

A produção do conhecimento na formação dos educadores do campo

Lais Mourão Sá

Mônica Castagna Molina

Anna Izabel Costa Barbosa

Resumo

A formação de educadores do campo envolve quatro grandes questões: identidade sociocultural e projetos de vida da juventude camponesa; contra-hegemonia na formação de educadores; vinculação escola e vida; e princípios sociopolíticos na apropriação de ciência e tecnologia. As questões discutidas referem-se à experiência do curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília, no período 2008-2010.

Palavras-chave: formação de educadores; juventude do campo; intelectuais orgânicos.

Abstract

Knowledge production during teachers' training for countryside schools

The four major issues about the training of teachers for countryside schools are related to the socio-cultural identity and life projects of young peasant, the counter-hegemony in teacher education, the linking between school and life principles, and the socio-political appropriation of science and technology. The issues discussed relate to the experience of the graduation course in Countryside Education at the University of Brasilia, in the period 2008-2010.

Keywords: rural youth; organic intellectuals; educators training; countryside education.

Introdução

A realização da muito necessária separação entre a ciência e as determinações capitalistas destrutivas só é concebível se a sociedade como um todo escapar da órbita do capital e estabelecer um novo campo – com princípios de orientação diferentes – em que as práticas científicas possam florescer a serviço dos objetivos humanos. (Mészáros, 2004, p. 266-267).

82

A epígrafe deste artigo coloca a questão da natureza político-ideológica de todo conhecimento e inspira a reflexão sobre o papel da ciência na perspectiva da formação de educadores comprometidos com a construção de um novo projeto de sociedade.

A reflexão tem como referência a experiência dos docentes e estudantes do curso de licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília no período 2008-2010. O curso visa formar educadores para as escolas e comunidades rurais do Centro-Oeste, dentro do Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciatura em Educação do Campo (Procampo), do Ministério da Educação.

O curso compreende a formação humanística, pedagógica e sociopolítica do educando integrada à formação nas áreas de habilitação em Ciências da Natureza e Matemática e em Linguagens, com base na metodologia da alternância. Enquanto o perfil de ingresso dos estudantes desse curso exige o vínculo com escolas e comunidades rurais, o perfil do egresso é o de um educador cuja prática pedagógica esteja baseada numa visão de totalidade da realidade em que ele se insere e numa metodologia de produção de conhecimento que seja pertinente à transformação dessa realidade. Trata-se de uma experiência em construção em que a práxis pedagógica busca constituir o conhecimento científico a partir da complexa trama entre o particular e o universal, o subjetivo e a objetividade, na imbricação com os saberes e experiências das histórias vividas por esses sujeitos.

Levantam-se a seguir questões que estão em pauta no momento atual desta experiência e que vêm sendo objeto de reflexão pelos docentes e discentes nela envolvidos: a identidade sociocultural e os projetos de vida da juventude do campo;

a perspectiva da contra-hegemonia na formação de educadores; a relação entre a escola e a vida; e os princípios sociopolíticos que devem ser considerados na apropriação de ciência e tecnologia pela juventude do campo. A estreita relação entre conhecimento, política e educação coloca a necessidade pedagógica de explicitar uma filosofia da transformação e uma teoria do conhecimento pertinente à história de luta social da classe trabalhadora do campo.

Juventude do campo: identidade sociocultural e projetos de vida

A questão da construção de um projeto político-pedagógico para a formação da juventude do campo está estreitamente vinculada à reflexão sobre as condições de reprodução sociocultural da economia camponesa no contexto da vida rural brasileira. Isso implica uma formação que deve objetivar a produção de um conhecimento que dialogue e dê suporte à definição de projetos de vida da juventude do campo, articulando-os com a luta social pelo fortalecimento do modo de produção camponês no contexto do desenvolvimento rural local, regional e nacional.

Essa intencionalidade se impõe em coerência com a luta dos movimentos sociais do campo pelo direito à educação em convergência com a lógica da socioeconomia familiar camponesa. Diagnosticando os efeitos degradantes das causas da migração que afetam principalmente os jovens da classe trabalhadora do campo, os movimentos de juventude do campo no Brasil têm reivindicado o acesso à terra por meio de políticas de apoio ao retorno e ao estabelecimento da juventude no campo, com a construção de modelos socioeconômicos alternativos ao sistema neoliberal, adotando princípios de reciprocidade, complementaridade e cooperação que contribuam para a superação das desigualdades sociais. Para transformar o modelo de desenvolvimento dominante no País, uma das condições é que a dimensão político-econômica seja articulada à dimensão socioeducacional, sendo esta pensada enquanto formação política e ideológica integral da juventude, ao lado da formação técnica e da criação de redes de comunicação alternativas entre organizações do campo e da cidade.

