônicos e Sentimentos de Eficácia Política
SIGNIFICADO - Interesses simbólicos e movimento conflituoso Individualismo
SENTIDO - Em uma comunidade alternativa, com concepções coletivas, contraditoriamente as decisões eram verticalizadas e não compartilhadas. Descrédito no coletivismo
UNIDADE DE CONTEXTO - Experiência de trabalho em comunidade
VALOR AGREGADO + 1,5

UNIDADE DE REGISTRO 07
TEMA - Crenças e Valores Societários
SIGNIFICADO - Postura de senso comum em relação a um fato social
SENTIDO - Estranhamento em relação a metodologia da alternância, com tempos/espacos educativos diferenciados. Processos de desalienação
UNIDADE DE CONTEXTO - Compreensão de alternância como proposta pedagógica da LEdoC
VALOR AGREGADO - 1,5

UNIDADE DE REGISTRO 08
TEMA - Metas de Ação Coletiva e Sentimentos de Eficácia Política
SIGNIFICADO - Formação de interesses coletivos em função do ambiente. Forma identidades em função do movimento real. Participação em construção do grupo
SENTIDO - alternância como metodologia adequada para atender necessidades camponesas. Metodologia privilegia participação coletiva, quanto a sua organicidade. Acesso ao conhecimento científico
UNIDADE DE CONTEXTO - avaliando a metodologia da LEdoC
VALOR AGREGADO + 1,5

UNIDADE DE REGISTRO 09
TEMA - Crenças e Valores Societários e Sentimentos de Eficácia Política
SIGNIFICADO - Processos de desalienação refletindo pró ativamente sobre sua realidade
SENTIDO - Exercícios de Inter e Transdisciplinaridade formando uma consciência a partir de uma materialidade histórica
UNIDADE DE CONTEXTO - Seminários de Tempo Comunidade
VALOR AGREGADO + 1,5

UNIDADE DE REGISTRO 10
TEMA - Crenças e Valores Societários, Vontade de Agir Coletivamente, Sentimentos de Eficácia Política e Metas de Ação Coletiva
SIGNIFICADO - Construção coletiva de conhecimentos a partir de uma materialidade histórica
SENTIDO - Prática desenvolvida de participação do individual. Diálogo com visão- crítica e pró-atividade. Formação integral, dialética e reflexiva
UNIDADE DE CONTEXTO - Prática de área das Ciências da Natureza e Matemática da LEdoC
VALOR AGREGADO + 1,5

UNIDADE DE REGISTRO 11

TEMA - Identificação de Adversários e Sentimentos Antagônicos
SIGNIFICADO - Individualismo e Ideários Conflituosos
SENTIDO - Pretensas tutorias de instâncias de coordenação em planejamentos de docentes
UNIDADE DE CONTEXTO - formas de planejamento na LEdoC
VALOR AGREGADO - 1,5

UNIDADE DE REGISTRO 12
TEMA - Vontade de Agir Coletivamente
SIGNIFICADO - Realinhamento do poder. Participação em decisões coletivas. Ajuda mútua
SENTIDO - Planejamento democrático e participativo em disciplinas na LEdoC com os discentes
UNIDADE DE CONTEXTO - Planejamento coletivo na LEdoC
VALOR AGREGADO + 1,5

UNIDADE DE REGISTRO 13
TEMA - Identificação de Adversários e Sentimentos Antagônicos
SIGNIFICADO - Interesses simbólicos e materiais
SENTIDO - Vínculo de questões educacionais com representações políticas à nível de comunidade
UNIDADE DE CONTEXTO - Percepção de <i>locus</i> diferenciado entre educação e representações políticas
VALOR AGREGADO - 1,5

UNIDADE DE REGISTRO 14
TEMA - Identidade Coletiva, Sentimento de Justiça e Injustiça, Vontade de Agir Coletivamente, Sentimentos de Eficácia Política e Metas de Ação Coletiva
SIGNIFICADO - União de sujeitos motivados de lutar por direitos e participar de decisões políticas
SENTIDO - A greve com superação de opressão de classe, motivando a participação no jogo político na luta por direitos sociais e humanos, agregando forças potencializando conquistas
UNIDADE DE CONTEXTO - Analisando formas de organização em uma concepção classista. Definindo sujeito coletivo de direito
VALOR AGREGADO + 2

UNIDADE DE REGISTRO 15
TEMA - Identidade Coletiva e Crenças e Valores Societários
SIGNIFICADO - Interesses comuns formando relações consensuais
SENTIDO - Quando analisa sujeito coletivo, percebe a importância de juízo de valores e sentimentos de pertencimento
UNIDADE DE CONTEXTO - Postura do indivíduo em movimento coletivo
VALOR AGREGADO + 2,0

UNIDADE DE REGISTRO 16
TEMA - Identidade Coletiva e Identificação de Adversários e Sentimentos Antagônicos
SIGNIFICADO - Constroem-se conscientemente enquanto grupos coletivos nas relações sociais. Necessidade da participação dos sujeitos coletivos de direitos da defesa de seus interesses
SENTIDO - Protagonismos dos movimentos sociais nos direcionamentos políticos pedagógicos e estratégicos da LEdoC
UNIDADE DE CONTEXTO - avaliação da não necessidade da participação dos movimentos sociais
VALOR AGREGADO - 2,0

UNIDADE DE REGISTRO 17
TEMA - Difuso
SIGNIFICADO - Construção de consciência política e coletiva nas relações sociais
SENTIDO - Correlação entre formação de consciência política e construção de valores cooperativos
UNIDADE DE CONTEXTO - Avaliação da consciência política em turmas da LEdoC
VALOR AGREGADO + 2,0

