

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DENISE ELZA NOGUEIRA SOBRINHA

**Vida, formação e educação: o curso de Pedagogia da Terra da
Faculdade de Educação da UFG**

Goiânia
2012

DENISE ELZA NOGUEIRA SOBRINHA

**Vida, formação e educação: o curso de Pedagogia da Terra da
Faculdade de Educação da UFG**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás para obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de Souza.

Linha de Pesquisa: Formação, Profissionalização Docente e Práticas Educativas.

Goiânia
2012

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
GPT/BC/UFG mr

N778v Nogueira Sobrinha, Denise Elza.
Vida, formação e educação [manuscrito]: o curso de
Pedagogia da Terra da Faculdade de Educação da UFG /
Denise Elza Nogueira Sobrinha. - 2012.
xv, 160 f. : il., figs, tabs.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Ruth Catarina Cerqueira
Ribeiro de Souza.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de
Goiás, Faculdade de Educação, 2012.

Bibliografia.

Inclui lista de ilustrações e siglas.

Apêndices.

Anexos.

1. Formação de professores – Universidade Federal de
Goiás. 2. Pedagogia da Terra. 3. Movimentos sociais do
campo. I. Título.

CDU:378.046:332.3(817.3)

DENISE ELZA NOGUEIRA SOBRINHA

**Vida, formação e educação: o curso de Pedagogia da Terra da
Faculdade de Educação da UFG**

Dissertação defendida no Curso de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, para a obtenção do título de Mestra em Educação, em 31 de julho de 2012, perante a Banca Examinadora constituída pelos seguintes professores:

Prof^a. Dr^a. Ruth Catarina Cerqueira R. de Souza (Presidente) - UFG

Prof^a. Dr^a. Marly de Jesus Silveira - UnB

Prof^a. Dr^a. Solange Martins Oliveira Magalhães - UFG

A todas as pessoas que não perderam a esperança na possibilidade de outro mundo; um mundo de mais igualdade e justiça, no qual as diferenças não sejam vistas como inferioridade, mas como possibilidade de expressão da diversidade humana.

À minha amada e querida família: Diva, Lurdes, Rafael, Lucas, Idelmar, Lídia, Celso e Ricardo.

Aos professores que participaram de minha formação como pessoa e como trabalhadora da educação.

Aos educadores-passarinhos do curso de Pedagogia da Terra da FE/UFG - turma Salete Strozake.

Ao Professor Valter Soares Guimarães (in memoriam).

A Iraci Salete Strozake Espinoza (in memoriam).

Agradecimentos

A Deus, que me acompanhou nesta importante etapa de minha vida, me ajudou a superar todas as dificuldades, a acreditar na minha capacidade, a ter a coragem de recomeçar empreender-me nessa longa caminhada formativa, encontrando a alegria e construindo muitos aprendizados neste trabalho.

Aos educadores-passarinhos do curso de Pedagogia da Terra da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (FE/UFG) - turma Salete Strozake, por terem participado da realização desta pesquisa e, assim, tornado possível que outras pessoas possam compartilhar a trajetória formativa desenvolvida nesse curso. Por terem permitido o registro e a partilha de suas emoções, sentimentos, aprendizados, crescimento humano e contradições ocorridas durante o curso. Obrigada pela confiança e por tudo que me ensinaram. Guardo em meu coração saudades de cada um de vocês!

À Profa. Dra. Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de Souza, orientadora desta pesquisa, professora e pesquisadora, minha querida amiga, por tudo que me ensinou durante esta caminhada; pelo apoio incondicional, pelo rigor acadêmico, pela amabilidade e doçura, pela alegria contagiante, pela gentileza e generosidade, pela sabedoria e respeito com seus orientandos no processo de pesquisa e, acima de tudo, pelo carinho e paciência que teve comigo para que este trabalho pudesse ser gestado, tornar-se concreto, expressando a beleza e as contradições da problemática desenvolvida nesta pesquisa. Tenho muito orgulho de ter sido sua orientanda, pela emancipação intelectual que foi aprimorada durante o curso de mestrado e por tê-la como referência como uma professora emancipadora e humana.

À Profa. Dra. Solange Martins Oliveira Magalhães, por ser uma amiga, professora e pesquisadora tão querida. Agradeço pela sua participação nas bancas de qualificação e de defesa deste trabalho e pelas muitas contribuições dadas. Obrigada por tudo que me ensinou durante esta trajetória, pela gentileza e generosidade, pelo companheirismo, pela elegância da palavra e pelo ser humano que é, o que também expressa a beleza e a alegria de também ser uma professora emancipadora, que contagia muitos que também escolheram ser professores por profissão e construir um trabalho formativo mais autêntico, humano e transformador.

À Profa. Dra. Marly de Jesus Silveira, professora e pesquisadora ligada aos grupos

sociais menos favorecidos. Agradeço pela sua participação nas bancas de qualificação e de defesa deste trabalho e pelas muitas contribuições oferecidas. Obrigada por ser uma professora emancipadora, pela leitura dialética que proporcionou aprofundamentos necessários neste trabalho, pela gentileza e generosidade, pelos aprendizados compartilhados, pelo rigor acadêmico e por compartilhar a luta em prol das pessoas marginalizadas, oprimidas e excluídas na sociedade.

Ao Prof. Dr. Jadir de Moraes Pessoa, meu querido professor, pesquisador renomado das interfaces entre a educação e o campo, com quem aprendi a gostar dessa área e principalmente, a buscar construir um fio condutor, ou seja, um pensamento coerente e crítico no processo de pesquisa, procurando compreender os sujeitos e suas culturas.

A minha amada e querida família, por todo amor e companheirismo, por serem tão especiais na minha vida, por me ensinarem a ser uma pessoa de bem, a ser uma pessoa trabalhadora e batalhadora e a ter orgulho das minhas origens. Agradeço, especialmente, a minha mãe, Diva, pela vida, e as minhas irmãs Lurdes e Lúcia, pelo exemplo de luta, otimismo, perseverança, força, coragem, bondade e pelo valor que sempre atribuíram à formação humana. Aos meus sobrinhos Rafael e Lucas, meus cunhados Idelmar e Celso, e ao meu irmão Ricardo, por sempre estarem presentes na minha vida e por serem tão especiais para mim.

Às amigas do coração: Claudinha Batista, Déborah Ferreira Leite, Juliana Gonçalves, Keila Matida, Maria Aurora e Simone Cavalcante, por serem companheiras ao longo da vida e por todo carinho que sempre tiveram comigo.

À minha querida amiga, Jane Darley Alves dos Santos, também amiga do coração e por ser tão especial na minha vida, pelo carinho, pela gentileza e generosidade, por sempre se preocupar comigo e com o andamento desta pesquisa, pelas longas conversas e apoio incondicional para que este trabalho pudesse ser concretizado.

Aos queridos amigos Fabrício Teresa, Luciana Ondeí, Lindalva Personi e Raimundo Márcio, por todo carinho e amizade.

Ao querido amigo Pascal Ihler, que gentilmente me emprestou o livro sobre os passarinhos, possibilitando-me, assim, concretizar a analogia com os professores. Muito obrigada!

Aos meus amigos inesquecíveis: Ana Paula Melo, Marly Moraes, Suely Corsino, Walcides Jr., Profa. Ms. Luciana Freire e Prof. Dr. Valtercides Silva. Obrigada por tudo

que me ensinaram.