O próprio conceito de juventude rural implica uma grande diversidade que está relacionada a contextos econômicos, sociais e políticos específicos, em que a idade não é o único critério definidor, incorporando novos elementos culturais e regras sociais que determinam o momento de transição entre as fases da vida. A construção dos projetos de vida dos jovens de origem rural deve ser compreendida, de início, a partir das especificidades da família camponesa. É nesse espaço que se desenrolam o processo de integração do jovem no mundo adulto e a satisfação de suas próprias necessidades individuais. É pela mediação do contexto familiar que se tomam as decisões sobre as prioridades entre o trabalho e o estudo. Além do desequilíbrio entre produção e consumo, fazendo com que o produto do trabalho não seja suficiente para garantir o consumo familiar, o trabalho familiar é muitas vezes desvalorizado pelos jovens por não lhes proporcionar renda própria para atender suas demandas de consumo, já que se encontram relativamente integrados ao modo de vida urbano e participam de um universo cultural globalizado. A vivência em relação às fronteiras entre o urbano e

o rural aponta para além da polarização desses espaços, incluindo a dimensão global e os agentes de influência externa, que trazem novas relações de trabalho para o meio rural, colocando novos desafios para a reprodução social das novas gerações do campo (Carneiro, 2007).

A diversidade de projetos vincula-se a situações sociais, espaciais, históricas e de estratégias de reprodução social, tais como: inserção no trabalho familiar, migração para trabalhos temporários no meio rural, migração para trabalhos urbanos e migração para educação formal e capacitação profissional. Assim, ficar e sair podem ser estratégias complementares pautadas nas condições objetivas e subjetivas (valores familiares e representações sobre o trabalho) das famílias e das alternativas que se apresentam aos jovens para seus projetos de vida (Malagodi, Marques, 2007).

Tendo em vista esta vinculação fundamental da educação com a especificidade e a diversidade dos projetos de vida da juventude camponesa, impõe-se pensar a educação do campo como um processo social de formação humana desses sujeitos, no qual se configure um horizonte de referência para tais projetos, principalmente quando se trata de uma juventude herdeira das lutas sociais de seus pais nos últimos 20 anos, quando a classe trabalhadora do campo vem se organizando na luta pelo direito à educação.

Formação de educadores e contra-hegemonia

84

Essas questões do contexto da luta social pela reforma agrária e pela educação profissional vinculam-se à questão da construção e difusão de uma nova matriz científico-tecnológica para o desenvolvimento dos assentamentos e das comunidades rurais tradicionais. Ou seja, um projeto de educação integrado a um projeto político de transformação social exige a formação integral dos trabalhadores do campo, no sentido de promover simultaneamente a transformação do mundo e a autotransformação humana (Caldart, 2008). Decorre daí a constatação de que, na questão da Educação do Campo, o que está em jogo é a constituição de novas gerações de intelectuais orgânicos para conduzir o protagonismo dos trabalhadores do campo em direção à consolidação de um processo social contra-hegemônico.

De acordo com o conceito gramsciano, hegemonia é a contínua formação e superação de equilíbrios instáveis entre os interesses do grupo dominante e os interesses dos grupos subordinados. Toda relação de hegemonia é sempre uma relação pedagógica mediada pela atuação de indivíduos que organizam e difundem a concepção de mundo de uma classe social, buscando interferir no instável equilíbrio hegemônico, atuando sobre as ideologias que circulam na sociedade civil e influenciando no processo de construção de um novo bloco cultural e social. Para Gramsci, a sociedade civil é o terreno mesmo da luta ideológica, e a escola desempenha aí um papel fundamental (Buttigieg, 2003).

Pensando a formação da juventude rural como preparação para a direção política, intelectual e moral da classe trabalhadora do campo, o principal papel da

escola do campo é apoiar a formação contra-hegemônica destes intelectuais que devem influir na conquista da hegemonia civil alternativa, elaborando novo projeto de sociedade a partir dos problemas vividos pelo campesinato brasileiro. Enquanto preparação de intelectuais para a direção intelectual e moral, a formação humana não se desvincula do papel desempenhado por eles no mundo produtivo, mas inclui também a capacidade de compreensão ético-política sobre o papel de sua classe no projeto de sociedade que se deseja hegemonizar. Trata-se, portanto, de dominar os conhecimentos necessários à compreensão do mundo da produção e de adquirir os valores necessários à condução intelectual e moral da sociedade (Mochcovitch, 2004).