UNIDADE DE REGISTRO 18
TEMA - Crenças e Valores Societários e Vontade de Agir Coletivamente
SIGNIFICADO - Consciência de uma materialidade histórica. Compartilhar força de trabalho na construção humanizada do conhecimento

SENTIDO - Visão multidimensional de abordagem agroecológica, juntamente com a construção de conhecimento
UNIDADE DE CONTEXTO - Possibilidades nas suas práticas pedagógicas da LEdoC
VALOR AGREGADO + 1,5

UNIDADE DE REGISTRO 19
TEMA - Crenças e Valores Societários e Identificação de Adversários e Sentimentos Antagônicos
SIGNIFICADO - Processos de alienação e ideários conflituosos nas construções coletivas
SENTIDO - Forma de como se trabalhar valores no processo educativo. Formas de ações cotidianas, incorporando naturalmente valores (psiquismo cotidiano)
UNIDADE DE CONTEXTO - Analisando sua prática acadêmica na reprodução de valores
VALOR AGREGADO - 1,5

Educando 01

UNIDADE DE REGISTRO 01
TEMA - Difuso
SIGNIFICADO - Relações sociais com base capitalista
SENTIDO - Relações baseadas em valores individualistas e competitivos
UNIDADE DE CONTEXTO - Modelos de escolas do campo
VALOR AGREGADO + 1,5

UNIDADE DE REGISTRO 02
TEMA - Identificação de Adversários e Sentimentos Antagônicos
SIGNIFICADO - Participação na defesa de interesses
SENTIDO - Protagonismo dos movimentos sociais na universidade
UNIDADE DE CONTEXTO - Avaliação atual da LEdoC
VALOR AGREGADO + 1,5

UNIDADE DE REGISTRO 03
TEMA - Metas de Ação Coletiva
SIGNIFICADO - Interação entre grupos e meio ambiente
SENTIDO - Participação das instituições públicas na mediação de processos de desenvolvimento local. Formalização de movimentos coletivos
UNIDADE DE CONTEXTO - Funções das Instituições Públicas e da LEdoC
VALOR AGREGADO + 1,5

UNIDADE DE REGISTRO 04
TEMA - Difuso
SIGNIFICADO - Interesses e necessidades comuns de um grupo social
SENTIDO - Fase de acampamento, aproximando indivíduos na luta por demandas imediatas
UNIDADE DE CONTEXTO - Formação de coletivos
VALOR AGREGADO + 2,0

UNIDADE DE REGISTRO 05
TEMA - Identificação de Adversários e Sentimentos Antagônicos
SIGNIFICADO - Interesses simbólicos e materiais
SENTIDO - Sentimento de propriedade e individualismo nos processos produtivos
UNIDADE DE CONTEXTO - Fase de assentamento
VALOR AGREGADO + 1,5

UNIDADE DE REGISTRO 06
TEMA - Crenças e Valores Societários
SIGNIFICADO - Materialidade histórica na formação da consciência
SENTIDO - Práticas na formação técnica em agropecuária em regime de alternância
UNIDADE DE CONTEXTO - Avaliação de experiências em alternância
VALOR AGREGADO + 1,5

UNIDADE DE REGISTRO 07
TEMA - Vontade de Agir Coletivamente e Metas de Ações Coletivas
SIGNIFICADO - Espírito de coletividade, ajuda mútua, ações mobilizadoras para a cooperação
SENTIDO - Reativar o coletivo em produções no assentamento, juntando forças e facilitando processos
UNIDADE DE CONTEXTO - Potencialidades coletivas no assentamento
VALOR AGREGADO + 1,5

UNIDADE DE REGISTRO 08
TEMA - Difuso
SIGNIFICADO - Representações de classe
SENTIDO - Participação em Sindicatos e outras formações políticas
UNIDADE DE CONTEXTO - Trajetória política
VALOR AGREGADO + 2,0

UNIDADE DE REGISTRO 09
TEMA - Crenças e Valores Societários e Metas de Ações Coletivas
SIGNIFICADO - Materialismo histórico. Interação do processo formativo com o meio ambiente
SENTIDO - Processo de alternância integrativa adotado pela Licenciatura em Educação do Campo
UNIDADE DE CONTEXTO - Avaliação do processo formativo
VALOR AGREGADO + 1,5

UNIDADE DE REGISTRO 10
TEMA - Difuso
SIGNIFICADO - Concepção da Educação do Campo
SENTIDO - Invisibilização da construção histórica Por Uma Educação Básica do Campo e conquistas do PROCAMPO
UNIDADE DE CONTEXTO - Participação dos movimentos sociais no PPP da LEdoC
VALOR AGREGADO - 1,5

UNIDADE DE REGISTRO 11
TEMA - Metas de Ações Coletivas
SIGNIFICADO - Interação do grupo da LEdoC na comunidade
SENTIDO - Conquistas de ações mobilizadoras
UNIDADE DE CONTEXTO - Experiências de inserções orientadas da LEdoC
VALOR AGREGADO + 1,5

UNIDADE DE REGISTRO 12
TEMA - Identidade Coletiva, Identificação de Adversários e Sentimentos Antagônicos, Vontade de Agir Coletivamente e Sentimento de Eficácia Política
SIGNIFICADO - Diversidade de opiniões ocasionando rupturas a partir de conflitos. Interesses individuais suplantando a coletividade
SENTIDO - Conflitos mudando estruturalmente participação de discentes em seus processos de inserção na comunidade. Arrefecimento da força coletiva
UNIDADE DE CONTEXTO - Processos de inserção de ledoquianos no Itaúna
VALOR AGREGADO - 1,5