Aos queridos amigos e queridas amigas, pela alegria que compartilharam comigo com mais esta conquista. Agradeço, especialmente, à Leila Oliveira Rodrigues, Maria Aparecida Alves da Silva, Mariana Jonas Damião, Núbia Vieira Teixeira, Railda Gonçalves Martins, Suelaynne Lima da Paz, Valéria Cristina Dias e Vanderleida Rosa de Freitas e Queiroz, pela disponibilidade, apoio, dedicação e ajuda no momento de coleta de dados. Agradeço, especialmente, a Déborah Ferreira Leite, Maria Aparecida Alves da Silva e Railda Gonçalves Martins, pela importante participação e colaboração neste trabalho. O trabalho de todas vocês foi fundamental para a realização desta pesquisa.

Aos companheiros e companheiras do grupo de pesquisa “A produção acadêmica sobre professores: um estudo interinstitucional da região centro-oeste” (Pacop), pelo apoio, pela força e pelos aprendizados construídos nesse espaço formativo. Agradeço, especialmente, a Adriano Ferreira, Cynthia Bernardes, Dagmar Dnalva, Ione Mendes, Jackeline Império, Kelry Gonçalves, Rodrigo Roncato, Suelaynne Lima da Paz, Prof^a Dr^a Sandra Valéria Limonta e ao Prof. Dr. Carlos Cardoso.

À Capes, pela concessão da bolsa para a realização desta pesquisa.

À Universidade Estadual de Goiás (UEG), pela concessão da licença parcial para qualificação docente.

Aos professores da UEG, unidade de Inhumas, meus companheiros de trabalho, pelo apoio durante a realização desta pesquisa e pelas trocas no campo do conhecimento e da formação humana.

Aos estudantes do curso de Pedagogia da UEG, unidade de Inhumas, queridos companheiros, por tudo que me ensinam, por tudo por meio do que me emocionam e por me motivarem a querer ser uma professora melhor.

Aos companheiros da 23^a turma do curso de Mestrado em Educação, partícipes desta caminhada, pelo esforço em comum, pela luta compartilhada e pelos aprendizados construídos.

Aos professores do curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (PPGE-FE-UFG), por tudo que me ensinaram e pelas contribuições na minha formação docente.

Agradeço, especialmente, à Profª Drª Maria Margarida Machado, Profª Drª Míriam Fábria Alves, Profª Drª Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de Souza, Profª Drª Solange Martins Oliveira Magalhães e ao Prof. Dr. Valter Soares Guimarães (*in memoriam*), pelos mestres que são e pela formação humana e acadêmica de altíssimo nível que proporcionam aos estudantes deste programa. Agradeço, também à Profª Drª Orlinda Maria de Fátima Carrijo Melo, por ter participado da minha formação acadêmica.

À coordenação e à secretaria do curso de Mestrado em Educação, pelo acompanhamento durante o curso. Agradeço, especialmente, à Adenilde de Oliveira Souza, Ana Paula Ribeiro de Carvalho e à Rosângela Magalhães M. de Oliveira, pela disponibilidade e gentileza que sempre tiveram comigo.

À Profª Drª Arlene Carvalho de Assis Clímaco e à Profa. Drª Walderês Nunes Loureiro, coordenadoras do curso de Pedagogia da Terra da FE/UFG - turma Salete Strozake, por todo o apoio, disponibilidade, gentileza e generosidade durante o desenvolvimento desta pesquisa. Por sempre terem estado dispostas a conversar sobre o curso e os estudantes, oferecendo esclarecimentos, quando necessários. A participação de vocês foi fundamental para a construção deste trabalho. Agradeço, especialmente, à Profª Drª Walderês Nunes Loureiro, minha professora no meu primeiro ano de Pedagogia, por ensinar-me a compreender as marcas da opressão e a necessidade de mudança. Querida Profª Walderês, este trabalho também carrega essas marcas formativas.

À Maria Antônia, pela importância que teve para os estudantes e para o curso de Pedagogia da Terra da FE/UFG - turma Salete Strozake.

Ao Prof. Dr. Marcos Corrêa da Silva Loureiro, pela revisão amiga, cuidadosa e criteriosa deste trabalho.

A todas as pessoas, que de forma direta ou indireta, tornaram possível a concretização desta pesquisa.

Muito obrigada a todos vocês!

“Globalizemos a luta!

Globalizemos a esperança!”

(Palavras de ordem dos estudantes do Curso de Pedagogia da Terra da FE/UFG

Turma Salete Strozake)

Resumo

NOGUEIRA SOBRINHA, Denise Elza. *Vida, formação e educação: o curso de Pedagogia da Terra da Faculdade de Educação da UFG*. 2012, 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2012.

Este trabalho se insere na linha de pesquisa Formação, Profissionalização docente e Práticas educativas. Trata-se de uma pesquisa, realizada com base no método Materialista Histórico Dialético, em uma abordagem qualitativa e em uma concepção crítica de educação. O objetivo geral da pesquisa consistiu em compreender a relação entre formação e subjetividade na formação de professores e sua complexidade no processo formativo. Seus objetivos específicos foram: investigar sentidos subjetivos materializados por meio das emoções e dos sentimentos, como expressões da afetividade e a sua vinculação, no processo formativo, ao processo cognitivo, (re)velados no processo de formação inicial e continuada de professores, neste caso, dos sujeitos que participaram do curso de Pedagogia da Terra da FE/UFG - turma Salete Strozake, no período de 2007 a 2011; apreender e analisar concepções pedagógicas e experiências de ensinagem ocorridas no referido curso e as repercussões que estas podem produzir na formação de professores. Esse curso foi fruto de um convênio entre a Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (FE/UFG) e os seguintes parceiros: Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra), Programa Nacional de Educação nas Áreas de Reforma Agrária (Pronera) e a Via Campesina, liga internacional de camponeses, que, nesse curso, foi representada pelos seguintes movimentos sociais do campo e pastorais: Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB) e, ainda, pelo Movimento Camponês Popular (MCP), que, naquele momento, não fazia parte da Via Campesina, Pastoral de Juventude Rural (PJR) e Comissão Pastoral da Terra (CPT.) O tipo de pesquisa escolhido foi o estudo de caso e os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram questionários, entrevistas narrativas e grupos de discussão. As categorias de análise da pesquisa foram: Afetividade e Cooperação, Ideário Pedagógico e Trabalho. Os participantes da pesquisa foram 59 educadores-passarinhos do referido curso. A formação nele desenvolvida foi marcada por contradição e resistência, tanto da sociedade como dentro da própria universidade, que não aceitavam o curso, mas também pela resistência dos próprios estudantes do curso, que se uniram e construíram ações contra-hegemônicas ao paradigma urbano e generalista, à história única que enfatiza o campo como lugar de atraso e do não saber, à discriminação que sofreram no espaço universitário, tudo isso inserido em lutas muito mais amplas contra o imperativo do capital. O trabalho formativo desenvolvido no curso foi também marcado pela indissociabilidade entre os aspectos afetivos e cognitivos, pela dimensão da sensibilidade e da solidariedade na formação docente, pela valorização dos conhecimentos prévios do corpo discente pelos professores do curso, por um processo de metacognição dos estudantes e por experiências de ensinagem.

Palavras-chave: Pedagogia da Terra. Formação de professores. Subjetividade. Sentidos subjetivos.

Abstract

NOGUEIRA SOBRINHA, Denise Elza. *Life, formation and education: the Earth Pedagogy Course of the Faculty of Education-UFG*: 2012, 160 sh. Dissertation (Mastership in Education) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2012.