Como a identidade e o ideal emancipatório não estão dados, é preciso que o processo educativo permita superar os obstáculos que a cultura hegemônica coloca ao acesso a essas condições de transformação. Nesse sentido, a educação é uma tarefa de libertação em relação à dependência da cultura dominante e de construção da própria concepção de mundo e de vida. A educação contra-hegemônica da classe trabalhadora, numa sociedade em que ela é formada para ser passiva diante das condições de reprodução social impostas pelo capital, requer a formação de valores que construam nos sujeitos a autonomia necessária para compreender seu próprio valor histórico, sua função enquanto classe social, seus direitos e potencialidades. Portanto, cultura e educação andam alinhadas lado a lado nesse projeto emancipador, tendo a práxis pedagógica que caminhar sobre os valores do autoconhecimento, da reflexividade, da disciplina e do espírito crítico (Campione, 2003).

A formação de intelectuais orgânicos das classes subalternas não pode deixar de considerar também as disparidades entre a escola das classes privilegiadas e a escola destinada aos trabalhadores, as consequências da especialização dos saberes e o abismo que separa os intelectuais do povo e a ciência da vida. São essas constatações que se colocam como desafios à proposta de organização curricular na formação de educadores do campo.

No sentido de uma construção contra-hegemônica, a formação de educadores para as escolas do campo tem como desafio colocar a escola a serviço da transformação social, no sentido de mudar não apenas os conteúdos, mas suas práticas, estrutura organizacional e funcionamento. Como coloca Roseli Caldart (2000), três são os principais aspectos centrais dessa tarefa: a relação escola-trabalho, a auto-organização dos estudantes e a organização do ensino por complexos temáticos, em sintonia com os temas geradores de Paulo Freire.

A escola e a vida

Inspirada na experiência de Pistrak (2000), a proposta curricular da escola do campo deve necessariamente vincular-se aos processos sociais vividos, em um sentido de transformação social, articulando-se criticamente aos modos de produção do conhecimento e da vida presentes na experiência social. Muito embora a escola do campo mantenha os traços universais que toda educação deve apresentar, essa é uma condição fundamental para que ela possa contribuir, a partir das especificidades

da vida rural, para a superação da alienação dos sistemas educativos em relação às transformações sociais.

[...] se a ligação da escola é com a vida, entendida como atividade humana criativa, é claro que a vida no campo não é a mesma vida da cidade. Os sujeitos do campo são diferentes dos sujeitos da cidade. [...] O campo tem sua singularidade, sua vida, e a educação no campo, portanto, não pode ser a mesma da educação urbana, ainda que os conteúdos escolares venham a ser os mesmos. A questão aqui (é) reconhecer que há toda uma forma diferente de viver, a qual produz relações sociais, culturais e econômicas diferenciadas. Se tomamos o trabalho, ou seja, a vida, como princípio educativo, então, necessariamente, os processos educativos no campo serão também diferenciados no sentido de que o *conteúdo da vida* ao qual se ligará o conteúdo escolar é outro. [...] Isso também não implica necessariamente técnicas de ensino diferentes e menos ainda um conteúdo escolar diferenciado em relação à escola urbana. (Freitas, 2010, p. 3).

Nesse sentido, essa concepção da escola do campo destaca o reconhecimento de que aí existem sujeitos de cultura, cuja formação humana deve partir dessa particularidade, ao mesmo tempo que se universaliza; uma escola unitária, onde a politecnicidade se torne uma base para transitar entre os vários campos técnicos, para que a juventude rural possa acessar os direitos de qualquer cidadão da sociedade global e, simultaneamente, ter alternativas para ficar no campo.

A proposta de uma escola do campo não cuida apenas de mudar conteúdos, mas traz novos valores e atitudes; constrói-se como uma escola integral, que lida com todas as dimensões do ser humano. Para tanto, é preciso discutir em que consiste essa base, que princípios podem garantir que o sujeito do campo seja o ponto de partida e o ponto de chegada do processo formativo, como sujeito que sempre traz o seu conhecimento, a construção histórica da sua cultura, e, com isso, formar pessoas que possam ler o mundo tal como ele se apresenta hoje à juventude do campo e à da cidade.

Ligar a escola com a realidade na qual o processo educativo acontece não é algo trivial. A principal dificuldade é 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. Os mecanismos de superação devem levar à busca das condições de autonomização e organização específica dessa escola. Que dimensões da escola devem ser transformadas? Considerando as duas principais funções hegemônicas do sistema escolar, exclusão e subordinação, a mudança deve ser buscada a partir do modo de produzir conhecimento (Freitas, 2009, 2010).

Com base em Pistrak e com a orientação de Luiz Carlos Freitas, a experiência da licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília deu início à construção de novos procedimentos pedagógicos. Segundo Freitas, tudo depende da concepção de educação adotada, do conhecimento do meio educativo onde se situa a escola e dos objetivos e êxitos pretendidos. Por isso, as dimensões-chave adotadas são: uma matriz educativa multidimensional que permita ampliar a função social da escola; o diálogo com as agências formadoras do meio; o trabalho e o desenvolvimento humano integral como base da aprendizagem, superando a ênfase estritamente cognitiva da escola capitalista.