UNIDADE DE REGISTRO 13
TEMA - Difuso
SIGNIFICADO - Construção coletiva nas relações da LEdoC
SENTIDO - Posturas de discentes nas instâncias de organicidade e dos docentes em suas práticas
UNIDADE DE CONTEXTO - Avaliação dos valores evidenciados na LEdoC
VALOR AGREGADO + 1,5

UNIDADE DE REGISTRO 14
TEMA - Sentimento de Eficácia Política e Vontade de Agir Coletivamente
SIGNIFICADO - Consciência a partir do indivíduo na participação de decisões coletivas. Sujeitos coletivos de direitos
SENTIDO - Construção de coletivos nas práticas da Licenciatura na universidade e nas suas inserções

orientadas na comunidade. Considerações de disputa de classes por direitos
UNIDADE DE CONTEXTO - Intencionalidades de trabalhos e práticas coletivas na LEdoC
VALOR AGREGADO + 1,5

UNIDADE DE REGISTRO 15
TEMA - Identidade Coletiva, Sentimento de Eficácia Política e Metas de Ações Coletivas
SIGNIFICADO - Construção de identidades nas ações coletivas
SENTIDO - Aplicação de metodologias nas inserções orientadas considerando valores cooperativos
UNIDADE DE CONTEXTO - Concepções e bases tecnológicas da LEdoC
VALOR AGREGADO - 1,5

Educando 02

UNIDADE DE REGISTRO 01
TEMA - Identidade Coletiva, Crenças e Valores Societários e Identificação de Adversários e Sentimentos Antagônicos
SIGNIFICADO - Formação de consciência do indivíduo nas relações sociais. Desnaturalização dos sentidos comuns a partir de interesses coletivos
SENTIDO - Práticas individualistas e competitivas em escolas do campo e da cidade. Concepção de escola conteudista e bancária. Proposição crítica/reflexiva
UNIDADE DE CONTEXTO - Avaliação das escolas da Educação Básica
VALOR AGREGADO + 1,5

UNIDADE DE REGISTRO 02
TEMA - Sentimentos de Justiça e Injustiça
SIGNIFICADO - Ruptura de reciprocidade nas relações sociais
SENTIDO - Discriminação e marginalização dos sujeitos do campo, em especial aqueles de acampamentos e assentamentos
UNIDADE DE CONTEXTO - Relações sociais na escola de concepções bancárias
VALOR AGREGADO + 1,5

UNIDADE DE REGISTRO 03
TEMA - Difuso
SIGNIFICADO - Construção de identidades e práticas coletivas
SENTIDO - Metodologias de formação política dos movimentos sociais organizados do campo
UNIDADE DE CONTEXTO - Fase de acampamento do MST
VALOR AGREGADO + 2,0

UNIDADE DE REGISTRO 04
TEMA - Identificação de Adversários e Sentimentos Antagônicos e Sentimentos de Eficácia Política
SIGNIFICADO - Conflitos antagonistas. Diversidade limitando interações. Priorização de questões econômicas
SENTIDO - Experiências frustradas na formação dos coletivos em fase de acampamentos, com conflitos na disputa de recursos
UNIDADE DE CONTEXTO - Fase de acampamento
VALOR AGREGADO - 1,5

UNIDADE DE REGISTRO 05
TEMA - Crenças e Valores Societários, Identificação de Adversários e Sentimentos Antagônicos, Sentimentos de Eficácia Política e Vontade de Agir Coletivamente
SIGNIFICADO - Autoritarismo como forma de gerir a associação interferindo negativamente nas relações sociais. Sentimento de frustração
SENTIDO - O compartilhamento da força de trabalho sendo limitado pela concentração de poder. Com baixa participação nas decisões coletivas com baixa postura política
UNIDADE DE CONTEXTO - Avaliando a associação na fase de pré e assentamento
VALOR AGREGADO + 1,5
UNIDADE DE REGISTRO 06
TEMA - Vontade de Agir Coletivamente

SIGNIFICADO - Cidadania e acuidade perceptiva quanto à participação dos indivíduos, contrapondo ao cotidiano alienante
SENTIDO - Insistência na necessidade de se formar coletivos para viabilizar processos de desenvolvimento local
UNIDADE DE CONTEXTO - Avaliação do assentamento Itaúna
VALOR AGREGADO + 1,5

UNIDADE DE REGISTRO 07
TEMA - Difuso
SIGNIFICADO - Formação de coletivos. Disputa de funções e recursos públicos para projetos de desenvolvimento locais
SENTIDO - Diálogo e identificação de interesses comuns, considerando materialidades específicas. Aproveitando pessoas, recursos e tecnologias locais. Redistribuição de recursos públicos e acesso a fatores de produção
UNIDADE DE CONTEXTO - Avaliação da atuação dos técnicos locais nos assentamentos
VALOR AGREGADO + 2,0

UNIDADE DE REGISTRO 08
TEMA - Vontade de Agir Coletivamente
SIGNIFICADO - Custo/benefício da participação individual
SENTIDO - Convivialidade. Consciência de organização. Espírito de coletividade
UNIDADE DE CONTEXTO - Avaliação de inserções orientadas da LEdoC na formação de coletivos
VALOR AGREGADO + 1,5

UNIDADE DE REGISTRO 09
TEMA - Difuso
SIGNIFICADO - Formação de consciência política e necessidade de formar coletivos
SENTIDO - Práticas de inserções orientadas da LEdoC possibilitando formar coletivos. Visão crítica, pró-ativa, dialógica, construindo identidades coletivas
UNIDADE DE CONTEXTO - Avaliação da LEdoC
VALOR AGREGADO + 1,5