This work, inserted in the research line “Teaching Formation and Professionalization and educational practices”, is concerned to a research carried out with basis on the historic and dialectic method with qualitative approach and critical conception of education. Its general aim is to understand relation between formation and subjectivity in teachers’ formation and its complexity in formative process. Its specific aims are to investigate subjective meanings materialized, by means of emotions and feelings, as expressions of affectivity and its linking effects, in formation, to cognitive process, revealed in the initial and continued formation of teachers, in this case people that have taken part of the Earth Pedagogy Course of the Faculty of Education of UFG - Salet Strozake division, in the period of 2007 to 2011; to apprehend and to analyze the pedagogical conceptions and teaching-learning experiences occurred in the referred course and the repercussions they can produce over teachers’ formation. This course resulted from a convention between the Faculty of Education of UFG and the following partners: National Institute for Colonization and Agrarian Reformation (Incra), National Program for Education in areas of Agrarian Reformation (Pronea) and the “Via Campesina”, an international league of peasants, in this convention represented by the following Country Social Movements and pastorals of Catholic Church: Movement of Without Earth Country Workers (MST) Movement of People Affected by Embankments (MAB) and still by Country People Popular Movement (MCP), Pastoral for Rural Youth (PJR), and Pastoral Commission for the Earth (CPT). The chosen sort of research is the study of case and the instruments for data collection were questionnaires, reporting interviews and groups of discussion. The categories of analysis are: Affectivity and Cooperation, Pedagogic Ideas and Labor. Fifty nine “bird-educators” of the referred course have taken part of the research. The formation developed inside it was marked by contradiction and resistance, both of the society as a whole and inside the university itself, that have not accepted the course, but by the resistance of the students that associated to construct contra-hegemoniacal actions against the urban and generalist paradigm and the unique history which emphasizes the country as a place of backwardness and no-wisdom; against the discrimination they suffered in universitarian space, all of this inserted in larger struggles against the imperative of Capital. The formative work developed in the course was marked too by the undisjoinability between affective and cognitive aspects, by the dimension of sensibility, by solidarity in teaching formation by the valorization made by teachers of previous knowledge of students and finally by a meta-cognition process and teaching-learning experiences.

Keywords: Earth Pedagogy. Teachers’ formation. Subjectivity. Subjective Meanings.

Lista de ilustrações

- Quadro 1 – Distribuição dos módulos do curso de Pedagogia da Terra da FE/UFG
- Quadro 2 – Disciplinas do curso de Pedagogia da Terra da FE/UFG
- Quadro 3 – Caracterização dos “educadores-passarinhos”
- Quadro 4 – Sentimentos e emoções na chegada dos “educadores-passarinhos” à universidade
- Quadro 5 – Dimensão formativa sensível e solidária no curso de Pedagogia da Terra da FE/UFG

Lista de siglas

ASCOM	Assessoria de Comunicação da UFG
CPT	Comissão Pastoral da Terra
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FE/UFG	Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás
Funape	Fundação de Apoio à Pesquisa – UFG
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Incra	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
Iterra	Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária
MAB	Movimento dos Atingidos por Barragens
MCP	Movimento Camponês Popular
MPA	Movimento dos Pequenos Agricultores
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
Pacop	A produção acadêmica sobre professores: um estudo interinstitucional da região Centro-Oeste
PJR	Pastoral de Juventude Rural
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGE-FE-UFG	Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás
Pronera	Programa Nacional de Educação nas Áreas de Reforma Agrária
Redecentro	Rede de Pesquisadores sobre Professores e Professoras no Centro-Oeste
RS	Rio Grande do Sul
RU	Restaurante Universitário
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UEG	Universidade Estadual de Goiás

UEPA	Universidade Estadual do Pará
UERS	Universidade Estadual do Rio Grande do Sul
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFGInclui	Programa de Inclusão Social da UFG
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso
UFRO	Universidade Federal de Rondônia
UFT	Universidade Federal do Tocantins
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UnB	Universidade de Brasília
Unemat	Universidade Estadual do Mato Grosso
Unijuí	Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul
Uniube	Universidade de Uberaba

Sumário

Introdução - Sobre passarinhos e professores.....	15
O processo de construção e os nexos constitutivos da pesquisa	19
Capítulo I - Universidade e formação	31
1.1 A universidade no século XXI	31
1.2 A formação na universidade do século XXI	35
1.3 Os processos de ensinar e aprender e os conceitos de apreender e ensinagem na universidade do século XXI	39
Capítulo II - Educadores do campo no Brasil: uma formação para além do capital ...	50
2.1 Formação de educadores do campo: o perigo da história única	50
2.2 O curso de Pedagogia da Terra da FE/UFG - turma Salete Strozake	57
Capítulo III - A pesquisa	71
3.1 O processo de desenvolvimento da pesquisa	71
3.2 Os educadores-passarinhos do curso de Pedagogia da Terra da FE/UFG - turma Salete Strozake	77
3.3 As categorias de análise	86
3.3.1 Afetividade e cooperação	87
3.3.1.1 A relação de indissociabilidade entre afetividade e cognição.....	87
3.3.1.2 A chegada dos educadores-passarinhos à universidade.....	91
3.3.1.3 A dimensão da sensibilidade e da solidariedade na formação docente.....	102
3.3.2 Ideário pedagógico	105
3.3.2.1 O desenvolvimento das concepções pedagógicas	105
3.3.2.2 A valorização dos conhecimentos prévios	112
3.3.2.3 O processo de metacognição	114
3.3.3 Trabalho	117
3.3.3.1 O trabalho de conquista do espaço universitário	117
3.3.3.2 O trabalho contra os preconceitos e a discriminação	119
3.3.3.3 O trabalho intelectual dos educadores-passarinhos	124
Considerações Finais	134
Referências	139
Apêndices	144
Apêndice A: Questionário para coleta de dados	145
Apêndice B: Critérios para a escolha dos participantes das entrevistas narrativas e dos grupos de discussão	149
Apêndice C: Roteiro da entrevista narrativa	150
Apêndice D: Roteiro dos grupos de discussão	151
Apêndice E: Disciplinas do curso de Pedagogia da Terra da FE/UFG.....	152
Anexos	156
Anexo 1: Discurso de Formatura.....	157
Anexo 2: Foto dos educadores-passarinhos.....	159
Anexo 3: Ilustrações dos passarinhos do cerrado	160

Introdução

Sobre passarinhos e professores

*Pertenço de fazer imagens.
Opero por semelhanças.
Retiro semelhanças de pessoas com árvores
de pessoas com rãs
de pessoas com pedras etc etc.
Retiro semelhanças de árvores comigo.
Não tenho habilidade para clarezas.
Manuel de Barros, 1994, p. 51.*

Ver e ouvir passarinhos são duas dentre muitas coisas existentes neste mundo que encham meu coração de alegria. E, assim como o mestre e poeta Manuel de Barros, começo a imaginar e retirar semelhanças entre nós, humanos, especialmente professores¹, e esses seres tão especiais e expressivos.

Quem observa um passarinho, independentemente de sua espécie, uma entre muitas, que guardam diversas singularidades, poderá perceber aspectos curiosos que podem lembrar as ações humanas: há aqueles que gostam de flores, os que constroem casas, os que cantam para animar seus companheiros, os que dançam, os que alimentam seus filhotes, os que andam em bando, os que são solitários, os que se exibem, os que se escondem, os que brigam e os que acolhem. Enfim, são inúmeras as semelhanças que, aparentemente, os passarinhos guardam conosco. Uso a palavra *aparentemente*, pois, assim como o poeta, também não tenho muita habilidade para clarezas, pois a clareza pode representar algo estático, pronto e acabado, o que não condiz com a vida, sempre em movimento.