Organizado pela lógica do capital e sua necessidade tecnológica, o modo hegemônico de produção do conhecimento científico define *a priori* quais são as

ciências básicas e como elas se hierarquizam. No processo de ensino contra-hegemônico, para superar a ideologia da neutralidade científica, busca-se estabelecer uma matriz multidimensional, colocando em primeiro plano os objetivos pedagógicos e os objetivos de cidadania, ou seja, o que um cidadão comum precisa saber, 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 conhecimento prioritárias e quais os conteúdos fundamentais para cada ciência.

Dentro dessa orientação, a construção dos complexos de estudo – ou de ensino, na nomenclatura adotada por Pistrak – é uma metodologia que está em desenvolvimento na licenciatura em Educação do Campo, visando estabelecer a conexão entre a escola e a vida, preocupando-se com o valor de uso do conhecimento, que deve permitir interpretar e intervir na realidade. Com essa metodologia, considera-se a complexidade do real como uma síntese de múltiplas determinações, com muitas causas e relações simultâneas, que o pensamento organiza por meio de conceitos e categorias. Sabendo disso, podemos selecionar algumas dessas relações, nunca partes isoladas, e usar os conhecimentos científicos para compreendê-las. Um complexo de estudo é esse conjunto de múltiplas relações que selecionamos, escolhas de aspectos de uma realidade integrada cuja compreensão recusa necessariamente o conhecimento fragmentado. O que conduz à integração não é o plano teórico, mas sim o modo como concebemos a realidade. Diversas disciplinas podem usar um complexo como palco para desenvolver seus conceitos. O importante é garantir a unidade teoria-prática (Freitas, 2010).

Quando Pistrak (2000) propõe devolver a escola à vida, devemos entender que se trata de fazer da escola uma continuidade da vida social, inserida naquilo que ele chama de realidade atual, com todas as contradições nela existentes. De uma escola isolada das contradições, passamos a projetar uma escola onde se aprende a partir das lutas sociais e onde os trabalhadores do campo se preparam para a resolução das contradições existentes no seu contexto de vida.

E mais que isso, Pistrak pensa uma escola que se agrega a uma rede formativa maior, constituída pelas várias agências no âmbito da sociedade que podem se articular numa mesma perspectiva de formação transformadora. Por isso, ele insiste em que a escola não deve ser vista como o único espaço que educa, que a experiência de vida também o faz, e que a escola deve se associar a outras agências formativas que também podem ensinar os conteúdos necessários à formação dos trabalhadores do campo. Assim, 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.

A experiência central da licenciatura em Educação do Campo em relação aos complexos de estudo está na formulação dos estágios desenvolvidos pelos estudantes nas escolas de inserção.¹ Dessa forma, o planejamento do estágio não se dá a partir dos conteúdos de ensino definidos pela escola para cada série/ano/ciclo, mas desde

¹ Escola de inserção é aquela escolhida para pesquisa e intervenção, desde o primeiro semestre do curso, localizada na comunidade de atuação do estudante.

os inventários da escola e da comunidade previamente formulados. Os inventários reúnem informações sobre a comunidade e a escola, como: história da comunidade, natureza do entorno da escola, formas de trabalho existentes na comunidade, grupos organizativos, formas culturais, lutas sociais e formas de organização do poder no território, além de aspectos da organização do trabalho pedagógico. Os complexos são construídos, portanto, na articulação entre os elementos da atualidade e suas contradições e o conteúdo escolar.

Dentro da qualidade multidimensional da metodologia dos complexos de estudo, considera-se ainda o trabalho como princípio geral educativo de inserção na realidade, incluindo, além do trabalho produtivo, o autosserviço, isto é, prestar serviços nos espaços coletivos. Articulada à dimensão do trabalho como princípio educativo encontra-se a formação para a autodireção ou auto-organização, em que a construção do coletivo influencia a formação individual, descortinando as qualidades multiplicadoras e fortalecedoras da ação coletiva e o aprendizado do conteúdo moral e intelectual necessário para a fundamentação ética das novas relações sociais. Essas dimensões do trabalho e da auto-organização estão intrinsecamente ligadas ao desenvolvimento do poder de acessar o conhecimento acumulado, com domínio das bases da ciência e senso crítico e criativo para colocá-lo a favor da superação das contradições sociais.