UNIDADE DE REGISTRO 10
TEMA - Sentimento de Eficácia Política, Vontade de Agir Coletivamente
SIGNIFICADO - Visão pró-ativa do indivíduo, percebendo benefícios de ações coletivos
SENTIDO - Ações orientadas da LEdoC na comunidade transformando relações de grupos e realidades
UNIDADE DE CONTEXTO - Caso da Casa Digital
VALOR AGREGADO + 1,5

UNIDADE DE REGISTRO 11
TEMA - Identificação de Adversários e Sentimentos Antagônicos e Sentimentos de Eficácia Política
SIGNIFICADO - Interesses comuns e efetividade nas ações
SENTIDO - Ausências de mediações da universidade em vários momentos de ações planejadas na comunidade
UNIDADE DE CONTEXTO - Avaliações dos processos de inserções orientadas
VALOR AGREGADO + 1,5

UNIDADE DE REGISTRO 12
TEMA - Sentimento de Eficácia Política
SIGNIFICADO - Força coletiva em ações mobilizadoras
SENTIDO - Práticas de auto-gestão na Licenciatura promovendo adequações. Sentimento de importância dos discentes em seus processos formativos
UNIDADE DE CONTEXTO - Organicidade na LEdoC e ações transformadoras
VALOR AGREGADO + 1,5

UNIDADE DE REGISTRO 13
TEMA - Identidade Coletiva, Crenças e Valores Societários e Identificação de Adversários e Sentimentos Antagônicos

SIGNIFICADO - Movimentos sociais em disputa por interesses comuns
SENTIDO - Superação de opressão de classes. Formação de sujeitos coletivos defendendo interesses a partir de materialidades históricas
UNIDADE DE CONTEXTO - Princípios e intencionalidades da LEdoC
VALOR AGREGADO + 2,0

UNIDADE DE REGISTRO 14
TEMA - Identidade Coletiva
SIGNIFICADO - Consciência de si como indivíduo e como grupo nas relações sociais
SENTIDO - Construção consciente de sujeitos coletivos em uma concepção de classes sociais. Identifica valores agregados na formação de coletivos
UNIDADE DE CONTEXTO - Materialização de consciência coletiva
VALOR AGREGADO + 2,0

UNIDADE DE REGISTRO 15
TEMA - Identificação de Adversários e Sentimentos Antagônicos
SIGNIFICADO - Individualismo nas relações do grupo
SENTIDO - Descontinuidade nas ações cooperadas, devido ao sentimento de diferenças nas necessidades e interesses conflituosos
UNIDADE DE CONTEXTO - Estado atual das relações dos assentados
VALOR AGREGADO + 1,5

UNIDADE DE REGISTRO 16
TEMA - Identidade Coletiva e Crenças e Valores Societários
SIGNIFICADO - Comunicação dialógica a partir da materialidade do grupo social
SENTIDO - Exercício de construção de complexos de conhecimentos por ocasião do estágio onde se trabalhou um grupo levantando problemas reais do assentamento
UNIDADE DE CONTEXTO - Estágio em escolas de inserção
VALOR AGREGADO + 1,5

UNIDADE DE REGISTRO 17
TEMA - Difuso
SIGNIFICADO - Ações materializadas a partir do coletivo
SENTIDO - Práticas de inserções e intencionalidades de formar coletivos no assentamento
UNIDADE DE CONTEXTO - Avaliação da atuação dos ledoquianos no Itaúna
VALOR AGREGADO + 1,5

Educando 03

UNIDADE DE REGISTRO 01
TEMA - Crenças e Valores Societários
SIGNIFICADO - Constrói-se cotidianamente a partir de sentidos comuns
SENTIDO - Não vê materialidade de valores reproduzidos em festas comemorativas e representações culturais
UNIDADE DE CONTEXTO - Avaliação da formação de valores nas escolas da Educação Básica
VALOR AGREGADO - 1,0

UNIDADE DE REGISTRO 02
TEMA - Crenças e Valores Societários e Sentimentos de Justiça e Injustiça
SIGNIFICADO - Práticas de trabalhos coletivos nas escolas
SENTIDO - Como se vê a atuação das escolas na formação de valores cooperativos. Alienação, aceitação de normas e estruturas de classe espontaneamente. Dominação do trabalho pelo capital
UNIDADE DE CONTEXTO - Avaliação da formação de valores cooperativos das escolas de ensino fundamental e médio
VALOR AGREGADO + 1,5

UNIDADE DE REGISTRO 03
TEMA - Difuso

SIGNIFICADO - Relação de produção em forma de meeiro
SENTIDO - Opressão de classe, submetendo o trabalho ao capital, de forma espontânea. Invisibilizando concentração de poder, mascarando um espírito de coletividade
UNIDADE DE CONTEXTO - Formas de trabalhos coletivos no núcleo familiar em formato de meeiro
VALOR AGREGADO - 2,0

UNIDADE DE REGISTRO 04
TEMA - Identidade Coletiva, Crenças e Valores Societários, Sentimento de Justiça e Injustiça, Vontade de Agir Coletivamente, Sentimentos de Eficácia Política e Metas de Ação Coletiva
SIGNIFICADO - Formação de consciência política, consciência de classe, desalienação, participação no jogo político, visão crítica e pró-ativa, metas de ações reivindicativas
SENTIDO - Formação política de base na fase do acampamento e agora no assentamento formando uma consciência de classe, disputando interesses comuns. Potencialização de trabalhos e ações coletivas
UNIDADE DE CONTEXTO - Avaliação das formas de organização no acampamento e o estado atual das coisas
VALOR AGREGADO + 2,0