E nós, humanos ao mesmo tempo professores, que semelhanças poderíamos ter com os passarinhos? Em uma analogia possível, gosto de imaginar que também alçamos nossos voos, representados pela nossa capacidade de reflexão e de crítica, que manifesta nossa forma de ser, estar, pensar e sentir no mundo. Assim, como os passarinhos,

¹ Nesta pesquisa, optei por referir-me à categoria profissional do professor usando o termo “professores”, que, neste trabalho, é usado para designar tanto o gênero masculino como o feminino, embora ciente do condicionamento cultural da referência a ambos os gêneros apenas por meio da forma masculina. A opção de usar os dois gêneros, como em *professores e professoras*, dentre outros, foi descartada por tornar o texto bastante pesado em função da necessidade frequente da repetição. Não há, portanto, qualquer demérito às mulheres que militam no magistério, até mesmo porque, por serem maioria, deveriam merecer a forma generalizante. Os sujeitos que participam dessa pesquisa preferem o termo “educadores”, que tem cunho na abordagem freireana. Nesse sentido, os professores em formação, que participaram da pesquisa são denominados pela expressão educadores-passarinhos, o que ocorreu em respeito à concepção teórica e política à qual esses sujeitos estão filiados.

também carregamos e espalhamos nossas sementes, o que, para muitos, é motivado por um desejo de transformação do mundo, deste mundo concreto e real, em um mundo melhor, mais justo, mais solidário e mais humano.

Essas sementes quando espalhadas e trabalhadas na formação de educadores podem representar concepções de mundo, de educação, de formação, de professor, de estudante, de ensino e de aprendizagem embasadas em rupturas e nós docentes, juntamente com nossos pares e estudantes, por meio de nosso trabalho, podemos dar-lhes vida e concretizá-las em determinadas realidades sociais visando à sua transformação.

Esse projeto de transformação torna-se urgente e necessário no atual estágio de desenvolvimento do sistema capitalista, especialmente em um projeto de formação de educadores que visa a rupturas com esse processo de produção e construção da vida social de forma desumana. Conforme Rancière (2007) existe uma lógica de embrutecimento das pessoas, efetivada no processo formativo, quando não se consideram a capacidade de criação e a inteligência dos sujeitos. Em um trabalho de emancipação intelectual dos sujeitos envolvidos na ação pedagógica, faz-se necessário romper com uma ordem explicadora do mundo e das coisas, considerar a vontade de aprender dos sujeitos e o trabalho do docente de emancipar consciências. O trabalho de formação de professores, além desses aspectos, significa, de acordo com Contreras (2003), mostrar aos estudantes o mestre que ele, como professor, quer ser. E dessa forma, possibilitar que os estudantes reflitam sobre o mestre que desejam ou gostariam de ser e que podem concretamente tornar-se. E nós docentes, formadores de professores, ensinamos aos nossos estudantes o mestre ou mestra que queremos ser? Que sementes formativas carregamos e espalhamos? Que projetos e sonhos essas sementes representam? São motivadas por um desejo de transformação da atual produção da vida social? E quanto aos nossos estudantes, conhecemos, refletimos e compreendemos os mestres que desejam ou gostariam de ser? Sabemos se concretamente eles têm conseguido alcançar esse projeto de mestre? E que projeto é esse? Que sentidos subjetivos o acompanham?

Foram muitos os questionamentos e a vontade de compreendê-los. E foi para dar materialidade a esse processo de reflexão e compreensão dessas e de tantas outras questões que acompanham o processo de tornar-se professor e dos sentidos subjetivos produzidos pelos estudantes nesse processo que teve origem essa pesquisa.

Assim, como os passarinhos, que são seres singulares e usam o canto como uma

forma de expressão, nesta pesquisa, os estudantes em processo de formação inicial e continuada em curso de formação de professores, pessoas singulares, cheias de vida e de sonhos, tiveram o seu canto ouvido e a intenção foi a de espalhá-lo por todo canto, como explica Boaventura de Sousa Santos (2002), uma alternativa para transformar silêncios em possibilidades.

Espera-se com isso ter construído uma elaboração teórica que possa contribuir para a compreensão desse canto, um canto complexo que expressa os sentidos subjetivos produzidos por sujeitos no processo de tornar-se professor em uma realidade concreta marcada pela desigualdade social, pelo neoliberalismo e pela globalização que contribuem para a reprodução do sistema capitalista, e em consequência, do modo de produzir, reproduzir e gerar a vida neste sistema, mas marcada também por tentativas de rupturas, lutas, utopias, sonhos e desejos de mudança e transformação da atual realidade social.

Este trabalho foi organizado em três capítulos. Na introdução, buscou-se evidenciar as bases teóricas e metodológicas que orientaram a construção e a elaboração da pesquisa. Nessa parte do trabalho, estão presentes o tema, o problema, os objetivos, o método, a abordagem e o tipo de pesquisa, assim como, os instrumentos utilizados para a coleta de dados. A fundamentação teórica-metodológica foi baseada em Alves-Mazzotti (2006), Arroyo (2007), Barros (1994), Boaventura de Sousa Santos (2002), Cunha (1998), Frigotto (1989), Gatti (2007), González Rey (2005), Kahlale e Rosa (2009), Oliveira (1998), Rancière (2007), Souza (2004) e Weller (2006).

No primeiro capítulo, buscou-se construir uma reflexão acerca da atual configuração da universidade, no século XXI, ressaltando a formação desenvolvida nessa instituição, as concepções que embasam os processos de ensinar e aprender, os conceitos de apreender e ensinagem desenvolvidos na universidade, em um contexto marcado tanto pelo neoliberalismo e pela globalização que impulsionam o desenvolvimento e o modo de reprodução do sistema capitalista, como também por tentativas de ruptura com esse sistema. A fundamentação teórica baseou-se em Anastasiou (2003), Barnett (2005), Boaventura de Sousa Santos (2005), Chaui (2003), Dias Sobrinho (2005), Freire (2005), González Rey (2005; 2009), Josso (2004), Larrosa (2002), Mariotti (2000), Melo, Filho e Ribeiro (2009), Mészáros (2007a), Scoz (2009) e Souza (2009).

No segundo capítulo, buscou-se construir uma reflexão sobre a formação de

professores do campo no Brasil, efetivada sob o viés do paradigma urbano e generalista, e apresentaram-se elementos para a compreensão do curso de Pedagogia da Terra da FE/UFG - turma Salete Strozake, espaço em que se desenvolveu a pesquisa empírica desta investigação. A fundamentação teórica utilizada pautou-se principalmente pelas contribuições de Arroyo (2007), Chimamanda (2011), Fernandes (2006), Frigotto (2010), Gohn (2011), Gonsaga (2009), Magalhães (2011a), Oliveira e Montenegro (2010), Pessoa (2007).

No terceiro capítulo, realizou a apresentação e a análise dos dados empíricos da investigação. Nesse sentido, buscou-se apresentar os estudantes do curso, suas histórias e vivências, assim como teceram-se considerações acerca da vida e da formação desses estudantes na universidade, destacando-se as concepções pedagógicas construídas e os sentidos subjetivos por eles produzidos no processo de formação inicial e continuada de professores. As categorias utilizadas para análise foram: Afetividade e cooperação; Ideário pedagógico e Trabalho. A fundamentação teórica baseou-se em Almeida (2008), Anastasiou (2003), Arroyo (2007), Barros (2002), Boaventura de Sousa Santos (2002), Borges (2010), Chaves *et al* (2008), Chauí (2003), Dias Sobrinho (2005), Freire (2005), Gatti (2005), Guimarães (2004), González Rey (2005; 2009), Josso (2004), Larrosa (2002), Marx (2006; 2011), Marx e Engels (2008), Magalhães (2011b), Maturana (1998), Moysés (2005), Mészáros (2007a e 2007b), Pessoa (2007), Souza (2008), Souza e Magalhães (2011a), Silveira (2011; 2012) e Vygotsky (2000).

Nas considerações finais, retomaram-se o tema, o problema e os objetivos da pesquisa, como uma possibilidade de articulação entre a teoria estudada e os achados da investigação.