Ciência e tecnologia para a juventude do campo

88

Mais do que nunca, o Ensino Médio deverá superar a concepção dual e conteudista que o tem caracterizado, em face de sua versão predominantemente propedêutica, para promover mediações significativas entre os jovens e o conhecimento científico, articulando saberes tácitos, experiências e atitudes. Essa mudança é imperativo de sobrevivência num mundo imerso em profunda crise econômica, política e ideológica, em que a falta de alternativas de existência com um mínimo de dignidade, articulada à falta de utopia, tem levado os jovens ao individualismo, ao hedonismo e à violência, em virtude da perda de significado da vida individual e coletiva. (Kuenzer, 2000, p. 38).

A questão sobre o *status* sociopolítico da ciência na sociedade do capital levanta princípios importantes que devem ser considerados quando se trata de pensar o modo de apropriação da ciência e da tecnologia na formação dos educadores do campo.

Cada tipo de sociedade realiza um tipo de ciência, investiga determinados aspectos da natureza e da sociedade. O desenvolvimento da ciência moderna sempre esteve ligado ao dinamismo contraditório do capital, e isso é inevitável dentro desse modo de produção. Refletindo sobre a relação entre tecnologia, ciência e sociedade, Mészáros (2004) demonstra de que forma foi reforçada, desde o pós-guerra, a visão mistificadora sobre o desenvolvimento autônomo da ciência e sobre o impacto da tecnologia como impessoal e não ideológico. Essa tendência, que hoje se consolida na sociedade global, afirma a crença no poder de uma lógica estritamente instrumental da tecnologia para eliminar os problemas sociais, ocultando a questão

das possibilidades de escolhas sociais significativas a partir de uma alternativa social radical.

O pensamento neoliberal exclui *a priori* a possibilidade de uma mudança social radical e coloca em seu lugar aperfeiçoamentos tecnológicos como solução, a mistificação sobre a “sociedade tecnológica” como um tipo de sociedade “totalmente novo”, no qual dominam a ciência e a tecnologia. No entanto, sabemos que ciência e tecnologia estão sempre inseridas nas estruturas e determinações sociais de sua época; não são impessoais nem ideologicamente isentas.

A idéia de que a ciência segue um curso de desenvolvimento independente, de que as aplicações tecnológicas nascem e se impõem sobre a sociedade com uma exigência férrea, é uma simplificação demasiadamente grosseira e com objetivos ideológicos. (Mészáros, 2004, p. 266).

As determinações sociais do desenvolvimento da ciência moderna produziram a aceleração da produtividade e do ritmo da expansão econômica, mediante a separação radical da produção em relação às necessidades do uso direto. Esta disjunção estrutural entre a necessidade humana e a produção orientada para o valor de troca subordinou a produção aos imperativos da expansão deste último, indiferente e oposto às necessidades humanas, e a ciência participou ativamente na criação das estruturas produtivas e dos complexos tecnológicos que sustentam essa lógica do capital.

Mészáros (2004) observa que, apesar do fato de que esta subordinação do valor de uso ao valor de troca não esteja inscrita na natureza da ciência e da tecnologia, é impossível separar o desenvolvimento da ciência das exigências objetivas do processo de produção capitalista. A ciência não é uma entidade atemporal que opera segundo suas próprias regras “iminentes”. A ilusão da neutralidade da ciência resulta do processo histórico da alienação e da divisão do trabalho capitalistas. A ciência está de fato alienada aos interesses do capital; não tem como fugir das consequências negativas por estar sujeita aos imperativos sociais, institucionais e materiais daquilo que Mészáros chama de “mediações de segunda ordem alienadas do capital”: propriedade privada, mercado e divisão social hierárquica do trabalho.

Fragmentada, a ciência se torna ignorante e despreocupada quanto às consequências sociais de sua intervenção no processo de reprodução social, ao mesmo tempo que gera a ilusão de sua neutralidade em relação aos valores que a legitimam. Daí a necessidade de perguntas radicais: que tipo de sociedade queremos, que tipo de ciência queremos, quanta ciência, quem deve realizá-la, como controlá-la? Articulando essas perguntas à questão já colocada acima a respeito da formação dos intelectuais orgânicos da classe trabalhadora no campo, é preciso desenvolver a questão da relação intrínseca entre a práxis pedagógica da formação de educadores do campo e a educação profissional.

Ao colocar a relação entre trabalho e educação básica de nível médio, Frigotto (2005) afirma a função estratégica que esta última desempenha na construção de um projeto de nação. Ao mesmo tempo que destaca a missão da escola básica quanto aos conhecimentos e valores necessários à construção da cidadania, aponta a

determinação economicista, fragmentária e tecnicista que o capital imprime à educação como prática social mediadora do processo de produção. Em contraposição, coloca o debate sobre o ensino médio politécnico, no qual está em jogo uma concepção da formação humana que compreenda a vinculação dos processos que fundamentam o atual nível técnico-científico da produção econômica com as relações sociais que organizam a distribuição da riqueza na sociedade.