UNIDADE DE REGISTRO 05
TEMA - Crenças e Valores Societários
SIGNIFICADO - Práticas escolares vinculadas ao materialismo histórico. Processos de alienação
SENTIDO - Aplicação da pedagogia da alternância de forma aproximativa, não há integração dos conteúdos com a realidade (integrativa)
UNIDADE DE CONTEXTO - Formação técnica em agropecuária em regime de alternância
VALOR AGREGADO + 1,5

UNIDADE DE REGISTRO 06
TEMA - Difuso
SIGNIFICADO - Projeto de desenvolvimento para o campo
SENTIDO - Qualificação de sujeitos do campo e dependência externa de poder e recursos. Concepção de disputa de classe em uma perspectiva contra-hegemônica
UNIDADE DE CONTEXTO - Avaliação da atuação de grupo de técnicos formados
VALOR AGREGADO - 1,0

UNIDADE DE REGISTRO 07
TEMA - Identidade Coletiva, Vontade de Agir Coletivamente, Sentimentos de Eficácia Política e Metas de Ação Coletiva
SIGNIFICADO - Formação de consciência do indivíduo para o coletivo. Custo/benefício da participação para atender interesses comuns
SENTIDO - Organização da LEdoC. Participação na gestão do curso. Conscientização da importância da formalização de movimentos coletivos e da participação no jogo político
UNIDADE DE CONTEXTO - Processos formativos na LEdoC
VALOR AGREGADO + 1,5

UNIDADE DE REGISTRO 08
TEMA - Metas de Ação Coletiva
SIGNIFICADO - Inter relações de pessoas se interagindo com o meio, formando identidades em função de uma necessidade e movimento real
SENTIDO - Inserções orientadas na comunidade e na escola da comunidade a partir de diagnósticos participativos, detonando ações de interesses comuns
UNIDADE DE CONTEXTO - Avaliação das áreas nas inserções orientadas
VALOR AGREGADO + 1,5

UNIDADE DE REGISTRO 09
TEMA - Sentimentos de Eficácia Política e Metas de Ação Coletiva
SIGNIFICADO - Postura do indivíduo frente ao coletivo diante de um fato social
SENTIDO - Submissão frente a processos mediados pela universidade na comunidade. Necessidade de uma consciência politizadora e mobilizadora frente à formalização de movimentos coletivos. Pró-atividade

UNIDADE DE CONTEXTO - Avaliação da ausência da universidade em processos na comunidade
VALOR AGREGADO - 1,0

UNIDADE DE REGISTRO 10
TEMA - Identificação de Adversários e Sentimentos Antagônicos
SIGNIFICADO - Estado desigual no jogo político
SENTIDO - Baixa atuação dos GO's nas decisões políticas pedagógicas da LEdoC
UNIDADE DE CONTEXTO - Avaliação da importância da organicidade da LEdoC
VALOR AGREGADO - 1,0

UNIDADE DE REGISTRO 11
TEMA - Identificação de Adversários e Sentimentos Antagônicos e Sentimentos de Eficácia Política
SIGNIFICADO - Interesses individuais frente ao coletivo. Participação e diálogo na construção do coletivo
SENTIDO - Aspectos contraditórios em que no trabalho em grupo, os sujeitos desenvolvem individualmente questões de seu interesse
UNIDADE DE CONTEXTO - Atuação do coletivo dos discentes nas inserções orientadas
VALOR AGREGADO + 0

UNIDADE DE REGISTRO 12
TEMA - Difuso
SIGNIFICADO - Formação de coletivos em disputa de modelos de desenvolvimento
SENTIDO - Como se estruturam os coletivos nos assentamentos, quais intencionalidades e visões críticas do estado atual das coisas
UNIDADE DE CONTEXTO - Construção ideológica de sujeito coletivo de direitos no assentamento
VALOR AGREGADO + 1,0

UNIDADE DE REGISTRO 13
TEMA - Crenças e Valores Societários
SIGNIFICADO - Construção teórico/prática da LEdoC
SENTIDO - Materialidade histórica na construção de conhecimentos em processos dialógicos e dialéticos. Processos de desalienação
UNIDADE DE CONTEXTO - Avaliação das bases tecnológicas da LEdoC
VALOR AGREGADO + 1,5

UNIDADE DE REGISTRO 14
TEMA - Difuso
SIGNIFICADO - Fortalecimento da associação do assentamento
SENTIDO - Reaproximação do grupo de ledoquianos com representantes da associação dos produtores do Itaúna
UNIDADE DE CONTEXTO - Avaliação da relação do grupo de discentes com a associação
VALOR AGREGADO + 2,0

Educanda 04

UNIDADE DE REGISTRO 01
TEMA - Crenças e Valores Societários e Identificação de Adversários e Sentimentos Antagônicos
SIGNIFICADO - Práticas cotidianas e valores reproduzidos nas escolas tradicionais
SENTIDO - Educação bancária, reprodução de valores capitalistas, como Individualismo e competição. Alienação
UNIDADE DE CONTEXTO - Avaliação das escolas da educação básica
VALOR AGREGADO + 1,5

UNIDADE DE REGISTRO 02
TEMA - Difuso
SIGNIFICADO - Construção do grupo de camponeses do acampamento para o assentamento e as suas relações cotidianas
SENTIDO - Representações e participações políticas nas decisões e nos rumos que tomaram o assentamento