O processo de construção e os nexos constitutivos da pesquisa

*Bernardo é quase árvore.
 Silêncio dele é tão alto que os passarinhos
 Ouvem de longe
 E vêm pousar em seu ombro.
 Seu olho renova as tardes.
 Guarda num velho baú seus instrumentos de trabalho:
 1 abridor de amanhecer.
 1 prego que farfalha
 1 encolhedor de rios – e
 1 esticador de horizontes
 (Bernardo consegue esticar o horizonte usando 3
 fios de teias de aranha. A coisa fica bem esticada.)
 Bernardo desregula a natureza:
 Seu olho aumenta o poente.
 (Pode um homem enriquecer a natureza com a sua
 incompletude?).
 Manuel de Barros, 1994, p.99.*

Compreendo o ato de pesquisar e o trabalho do pesquisador como uma forma de esticar horizontes, mas também de desregular a natureza. Talvez durante o processo de pesquisa, mesmo com todo o desenvolvimento da ciência moderna e primórdios de uma razão cosmopolita, nós pesquisadores, embasados ou não por essas concepções de ciência, ainda não fazemos o uso de instrumentos tão sofisticados como os de Bernardo, que incluem: um abridor de amanhecer, um prego que farfalha, um encolhedor de rios e um esticador de horizontes.

Dentro da concepção moderna de construir a ciência e de fazer pesquisa, desde o século XVI, os pesquisadores têm buscado, de modo geral, métodos e instrumentos de coleta de dados que lhes garantam a mais correta precisão no processo de pesquisa, efetivando assim, o “esticamento de horizontes” e o “aumento do poente” através do progresso e do desenvolvimento possibilitados pela ciência moderna, por meio do controle, do domínio e da exploração da natureza ou, em outras palavras, promovendo a sua desregulação, através da destruição, do desequilíbrio e da poluição (cf. Capra *apud* SOUZA, 2004, p. 4).

Mas nem sempre foi assim. Baseada nas colocações de Capra, Souza (2004) esclarece que, no período medieval, a visão de mundo que prevalecia na Europa estava baseada na concepção de mundo orgânico. Segundo essa concepção, o planeta Terra era considerado como uma mãe, à qual se devia respeito, por ter sido criada por Deus, por nutrir os seres humanos e por refletir a harmonia do universo. Os valores presentes e

difundidos naquela época estavam baseados na fé e na coletividade. Entretanto, a obediência e o não questionamento também eram valorizados. Dessa forma, o desenvolvimento científico, no período medieval, foi bastante limitado, pois havia um respeito cego às autoridades religiosas da época e repressão àqueles que tentavam promover mudanças com base em um pensamento crítico. Conforme Souza (2004, p.3), “aquele que tentava inovar, desrespeitando os textos bíblicos, arriscava-se a morrer nas fogueiras”.

Porém, a partir do século XVI, a concepção de mundo orgânico passou a ser substituída pela concepção de mundo máquina; iniciava-se o desenvolvimento da ciência moderna. Descartes, considerado seu fundador, criou o reducionismo, ou seja, para compreender uma questão era preciso decompô-la em várias outras. Junto ao reducionismo, Descartes, a partir dos achados de Galileu e Copérnico, também defendia a ideia de que a natureza era governada por fórmulas matemáticas. Isso, mais tarde, veio a influenciar o surgimento da matematização do pensamento humano, tão presente na ciência moderna. Outra contribuição de Descartes consistiu no dualismo: para ele a mente era superior à matéria; daí, as diversas separações e dicotomias presentes ainda hoje no pensamento ocidental, como por exemplo, a dualidade entre corpo e alma.

Entretanto, de acordo com Souza (2004, p. 4), foi Newton quem completou o pensamento iniciado por Descartes, “concretizando a ideia do mundo como máquina perfeita”. Newton conseguiu realizar uma síntese do pensamento de Copérnico, Kepler, Bacon, Galileu e Descartes, desenvolvendo uma formulação matemática que evidenciava a concepção mecanicista da natureza. Conforme Souza (2004, p. 4),

a física de Newton, forneceu uma teoria que se constituiu no alicerce do pensamento científico até grande parte do século XX. Essa ciência serviu de base para o grande desenvolvimento técnico que possibilitou a revolução industrial e aumentou também o poder do homem sobre a natureza.

Diante do exposto, pode-se observar que a ciência moderna possibilitou e vem proporcionando o desenvolvimento do campo científico, mas se nota que esse desenvolvimento também trouxe grandes transformações na percepção deste mundo e na presença humana nele. Da relação de respeito com a natureza, passou-se à relação de exploração e dominação. Assim, a natureza deixou de ter uma conotação divina, pois além de ser explorada, passou também a ser escravizada, com ações que promovem sua desregulação. Percebe-se que a base de valores que orienta a concepção de ciência moderna possui como referência um modelo de racionalidade que pode ser intitulada

racionalidade técnica, que se fundamenta em uma epistemologia positivista. Segundo Souza (2004, p. 3), a racionalidade técnica teve seu início na cultura ocidental por meio das relações entre diferentes correntes do pensamento, entre as quais pode-se citar a da revolução científica, o iluminismo e a da revolução industrial. Essas correntes predominaram nos séculos XVII, XVIII, XIX, XX e ainda no século XXI, influenciam a construção do pensamento ocidental. Vale destacar que, no início do século XX, houve a eclosão das Ciências Humanas, que tiveram importante contribuição no que se refere ao questionamento da naturalização das práticas sociais e humanas. Nesse sentido, pode-se destacar a Psicologia, que abriu novas fronteiras na compreensão do ser humano.

Além dos avanços técnicos, a abordagem tecnicista trouxe avanços também para o desenvolvimento social, econômico, político e cultural da humanidade, representando importante ruptura com o pensamento religioso dominante, o que possibilitou maior autonomia e expansão do pensamento científico. O modelo de racionalidade fundamentado na epistemologia positivista tem, no entanto, apresentado sinais de esgotamento e vem provocando muitos problemas, como a gradativa fragmentação do conhecimento, que contribuiu para a superespecialização dos saberes; a criação da sociedade do descartável e o progressivo esgotamento dos recursos humanos e naturais, impulsionado em grande parte pelo excessivo desenvolvimento do modo de reprodução do sistema capitalista.

Boaventura de Sousa Santos (2002, p. 238) critica esse modelo de racionalidade técnica, a qual ele denomina *razão indolente*, e apresenta outro modelo de racionalidade denominado por ele *razão cosmopolita*. A proposição de um novo modelo de racionalidade foi baseada em três conclusões levantadas pelo autor com base em um projeto de pesquisa realizado em seis países diferentes, dentre eles, Moçambique escolhido como um país periférico e outros cinco países, semiperiféricos: África do Sul, Brasil, Colômbia, Índia e Portugal. O projeto tinha como objetivo principal compreender como a globalização alternativa estava a ser produzida a partir de baixo, além de suas possibilidades e limites. As conclusões do autor apontam que

Em primeiro lugar, a experiência social em todo o mundo é muito mais ampla e variada do que o que a tradição científica ou filosófica ocidental conhece e considera importante. Em segundo lugar, esta riqueza social está a ser desperdiçada. É deste desperdício que se nutrem as ideias que proclamam que não há alternativa, que a história chegou ao fim, e outras semelhantes. Em terceiro lugar, para combater o desperdício da experiência, para tornar visíveis as iniciativas e os movimentos alternativos e para lhes dar credibilidade, de pouco serve recorrer à ciência social tal como a conhecemos. No fim de contas,

essa ciência é responsável por esconder ou desacreditar as alternativas. Para combater o desperdício da experiência social, não basta propor um outro tipo de ciência social. Mais do que isso, é necessário propor um modelo diferente de racionalidade. Sem uma crítica do modelo de racionalidade ocidental dominante pelo menos durante duzentos anos, todas as propostas apresentadas pela nova análise social, por mais alternativas que se julguem, tenderão a reproduzir o mesmo efeito de ocultação e descrédito.