Trata-se de desenvolver os fundamentos das diferentes ciências que facultem aos jovens a capacidade analítica tanto dos processos técnicos que engendram o sistema produtivo quanto das relações sociais que regulam a quem e a quantos se destina a riqueza produzida. (Frigotto, 2005, p. 10).

No caso da educação do campo, dentro da perspectiva acima delineada, trata-se de superar o viés hegemônico do ensino médio como processo de submissão do trabalho à lógica do capital, para que os trabalhadores do campo possam ser formados sob a égide da autonomia ideológica necessária para construir um projeto emancipador de desenvolvimento socioeconômico para o campo. Segundo Caldart (2008), existem três grandes dimensões práticas para se pensar a questão da formação profissional no campo: a construção teórico-prática de uma nova matriz científico-tecnológica para o trabalho no campo desde a lógica da agricultura camponesa sustentável; situar essa matriz no contexto mais amplo de transformações das relações sociais e da luta contra o sistema hegemônico de produção; considerar as especificidades e as necessidades socioculturais e econômicas de seus sujeitos concretos.

90

Como se vê, são tarefas históricas de grande porte a exigir uma massa crítica considerável para a elaboração dos pilares desse projeto de formação. O conceito de formação profissional atrelado à ideia de uma superespecialização técnica e a cisão entre trabalho manual e trabalho intelectual são obstáculos ideológicos enraizados no sistema de ideias hegemônico. O próprio conceito de trabalho precisa ser recriado, para que se livre a formação profissional do peso alienante da concepção do trabalho subordinado ao capital. Uma concepção transformadora de educação profissional não prescinde, portanto, da perspectiva de emancipação social dos trabalhadores e da superação das relações sociais de produção capitalistas.

Como coloca Caldart (2009, p. 1), a referência do campo para o debate sobre a educação profissional aporta questões relevantes que costumam ser ocultadas no discurso oficial.

[...] não se trata de buscar uma resposta específica ao campo (seja como projeto social ou como concepção de escola ou de educação profissional), mas sim de considerar as questões do campo, ou dos trabalhadores que vivem do trabalho vinculado à produção agrícola, na composição da resposta geral sobre que formação é necessária aos trabalhadores para que se assumam como sujeitos de um trabalho construtor da sociedade e de novas relações sociais que inclusive possam superar a contradição entre campo e cidade, própria do capitalismo.

O paradigma tecnológico dominante na lógica de desenvolvimento rural no País, derivado dos interesses do capital, busca subjugar e sobredeterminar o setor da economia camponesa aos seus interesses. Tendo como referência os valores da

soberania alimentar, da reforma agrária e da agroecologia, o fortalecimento e a expansão da lógica econômica e cultural camponesa não se desvinculam de uma luta social contra-hegemônica que passa pelo campo da educação.

No projeto da Educação do Campo, trata-se de colocar a educação a serviço da construção de uma lógica organizativa da produção relacionada com as necessidades alimentares da população e com a pesquisa de um modo de produção rural sustentável. Todas essas questões são fundamentais para a construção político-pedagógica da educação profissional voltada aos trabalhadores do campo, já que estes precisam compreender as contradições envolvidas nesse confronto de modelos de desenvolvimento e elaborar o conhecimento técnico-científico necessário à sua superação.

Hoje isso significa tomar como objeto de estudo e de práticas a construção de uma nova matriz científico-tecnológica para o trabalho no campo produzida desde a lógica da agricultura camponesa sustentável, situando esta matriz no contexto mais amplo de transformações das relações sociais e do sistema hegemônico de produção. Trata-se de pensar uma educação profissional que seja parte da formação específica para o trabalho no/do campo desde uma lógica de desenvolvimento cuja centralidade está no trabalho (todos devem trabalhar), na apropriação dos meios de produção pelos próprios trabalhadores e na terra como meio de produzir vida e identidade (e não como negócio). (Caldart, 2009, p. 6).

A necessidade de compreensão dessas contradições na formação profissional dos trabalhadores do campo levanta a relevância pedagógica da dimensão histórica neste projeto, já que se trata não só de conhecer a sua própria história de classe nas contradições atuais da civilização burguesa hegemônica, mas também conhecer as formas pelas quais a humanidade foi capaz de superar modelos de sociedade dominantes pelo poder transformador das ideias, pela capacidade de produzir mudança social radical, elaborando e disseminando uma nova filosofia e visão de mundo.