UNIDADE DE CONTEXTO - Avaliação do coletivo no assentamento
VALOR AGREGADO + 2,0

UNIDADE DE REGISTRO 03
TEMA - Identificação de Adversários e Sentimentos Antagônicos e Sentimento de Eficácia Política
SIGNIFICADO - Concentração de poder frustrando experiências coletivas
SENTIDO - Tentativas fracassadas de produções coletivas, devido a decisões centralizadas de representantes
UNIDADE DE CONTEXTO - Sentimento de imobilismo pela baixa eficácia política do coletivo
VALOR AGREGADO - 1,0

UNIDADE DE REGISTRO 04
TEMA - Crenças e Valores Societários
SIGNIFICADO - Papel da educação na construção consciente da condição histórica dos sujeitos. Desalienação e formação de valores
SENTIDO - Papel da educação e dos intelectuais orgânicos na mediação da compreensão das realidades e de propor coletivamente alternativas de desenvolvimento local
UNIDADE DE CONTEXTO - Avaliação da alternância na área das linguagens e literatura
VALOR AGREGADO + 1,5

UNIDADE DE REGISTRO 05
TEMA - Difuso
SIGNIFICADO - Formação de coletivos nas inserções na comunidade e em suas escolas nos processos formativos da LEdoC
SENTIDO - Inserções orientadas no processo formativo da LEdoC na comunidade e nas escolas, promovendo e potencializando ações coletivas
UNIDADE DE CONTEXTO - Avaliação de inserção orientada na LEdoC
VALOR AGREGADO + 2,0

UNIDADE DE REGISTRO 06
TEMA - Vontade de Agir Coletivamente e Metas de Ação Coletivas
SIGNIFICADO - Necessidades coletivas, consciência politizadora, sujeito coletivo de direitos
SENTIDO - Planejamentos coletivos, participativos e integradores da área de linguagens
UNIDADE DE CONTEXTO - Formação de coletivos das práticas das linguagens
VALOR AGREGADO + 2,0

UNIDADE DE REGISTRO 07
TEMA - Crenças e Valores Societários
SIGNIFICADO - Espontaneísmo e pragmatismo frente algumas convivialidades na comunidade e na LEdoC
SENTIDO - Invisibilização de alguns conflitos positivos ou negativos nas relações educativas e de formação de coletivos
UNIDADE DE CONTEXTO - Avaliação cognitiva de grupos que compõem a LEdoC
VALOR AGREGADO + 0,5

UNIDADE DE REGISTRO 08
TEMA - Difuso
SIGNIFICADO - Sentimento de pertença, luta por interesses comuns
SENTIDO - Sentimento de imobilismo na articulação do coletivo, sobrepondo divergências e ideários antagônicos. Estranhamento do indivíduo para o grupo
UNIDADE DE CONTEXTO - Sentimento de ineficácia na articulação de coletivos
VALOR AGREGADO - 2,0

Educanda 05

UNIDADE DE REGISTRO 1
TEMA - Crenças e Valores Societários e Identificação de Adversários e Sentimentos Antagônicos
SIGNIFICADO - Processos de alienação e individualismo no ambiente escolar
SENTIDO - Práticas de educação bancária nas escolas de Educação Básica. Aferição de conhecimentos reproduzidos

UNIDADE DE CONTEXTO - Avaliando as escolas de Educação Básica
VALOR AGREGADO + 1,5

UNIDADE DE REGISTRO 2
TEMA - Difuso
SIGNIFICADO - Formação de coletivos na luta por objetivos comuns
SENTIDO - Participação coletiva nas decisões e luta por interesses comuns
UNIDADE DE CONTEXTO - Fase do acampamento
VALOR AGREGADO + 2,0

UNIDADE DE REGISTRO 3
TEMA - Crenças e Valores Societários, Sentimentos de Eficácia Política, Vontade de Agir Coletivamente e Metas de Ação Coletivas
SIGNIFICADO - Construções concretas e coletivas no processo de alternância proposto pela LEdoC
SENTIDO - Ações de planejamentos participativos, interferindo na realidade do assentamento. Ações mobilizadoras e cooperativas
UNIDADE DE CONTEXTO - Avaliação da alternância na LEdoC
VALOR AGREGADO + 1,0

UNIDADE DE REGISTRO 4
TEMA - Difuso
SIGNIFICADO - Construção teórico, prática e metodológica de sujeitos coletivos
SENTIDO - Propostas metodológicas e bases teóricas da LEdoC que objetivam o fortalecimento da classe camponesa
UNIDADE DE CONTEXTO - Avaliação metodológica da LEdoC
VALOR AGREGADO + 1,5

UNIDADE DE REGISTRO 5
TEMA - Crenças e Valores Societários
SIGNIFICADO - Questões consensuais na formação acadêmica
SENTIDO - Não materializa as idéias fundantes da LEdoC
UNIDADE DE CONTEXTO - Avaliando bases teóricas da LEdoC
VALOR AGREGADO + 0,5

UNIDADE DE REGISTRO 6
TEMA - Crenças e Valores Societários
SIGNIFICADO - Construção teórica conceitual na LEdoC
SENTIDO - Aplicabilidades da Construção de Complexos de Conhecimentos
UNIDADE DE CONTEXTO - Avaliando bases teóricas da LEdoC
VALOR AGREGADO + 1,5

UNIDADE DE REGISTRO 7
TEMA - Difuso
SIGNIFICADO - Estratégias de instituir coletivos e ações cooperadas no assentamento
SENTIDO - Aponta várias estratégias de inserções orientadas da LEdoC na comunidade, fortalecendo os valores cooperativos
UNIDADE DE CONTEXTO - Propostas para a alternância da LEdoC
VALOR AGREGADO + 1,5