Nesse sentido, conforme Santos (2002), a razão cosmopolita terá como objetivo expandir o presente e contrair o futuro, como possibilidade de, por meio de três procedimentos sociológicos, evitar o desperdício da experiência, no mundo atual: a sociologia das ausências, a sociologia das emergências e o trabalho de tradução. A sociologia das ausências visa à expansão e a valorização das experiências no tempo presente, que, no atual modo de produção de vida social, não possuem relevância e descaracterizam a existência humana no seu tempo histórico; a sociologia das emergências visa, por meio da “ampliação simbólica dos saberes, práticas e dos agentes”, à contração do futuro (SANTOS, 2002, p.256), no qual o elemento subjetivo da transformação seja “a consciência antecipatória e o inconformismo ante uma carência cuja satisfação está no horizonte de possibilidades” (idem, p.257). Assim, enquanto a sociologia das ausências visa à valorização do tempo presente e dos sujeitos que compõem e constroem a vida social, a sociologia das emergências inspira possibilidades emancipatórias ante a lógica conformista e determinista, fundante do modo de reprodução da vida e das pessoas no sistema capitalista. Já o trabalho de tradução seria uma alternativa à razão indolente, dando materialidade à sociologia das ausências e à sociologia das emergências. Segundo Santos (2002, p. 262),

A tradução é o procedimento que permite criar inteligibilidade recíproca entre as experiências do mundo, tanto as disponíveis como as possíveis, reveladas pela sociologia das ausências e a sociologia das emergências. Trata-se de um procedimento que não atribui a nenhum conjunto de experiências nem o estatuto de totalidade exclusiva nem o estatuto de parte homogênea. As experiências do mundo são vistas em momentos diferentes do trabalho de tradução como totalidades ou partes e como realidades que se não esgotam nessas totalidades ou partes.

Esta pesquisa tem como base a razão cosmopolita, que pode ser efetivada por meio da sociologia das ausências e da sociologia das emergências, por meio do trabalho de tradução, baseando-se, também, na concepção crítica de educação, no interior da qual

o processo educativo “articula-se ao contexto sócio histórico que o gera, em que a educação é compreendida dialeticamente como reprodutora e transformadora da realidade social, [na qual] os conhecimentos são construídos coletivamente, para compreender, explicar e intervir na realidade e a unidade teoria prática é evidenciada” (SOUZA; MAGALHÃES, 2011a).

Deve-se, no entanto, fazer uma ressalva: este trabalho foi influenciado também por uma concepção pós-crítica de educação, na qual “a subjetividade é valorizada como centro do processo pedagógico e na perspectiva da totalidade, a sociedade é compreendida em sua complexidade, permeada por constantes inovações e mudanças, a provisoriedade e a incerteza são marcas fundantes, as análises abrangentes aproximam conhecimentos, culturas e sociedades” (SOUZA; MAGALHÃES, 2011a).

Portanto, a concepção de educação defendida e desenvolvida neste trabalho, foi uma concepção crítica de educação, até mesmo pela escolha do método empregado, o Materialismo Histórico Dialético, muito embora este trabalho apresente também elementos transitórios de uma concepção pós-crítica de educação, influenciada, por exemplo, por autores como Boaventura de Sousa Santos (2002; 2005) e Barnett (2005), representantes do pensamento pós-moderno, e que, dentre outros autores, possibilitaram a fundamentação teórica deste trabalho.

Essa pesquisa foi construída tendo como referência também a ficha de aprofundamento da Pacop (SOUZA; MAGALHÃES, 2011a), instrumento de coleta de dados da pesquisa “A produção acadêmica sobre professores: um estudo interinstitucional da região centro-oeste” (Pacop). A ficha é utilizada na análise de dissertações e teses de Programas de Pós-graduação em Educação da região Centro-oeste que possuem como tema o professor, envolvendo a formação, a profissionalização e as práticas docentes. A ficha é um instrumento de pesquisa construído de forma interinstitucional, frequentemente modificada e aperfeiçoada.

Como membro integrante da Pacop e da Redecentro, durante o curso de mestrado fui colaboradora da pesquisa e tive algumas experiências na análise de dissertações que envolveram o uso da ficha. O trabalho de análise de dissertações com o uso da ficha me possibilitou a apreensão de diferentes formas de construir e organizar uma pesquisa e o conhecimento dos principais avanços e fragilidades das pesquisas que possuem como tema o professor. Em relação às fragilidades, pode-se destacar a questão do método. Conforme Souza *et all* (2011b), sobre a identificação do método nas produções acadêmicas do Centro-oeste, no período de 1999 a 2005, o método está

claramente explicitado em 24% dos trabalhos analisados, não está claramente explicitado, mas pode ser identificado em 62% dos trabalhos analisados e não pode ser identificado em 14% dos trabalhos analisados. O fato de não haver indicações do método de pesquisa utilizado em 62% dos trabalhos demonstra, de acordo com Souza *et all* (2011b, p. 39), que os autores não julgavam importante declarar a intencionalidade metódica, refletindo um pensamento corrente no período analisado. Outro problema identificado nos trabalhos analisados foi uma indistinção entre método e metodologia, o que, em geral, demonstra fragilidade em relação ao rigor acadêmico. Também foi identificada a dificuldade dos autores de trabalhar efetivamente com as categorias do método escolhido, assim como houve muitas pesquisas que se caracterizaram como produções estanques, nas quais não havia articulação entre a teoria estudada e os dados encontrados e analisados no trabalho. Nesse sentido, na produção acadêmica, faz-se necessário que o pesquisador esclareça o caminho, ou seja, o método que possibilitou “a busca pelo saber, além de ser mediador na relação sujeito/objeto de estudo” (SOUZA *et all*, 2011b, p. 53).

A propósito, embora desenvolvida com base no método Materialista Histórico Dialético, esta pesquisa recebeu a influência de diferentes correntes teóricas, com o intuito de compreender as múltiplas facetas da realidade social, indo além de sua aparência.

Conforme Gatti (2007, p. 9), a pesquisa é “o ato pelo qual procuramos obter conhecimento sobre alguma coisa”. A autora esclarece que, na criação de um corpo de conhecimentos acerca de determinado tema/assunto, o pesquisador não procura qualquer conhecimento, mas “um conhecimento que ultrapasse nosso entendimento imediato na explicação ou na compreensão da realidade que observamos” (GATTI, 2007, p. 9). Assim, esta pesquisa constituiu-se em um processo de construção teórica, pois exigiu “crítica, interpretação e avaliação dos fatos” (Kosik *apud* FRIGOTTO, 1989, p. 80).

Como um processo de construção teórica, definido por González Rey (2005, p. 11) como “uma produção intelectual sistemática que permite organizar, de diferentes formas, o material empírico e que integra as ideias dos pesquisadores como parte essencial do conhecimento em elaboração”, decidi, nesta pesquisa, compreender o seguinte tema: a relação entre formação e subjetividade na formação de professores. O interesse por essa temática, surgiu em decorrência da minha atuação profissional como docente do ensino superior e de leituras e estudos realizados durante o curso de

mestrado. Sou professora, licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal de Goiás (UFG) e, há sete anos, atuo como docente no ensino superior em universidades públicas, em cursos de Pedagogia, na área de didática, formando professores, tendo atuado, também, como docente no curso de Pedagogia da Terra da FE/UFG - turma Salete Strozake, nos módulos II, III, IV, VI, VII, VIII e IX. Trabalhei, portanto, em sete módulos do curso, sendo que a disciplina de didática ocorreu em oito dos nove módulos. Atualmente, esse trabalho vem se desenvolvendo na Universidade Estadual de Goiás (UEG), espaço em que sou professora efetiva. Durante essa experiência na trajetória de formação de professores, com as leituras e estudos realizados no curso de mestrado, comecei a me questionar acerca dos sentidos subjetivos que são produzidos pelos sujeitos no processo de tornar-se professor. Historicamente, as pesquisas que tratam da aprendizagem, têm excluído de seu processo de construção do conhecimento o sujeito que aprende, muitas vezes por falta de base teórica, como observa González Rey (2005, p. 8):

O aluno como sujeito que aprende e a aula como espaço de relacionamento eram omitidos nas pesquisas sobre o tema, simplesmente porque não havia representações teóricas que apoiassem sua inclusão na pesquisa. Quando se inclui no repertório da pesquisa empírica o sujeito que aprende, começa-se a gerar inteligibilidade sobre novos processos que intervêm na aprendizagem como o da produção de sentidos por parte do sujeito.