Conhecimento e memória: desafios para a práxis educativa

A memória não é um simples lembrar ou recordar, mas revela uma das formas fundamentais de nossa existência, que é a relação com o tempo, e, no tempo, com aquilo que está invisível, ausente e distante, isto é, o passado. A memória é o que confere sentido ao passado como diferente do presente (mas fazendo ou podendo fazer parte dele) e do futuro (mas podendo permitir esperá-lo e compreendê-lo). (Chauí, 1995).

Para adotar a perspectiva gramsciana da contra-hegemonia no âmbito cultural e ideológico, é fundamental não perder de vista a estreita relação entre conhecimento, política e educação – daí a necessidade pedagógica de explicitar uma filosofia da transformação social e uma teoria do conhecimento que se articule à história de luta social da classe trabalhadora.

Ao enfatizar que o poder só é conquistado de fato quando uma nova visão de mundo se sedimenta no coletivo social, forjando uma nova hegemonia, Gramsci reconhece que a disputa contra-hegemônica passa pela educação, no sentido da

formação moral e intelectual das classes subalternas para se tornarem classe para si. Ele entende a educação como um trabalho de penetração cultural e de impregnação de ideias, pois toda hegemonia passa necessariamente pelas vinculações pedagógicas recíprocas que existem na sociedade, incluindo a relação escolar (Martins, 2008).

Discutindo a necessidade de politização da epistemologia como campo de disputa de poder, a concepção gramsciana de conhecimento traz a ideia de que o processo de produção coletiva de categorias e conceitos deve ser compreendido na experiência política de conservação e transformação da realidade. Trata-se de compreender os sistemas de ideias no movimento de sua gênese, desenvolvimento e superação, de acordo com o uso ético-político que deles fazem os sujeitos sociais. Assim, ele atribui ao conhecimento produzido no processo vivido um poder para formular e executar estratégias que transformem objetiva e subjetivamente a formação econômica e social. Gramsci atribui um caráter pedagógico à relação entre filosofia e senso comum na disputa pela hegemonia, no sentido de um suporte da filosofia à formulação coletiva de novas concepções de mundo. Na formação do homem integral, ele vê a necessidade de transformar a visão de mundo acrítica e fragmentária das classes subalternas em algo que lhes seja próprio, unitário e coerente, aliando o conhecimento tradicional com o científico e técnico (Martins, 2008).

Respondendo a esses desafios na práxis educativa desenvolvida na licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília, uma das formas de abordagem pedagógica dessas questões é o trabalho a partir da história e da memória que emergem da experiência de vida dos trabalhadores do campo. A memória percorre as dimensões do trabalho, da reprodução da vida, das migrações e da territorialidade, da cultura e da vida comunitária das gerações de antepassados, trazendo elementos para a composição de uma narrativa que reconstitui a história coletiva da classe trabalhadora do campo no Centro-Oeste brasileiro.

Esse tipo de conhecimento está sendo pedagogicamente tratado a partir da premissa de que é tarefa dos intelectuais orgânicos em formação politizarem a história e a memória de suas lutas pessoais, familiares e coletivas, colocando a importância do registro escrito do que é transmitido na oralidade das relações interpessoais, para adubar o conhecimento que emerge do senso comum e na luta social. Observou-se durante este trabalho a dificuldade dos estudantes em acessar a história de seus antepassados, a constatação de que o passado que se torna história é a visão do colonizador, que os trabalhadores não acessam a história de sua própria origem e que é preciso buscar as pessoas mais velhas, recuperar a experiência delas, ser ativo e crítico em relação à própria história, pois quem não cultiva a memória não tem como reivindicar uma identidade.

Na memória registrada por esses jovens, podem-se identificar as marcas da trajetória histórica da agricultura familiar na região do Centro-Oeste brasileiro, demarcando um território socioeconômico onde gerações passadas foram vendo enfraquecer a sua capacidade de reprodução ampliada pela perda da relação direta de produção e conservação dos recursos socioambientais e da diversidade cultural, os saberes e práticas que garantiam a sustentabilidade desse modo de produção.

Concomitantemente, como o outro lado da mesma moeda, revela-se o movimento dos ciclos históricos de expansão do latifúndio capitalista na região e da consequente expropriação da população do campo. Observa-se também a desestruturção das famílias decorrente da migração dos jovens, associada à ausência de criação de conhecimentos e práticas coletivas de produção capazes de fazer face às necessidades decorrentes das condições socioambientais atuais. Por outro lado, é possível identificar nas narrativas o momento histórico em que uma geração de pais se encontra em articulação com os movimentos sociais de luta pela terra e retoma o processo de territorialização do modo de produção camponês na região.