Educanda 06

UNIDADE DE REGISTRO 1
TEMA - Crenças e Valores Societários e Identificação de Adversários e Sentimentos Antagônicos
SIGNIFICADO - Práticas pedagógicas das escolas do campo
SENTIDO - Reprodução da escola bancária no campo. Valorização do indivíduo e da competição. Processos de alienação
UNIDADE DE CONTEXTO - Avaliação da Educação Básica do Campo
VALOR AGREGADO + 1,0

UNIDADE DE REGISTRO 2
TEMA - Metas de Ação Coletivas e Sentimentos de Eficácia Política
SIGNIFICADO - Interesse em participar de coletivos. Organização para conquistas
SENTIDO - Práticas de representação e participação instituídas no acampamento e no assentamento
UNIDADE DE CONTEXTO - Avaliação das ações coletivas no assentamento
VALOR AGREGADO + 1,0

UNIDADE DE REGISTRO 3
TEMA - Crenças e Valores Societários
SIGNIFICADO - Práticas cotidianas e pedagógicas na licenciatura
SENTIDO - Aceitação de normas e estruturas de classes. Materialidade Histórica. Espontaneismo e Ultrageneralizações
UNIDADE DE CONTEXTO - Avaliando metodologicamente a LEdoC
VALOR AGREGADO + 0,5

UNIDADE DE REGISTRO 4
TEMA - Sentimento de Eficácia Política
SIGNIFICADO - Postura frente às inserções orientadas da LEdoC
SENTIDO - Participa de maneira passiva de algumas ações e constituições de coletivos orientados pela LEdoC
UNIDADE DE CONTEXTO - Avaliação da alternância e ações orientadas da LEdoC
VALOR AGREGADO + 1,0

UNIDADE DE REGISTRO 5
TEMA - Difuso
SIGNIFICADO - Formação de coletivos orgânicos na metodologia da Licenciatura
SENTIDO - A partir de interesses e necessidades comuns os indivíduos atuam coletivamente em Setores de Trabalho para suprir demandas eficazmente, de forma pedagógica e auto-gestionária
UNIDADE DE CONTEXTO - Avaliação da proposta metodológica da LEdoC no Tempo Universidade
VALOR AGREGADO + 1,5

UNIDADE DE REGISTRO 6
TEMA - Identidade Coletiva e Crenças e Valores Societários
SIGNIFICADO - Construção de práticas coletivas baseadas na identidade e necessidades comuns
SENTIDO - Mostra insegurança em questões conceituais do tema da cooperação, e de que forma trabalhar coletivos na comunidade
UNIDADE DE CONTEXTO - Avaliando bases tecnológicas da LEdoC
VALOR AGREGADO + 0,5

Educanda 07

UNIDADE DE REGISTRO 01
TEMA - Crenças e Valores Societários
SIGNIFICADO - Práticas cotidianas nas escolas de Educação Básica
SENTIDO - Educação bancária. Reprodução de conteúdos em processos de alienação. Espontaneismo e Submissão
UNIDADE DE CONTEXTO - Avaliação das práticas pedagógicas em escolas do campo
VALOR AGREGADO + 1,0

UNIDADE DE REGISTRO 02
TEMA - Difuso
SIGNIFICADO - Consciência da participação em coletividades com reciprocidade
SENTIDO - Necessidades comuns, compartilhamento da força de trabalho, concentração de poder, organização para a conquista, cooperação e espírito de coletividade. Comportamentos oportunistas
UNIDADE DE CONTEXTO - Avaliação das experiências de organizações nos assentamentos
VALOR AGREGADO + 1,0

UNIDADE DE REGISTRO 03
TEMA - Sentimentos de Eficácia Política
SIGNIFICADO - Atuação dos ledoquianos em sua comunidade
SENTIDO - Visão crítica e pró-ativa no coletivo em processos de inserção
UNIDADE DE CONTEXTO - Avaliação do Tempo Comunidade
VALOR AGREGADO + 1,0

UNIDADE DE REGISTRO 04
TEMA - Crenças e Valores Societários e Identificação de Adversários e Sentimentos Antagônicos
SIGNIFICADO - Sentos comuns de interesses simbólicos e materiais
SENTIDO - Percepção de excesso de mão de obra qualificada, acirrando disputas por vagas de trabalho inexistentes. Divisão Social do Trabalho. Individualismo, Competição, Conflitos Antagonistas
UNIDADE DE CONTEXTO - Avaliando técnicos agrícolas e egressos da LEdoC no assentamento
VALOR AGREGADO - 0,5

UNIDADE DE REGISTRO 05
TEMA - Identidade Coletiva e Crenças e Valores Societários
SIGNIFICADO - Materialidade histórica formando consciência coletiva em educação dialógica
SENTIDO - Analisa as bases tecnológicas da LEdoC baseado na Pedagogia do Movimento e a cultura local para basear o modelo de escola e o plano de ensino
UNIDADE DE CONTEXTO - Avaliação dos princípios e propostas metodológicas da LEdoC
VALOR AGREGADO + 1,5

UNIDADE DE REGISTRO 06
TEMA - Identidade Coletiva, Vontade de Agir Coletivamente e Metas de Ação Coletiva
SIGNIFICADO - Formalização de processos coletivos, como resultado de processos dialógicos de construção identitária
SENTIDO - Avalia como importante se trabalhar na LEdoC formas e representações coletivas, como potencializador de ações de organização social
UNIDADE DE CONTEXTO - Avaliação do tema Cooperação
VALOR AGREGADO + 1,0