Existe a possibilidade de se criarem novas zonas de sentido, que são “espaços de inteligibilidade que se produzem na pesquisa científica e não esgotam a questão que significam, senão pelo contrário, abrem possibilidade de seguir aprofundando um campo de construção teórica” (idem, p. 6).

Neste trabalho, empreendeu-se uma análise dos sentidos subjetivos produzidos por sujeitos no processo formativo de tornar-se professor em um curso de formação inicial e continuada de professores, mais especificamente uma licenciatura em Pedagogia, desenvolvida em parceria com diversos movimentos sociais do campo e pastorais da terra, direcionada à formação inicial e continuada de professores do campo, que, devido à constituição identitária do grupo de alunos, recebeu a denominação de Pedagogia da Terra, tanto no Estado de Goiás como em outros Estados brasileiros. Conforme Arroyo (2007, p. 163), seria uma das marcas da especificidade da formação no curso de Pedagogia da Terra “entender a força que o território, a terra, o lugar tem na formação social, política, cultural, identitária dos povos do campo”.

Dessa forma, o processo iniciou-se com um projeto de pesquisa amadurecido no

decorrer do curso. Durante a pesquisa, realizaram-se uma revisão bibliográfica, com a finalidade de compreender a temática em estudo, e posteriormente, uma pesquisa empírica no curso de Pedagogia da Terra da FE/UFG - turma Salete Strozake. A escolha específica desse curso não foi aleatória: além de ter atuado nele como docente, em experiências anteriores como pesquisadora, em um processo de iniciação científica, já havia iniciado estudos acerca das interfaces entre a educação e o campo. Além desse fato, as circunstâncias históricas e sociais do curso em tela me chamaram muito a atenção por suas características singulares, que passo a descrever a seguir.

O curso de Pedagogia da Terra da FE/UFG - turma Salete Strozake realizou-se por meio de um convênio firmado entre diversos parceiros, como mencionado anteriormente. Destinou-se à formação inicial e continuada de professores do campo e integrou a proposta de políticas afirmativas desenvolvidas na UFG. Trata-se de um curso desenvolvido na Faculdade de Educação da UFG, no período de 2007 a 2011, iniciado com setenta e sete estudantes, ingressos por meio dois processos seletivos e que formou cinquenta e nove pedagogos, tendo havido, durante o processo, dezoito desistências. O curso estava previsto para ser realizado em oito módulos, previsão inicial modificada pela inclusão de mais um módulo.

Com base nessas informações, desenvolvi o projeto de pesquisa, amadurecido durante o curso de mestrado, como mencionado, e que, posteriormente, materializou-se nesta pesquisa. O tema pesquisado neste trabalho teve como foco a relação entre formação e subjetividade na formação de professores, sendo seu *objeto de estudo* os sentidos subjetivos produzidos por sujeitos em processo de formação inicial e continuada, em um curso de formação de professores. Nesse caso, dos educadores-passarinhos da primeira turma de Pedagogia da Terra da FE/UFG - turma Salete Strozake. Usa-se a expressão “educadores-passarinhos” como licença poética para identificar os estudantes do curso de Pedagogia da Terra da FE/UFG. É importante destacar, também, que, embora o objeto da pesquisa sejam os sentidos subjetivos produzidos pelos estudantes, em momento algum houve, nesta pesquisa, desconsideração do trabalho efetivado pelos docentes do curso de Pedagogia da Terra da FE/UFG, também protagonistas dessa formação. Optou-se por centrar a atenção nos estudantes, por haver poucas pesquisas dedicadas à investigação dos sentidos subjetivos por eles produzidos.

O *problema* da pesquisa foi formulado a partir da seguinte questão: qual a relação entre formação e subjetividade na formação de professores? Em decorrência

desse questionamento, surgiram outras questões relacionadas à problemática: como se relacionam formação e subjetividade na formação de professores? Que sentidos subjetivos os sujeitos atribuem a seu processo de formação inicial e continuada como professores? Nesse caso, que valores, emoções e sentimentos perpassam a formação inicial e continuada de professores? Finalmente, de que forma os sentidos subjetivos produzidos pelos sujeitos podem afetar ou configurar a formação de professores?

O *objetivo geral* da pesquisa consistiu em compreender a relação entre formação e subjetividade na formação de professores e sua complexidade no processo formativo. E os *objetivos específicos* foram: investigar sentidos subjetivos materializados por meio das emoções e dos sentimentos, como expressões da afetividade, e a sua vinculação no processo formativo, junto ao processo cognitivo, (re)velados no processo de formação inicial e continuada de professores, neste caso, dos sujeitos que participaram do curso de Pedagogia da Terra da FE/UFG - turma Salete Strozake, no período de 2007 a 2011; apreender e analisar concepções pedagógicas e experiências de ensinagem ocorridas no referido curso e as repercussões que estas podem produzir na formação de professores.

O *método* que orientou essa pesquisa foi o Materialista Histórico Dialético, formulado por Karl Marx. Visa a uma elaboração teórica do sistema capitalista, por meio de um método de investigação e um método de exposição. Conforme Frigotto (1989, p. 73), o Materialismo Histórico

Enquanto método permite uma apreensão radical (que vai á raiz) da realidade e enquanto práxis, isto é, unidade de teoria e prática [sic] na busca da transformação e de novas sínteses no plano do conhecimento e no plano da realidade histórica.

A escolha do método não foi aleatória; conforme Oliveira (1998, p.17), o método constitui-se em um caminho, mas não um caminho qualquer, trata-se de “um caminho seguro, uma via de acesso que permita interpretar com a maior coerência e correção possíveis as questões sociais propostas por um dado estudo, dentro da perspectiva adotada pelo pesquisador”. Kahhale e Rosa (2009, p. 26), ainda complementam que o método

Busca de forma consciente e deliberada apreender o movimento, as relações e as transformações existentes nos fatos; necessita de ferramentas para se viabilizar, necessita de critérios, de categorias de análise. Nesse processo do pensamento, as categorias de análise cumprem a função de auxiliar a desvendar os fenômenos, saindo do nível das aparências para apreender seu processo e concretude; suas relações, seu movimento.

A *abordagem de pesquisa* escolhida para realizar este trabalho foi a qualitativa; conforme González Rey (2005, p.5), “a epistemologia qualitativa defende o caráter construtivo interpretativo do conhecimento, o que de fato implica compreender o conhecimento como produção e não uma apropriação linear de uma realidade que se apresenta.” González Rey (2005) argumenta que é impossível uma aproximação ilimitada e direta com a realidade, que esse acesso será sempre parcial e limitado a partir de nossas práticas e por nossa subjetividade, pois, como expõe o autor, o real não é algo linear e, muito menos, exterior a nós, o que significa que nós interagimos com a realidade até mesmo em um processo de construção do conhecimento científico; daí, a importância de se ter um método que possibilite ao pesquisador um caminhar mais seguro para compreender a realidade que está sendo estudada e que pretende desvelar, tendo em vista que a produção desse conhecimento nunca será neutra. O autor também explica que uma epistemologia qualitativa não é caracterizada somente pela escolha dos instrumentos para a coleta de dados, mas, sobretudo, pela forma como o processo é conduzido, além de pela necessidade de legitimação do singular como possibilidade de construção do conhecimento científico.