Conclusão

Fazendo a história a contrapelo, recuperando as marcas da experiência coletiva vivida nas gerações que a antecederam, a juventude do campo reconstrói a relação entre memória e futuro e fortalece o sentido de uma identidade comum. Assim, a recuperação da memória passa a ser vista como uma ação contra-hegemônica, instrumento para reivindicar direitos, aprender com os erros e acertos dos antepassados e preencher a lacuna da ausência do povo do campo na história oficial. Ao reconhecer que não há história verdadeira e que a história não é passiva, compreende-se que a luta contra o esquecimento é também uma tarefa da juventude do campo, no sentido de recuperar as marcas narrativas deixadas pelos antepassados e estabelecer os valores de um patrimônio cultural, uma herança coletiva, uma identidade comum que não deve ser perdida.

Essa é uma das estratégias pedagógicas em construção na licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília, visando responder aos desafios colocados pela intencionalidade de vincular o conhecimento produzido na formação de educadores às condições de reprodução econômica e sociocultural de seus estudantes, na diversidade de contextos sociais, econômicos, políticos e culturais vividos pela juventude do campo hoje na região Centro-Oeste do Brasil.

Referências bibliográficas

BUTTIGIEG, Joseph A. Educação e hegemonia. In: COUTINHO, C. N.; TEIXEIRA, A. P. (Orgs.). *Ler Gramsci, entender a realidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. p. 39-49.

CALDART, Roseli S. Introdução. In: PISTRÁK, M. M. *Fundamentos da escola do trabalho*. São Paulo: Expressão Popular, 2000. p. 7-15.

_____. *Educação profissional no contexto das áreas de reforma agrária: subsídios para discussão de diretrizes político-pedagógicas para os cursos do Pronera*. Veranópolis, RS: Iterra, 2008.

CALDART, Roseli S. *Educação profissional na perspectiva da Educação do Campo*. Comunicação apresentada no Fórum Mundial de Educação Profissional e Tecnológica, Brasília, 2009.

CAMPIONE, Daniel. Hegemonia e contra-hegemonia na América Latina. In: COUTINHO, C. N.; TEIXEIRA, A. P. (Orgs.). *Ler Gramsci, entender a realidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. p. 51-66.

CARNEIRO, Maria José. Juventude e novas mentalidades no cenário rural. In: CARNEIRO M. J.; CASTRO E. G. (Orgs.). *Juventude rural em perspectiva*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007. p. 53-66.

CHAUÍ, M. *Convite à Filosofia*. São Paulo: Ática, 1995.

FREITAS, Luiz Carlos. A escola única do trabalho: explorando os caminhos de sua construção. *Cadernos do ITERRA*, Veranópolis, RS, n. 15, set. 2010.

_____. A luta por uma pedagogia do meio: revisitando o conceito. In: PISTRAC, M. M. *A Escola-Comuna*. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

FRIGOTTO, G. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. *Ensino médio integrado: concepção e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005.

KUENZER, A. Z. Ensino médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 21, n. 70, p. 15-39, abr. 2000.

94

MALAGODI, Edgar; MARQUES, R. Para além de ficar ou sair: as estratégias de reprodução social dos jovens em assentamentos rurais. In: CARNEIRO M. J.; CASTRO E. G. (Orgs.). *Juventude rural em perspectiva*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007. p. 197-214.

MARTINS, Marcos F. Conhecimento e disputa pela hegemonia: reflexões em torno do valor ético-político e pedagógico do senso comum e da filosofia em Gramsci. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. (Orgs.). *Marxismo e educação*. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. p. 123-160.

MÉSZÁROS, I. *O poder da ideologia*. São Paulo: Boitempo, 2004.

MOCHCOVITCH, Luna G. *Gramsci e a escola*. São Paulo: Ática, 2004.

PISTRAC, M. M. *Fundamentos da escola do trabalho*. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

Lais Mourão Sá, doutora em Antropologia pela Universidade de Brasília (UnB) e pós-doutora em Ciências Sociais e Meio Ambiente pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), é professora adjunta da UnB e atua como pesquisadora na área de Educação, Ciência e Sociedade, com ênfase nas seguintes temáticas: educação do campo e desenvolvimento rural, educação e processos de gestão ambiental, paradigma da complexidade, ecologia humana.

lais.maria@terra.com.br

Mônica Castagna Molina, doutora em Desenvolvimento Sustentável pela Universidade de Brasília (UnB), é professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e coordenadora da Licenciatura em Educação do Campo nessa universidade. Coordenou o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária e o Programa Residência Agrária.

mcastagnamolina@gmail.com

Anna Izabel Costa Barbosa, mestre em Política e Gestão Ambiental, linha de pesquisa Educação Ambiental, pela Universidade de Brasília e doutoranda em Educação na mesma universidade, é docente do Curso de Licenciatura em Educação do Campo.

annaizabel@unb.br