Educanda 08

UNIDADE DE REGISTRO 01
TEMA - Crenças e Valores Societários
SIGNIFICADO - Práticas das escolas de Educação Básica
SENTIDO - Modelos de escolas alienantes, descoladas de suas materialidades históricas, reproduzindo valores capitalistas
UNIDADE DE CONTEXTO - Avaliando escolas da educação básica e seus modelos urbanos
VALOR AGREGADO + 1,0

UNIDADE DE REGISTRO 02
TEMA - Sentimentos de Eficácia Política, Vontade de Agir Coletivamente e Metas de Ação Coletiva
SIGNIFICADO - Relações sociais e a percepção do custo/benefício da participação em processos de organização social
SENTIDO - Experiências frustradas de ações coletivas. Conformismo e passividade nas relações e diferenças sociais. Baixa consciência politizadora e de necessidades coletivas
UNIDADE DE CONTEXTO - Processos de organização e de ações coletivas no assentamento
VALOR AGREGADO - 1,0

UNIDADE DE REGISTRO 03
TEMA - Identificação de Adversários e Sentimento Antagônicos, Sentimentos de Eficácia Política, Vontade de Agir Coletivamente e Metas de Ação Coletiva
SIGNIFICADO - O cotidiano da LEdoC e seu processo de auto-gestão
SENTIDO - Considera ineficaz a gestão compartilhada da Licenciatura, apontando diversidade como limitante de interações. Desmotivação na participação, demonstrando baixo espírito de coletividade e de consciência politizadora para atender necessidades comuns

UNIDADE DE CONTEXTO - Avaliação da dinâmica de auto-gestão e organicidade na LEdoC
VALOR AGREGADO - 1,5

UNIDADE DE REGISTRO 04
TEMA - Identidade Coletiva e Sentimentos de Eficácia Política
SIGNIFICADO - Construção dialógica na participação do grupo
SENTIDO - Baixa consciência coletiva nas inserções orientadas da LEdoC. Acuidade primária nas mobilizações e conquistas coletivas
UNIDADE DE CONTEXTO - Avaliação da atuação dos discentes nas inserções orientadas na comunidade e na escola
VALOR AGREGADO + 1,0

UNIDADE DE REGISTRO 05
TEMA - Identidade Coletiva e Sentimentos de Eficácia Política
SIGNIFICADO - Construção dialógica nos direcionamentos da LEdoC
SENTIDO - Baixa consciência coletiva na participação dos GO's. Acuidade primária de mobilizações e conquistas coletivas
UNIDADE DE CONTEXTO - Avaliação da organicidade da LEdoC
VALOR AGREGADO - 1,0

UNIDADE DE REGISTRO 06
TEMA - Identidade Coletiva
SIGNIFICADO - Consciência do indivíduo na participação do grupo e nas relações sociais
SENTIDO - Dificuldade conceitual da categoria do sujeito coletivo de direitos. Concordando que necessidades comuns e identidade compõem tal categoria
UNIDADE DE CONTEXTO - Avaliação da prática coletiva na LEdoC
VALOR AGREGADO + 0,5

UNIDADE DE REGISTRO 07
TEMA - Identidade Coletiva, Identificação de Adversários e Sentimentos Antagônicos
SIGNIFICADO - Interesses individuais frente à construção da identidade coletiva
SENTIDO - Afastamento por necessidade pessoal nas ações coletivas de inserções orientadas na comunidade. Dificultando a comunicação dialógica na construção da consciência coletiva
UNIDADE DE CONTEXTO - Avaliando sua participação no coletivo da LEdoC nas inserções orientadas
VALOR AGREGADO - 0,5

Educanda 09

UNIDADE DE REGISTRO 01
TEMA - Crenças e Valores Societários, Identificação de Adversários e Sentimentos Antagônicos
SIGNIFICADO - Práticas cotidianas consensuais e espontâneas em processos de alienação
SENTIDO - Experiências vivenciadas em escolas de educação básica que reproduz o modelo da sociedade capitalista, priorizando valores individualistas e competitivos, mantendo centralidades de poder e desigualdade sociais
UNIDADE DE CONTEXTO - Avaliando escolas da educação básica
VALOR AGREGADO + 1,5

UNIDADE DE REGISTRO 02
TEMA - Identificação de Adversários e Sentimentos Antagônicos, Sentimentos de Eficácia Política
SIGNIFICADO - Interesses individuais influenciando fatos e processos sociais e coletivos
SENTIDO - Manipulações de lideranças da associação. Baixa acuidade política de participação e transformação. Experiências frustradas de trabalho coletivo
UNIDADE DE CONTEXTO - Avaliando trabalhos coletivos
VALOR AGREGADO - 0,5

UNIDADE DE REGISTRO 03
TEMA - Identidade Coletiva, Sentimentos de Eficácia Política e Vontade de Agir Coletivamente

SIGNIFICADO - Interação do grupo da LEdoC em inserções orientadas
SENTIDO - Pouca participação coletiva, baixa efetividade nas ações e interações com a comunidade. Acuidade perceptiva das intencionalidades da LEdoC
UNIDADE DE CONTEXTO - Avaliação das práticas da LEdoC e a alternância
VALOR AGREGADO - 0,5

UNIDADE DE REGISTRO 04
TEMA - Identidade Coletiva
SIGNIFICADO - Consciência do indivíduo em relação ao pertencimento no grupo
SENTIDO - Percebe os interesses comuns e a consciência do sujeito frente ao grupo nas relações sociais
UNIDADE DE CONTEXTO - Identificando sujeitos coletivos na LEdoC e no Itaúna
VALOR AGREGADO + 1,5