Nesse sentido, tendo como base a singularidade dos sujeitos do curso de Pedagogia da Terra da FE/UFG - turma Salete Strozake, amparada pelo método Materialista Histórico Dialético, por uma epistemologia qualitativa e pelas orientações do Comitê de Ética em Pesquisa da UFG, o *tipo de pesquisa* escolhido para realizar este trabalho foi o estudo de caso. Baseada em Stake, a autora Alves-Mazzotti traz a seguinte definição de caso:

Com sua própria história, única, o caso é uma entidade complexa operando dentro de vários contextos - físico, econômico, ético, estético e outros. O caso é singular, mas tem subunidades, diferentes grupos, situações, enfim, uma concatenação de domínios que não são apreendidos com facilidade. A compreensão holística do caso exige o exame dessas complexidades. (ALVES-MAZZOTTI, 2006, p. 647)

Tendo em vista as complexidades que um estudo de caso suscita e a necessidade de triangulação dos dados, como preconiza esse tipo de pesquisa, os *instrumentos* utilizados para a coleta de dados foram questionários, entrevistas narrativas e grupos de discussão. Conforme Cunha (1998, p. 41),

O professor constrói sua performance a partir de inúmeras referências. Entre elas estão sua história familiar, sua trajetória escolar e acadêmica, sua convivência com o ambiente de trabalho, sua inserção

cultural no tempo e no espaço. Provocar que ele organize narrativas destas referências é fazê-lo viver um processo profundamente pedagógico, onde sua condição existencial é o ponto de partida para a construção de seu desempenho na vida e na profissão. Através da narrativa ele vai descobrindo os significados que tem atribuído aos fatos que viveu e, assim, vai reconstruindo a compreensão que tem de si mesmo.

De acordo com Cunha (1998), as narrativas podem representar um procedimento de pesquisa e também uma alternativa de formação. Nesse sentido, houve a escolha pelas entrevistas narrativas como possibilidade dupla: além de proporcionar a coleta de dados de forma mais dialógica, teve-se a intenção de proporcionar aos participantes desta pesquisa que eles próprios pudessem construir significados acerca dos percursos formativos vivenciados, assim como dos sentidos subjetivos produzidos que acompanharam essa formação. E os grupos de discussão, como mais um instrumento de aprofundamento da coleta de dados, possibilitou a apreensão de “orientações coletivas ou visões de mundo do grupo social ao qual o entrevistado pertence” (WELLER, 2006, p. 245). Nos grupos de discussão, conforme Weller, são priorizadas as narrativas, estimuladas a participação e a interação no grupo, sendo as discussões preferencialmente dirigidas pelo grupo, com a interferência mínima do pesquisador. É importante que haja confiança mútua de ambas as partes durante todo o processo.

Os estudantes do curso de Pedagogia da Terra da FE/UFG - turma Salete Strozake - que participaram das entrevistas narrativas e dos grupos de discussão não tiveram seus nomes verdadeiros revelados e foram identificados, nesta pesquisa, por nomes de pássaros presentes no cerrado brasileiro, tendo em vista que a maioria dos estudantes do curso eram oriundos da região Centro-oeste, embora o curso tenha contado com a participação de estudantes de outras regiões brasileiras. A escolha de cada passarinho foi cercada de muitos cuidados, procurando-se associar as características presentes em cada um deles com a dos estudantes. Por exemplo, existem pássaros que cantam tão alto que podem ser ouvidos pelos seus companheiros mesmo estando muito distante deles; outros só andam no coletivo para se proteger e para proteger o grupo. Essa escolha pelos passarinhos também teve como intenção chamar a atenção para o problema do comércio ilegal das aves, que tem colocado em risco muitas espécies e a importância de se conhecer e admirar esses seres tão especiais.

Deve-se enfatizar ainda que a escolha pelos passarinhos possui grande significado simbólico. Na natureza, os passarinhos possuem um grande papel de

renovação e preservação dos biomas; na vida social, os educadores-passarinhos podem ser semeadores de rupturas e sonhos visando à transformação da atual configuração da vida social. Dessa forma, a voz dos cinquenta e nove educadores-passarinhos que participaram da pesquisa foi representada pelos seguintes pássaros: Andorinha, Arapaçu, Arapaçu-do-cerrado, Asa-branca, Beija-flor, Bem-te-vi, Caboclinho, Canário-do-brejo, Coleirinho, Coleiro-do-brejo, Fim-fim, Fogo-apagou, Gente-de-fora-vem, Jandaia-coroinha, João-de-barro, Juruviara, Macuquinho-de-colar, Marido-é-dia, Mocinha-branca, Pardal, Pica-pau-do-campo, Quero-quero, Rolinha-caldo-de-feijão, Sabiá-do-campo, Sabiá-laranjeira, Tesourinha, Tico-tico-do-campo, Tico-tico-da-mata, Tiê-do-cerrado e Tiziu. No anexo 3, estão disponíveis as ilustrações de alguns desses passarinhos presentes no cerrado, fez-se a opção por identificá-los pelos seus nomes populares. No anexo 2, há também uma foto com os cinquenta e nove educadores-passarinhos do curso de Pedagogia da Terra da FE/UFG - turma Salete Strozake.

É importante destacar que os cinquenta e nove educadores-passarinhos responderam aos questionários e doze educadores-passarinhos, além de responderem aos questionários, participaram também das entrevistas narrativas e dos grupos de discussão. Mais informações detalhadas sobre o desenvolvimento metodológico da pesquisa serão apresentadas no terceiro capítulo desta dissertação.

A seguir, buscou-se, no primeiro capítulo, construir uma reflexão acerca da atual configuração da universidade no século XXI, ressaltando-se a formação que é desenvolvida nesta instituição, assim como, as concepções pedagógicas que embasam esse processo.

Capítulo I

Universidade e formação

Este capítulo tem por objetivo construir uma reflexão acerca da atual configuração da universidade no século XXI, ressaltando a formação que é desenvolvida nessa instituição e as concepções que embasam os processos de ensinar e aprender, bem como os conceitos de apreender e ensinagem desenvolvidos na universidade, em um contexto marcado pelo neoliberalismo e pela globalização, que impulsionam o desenvolvimento e o modo de reprodução do sistema capitalista, mas contexto marcado, também, por tentativas de rupturas com esse sistema.

1.1 A universidade no século XXI

A atual configuração de universidade que nós temos e conhecemos no ocidente no século XXI possui suas bases epistemológicas e ontológicas fundadas no modelo de racionalidade técnica, desenvolvido pela ciência moderna, com base na epistemologia positivista. Junto a isso, ainda vivemos em uma era supercomplexa, marcada por incertezas e por instabilidades. Para Barnett (2005, p.17),

A supercomplexidade caracteriza cada vez mais o mundo em que vivemos e pode ser definida por uma multiplicação de bases que envolvem a excessiva quantidade de dados e teorias em uma determinada área de atuação, mas também envolve uma questão de lidar com uma gama de múltiplos conhecimentos, de ação e de auto-identidade.

Dessa forma, ao mesmo tempo em que a universidade no século XXI, precisa aprender a lidar com a supercomplexidade e suas consequências; é importante frisar que ela própria também a gera, contribuindo para a existência e o agravamento dos problemas que afetam a vida moderna, sendo esse um processo que envolve tanto a ação, quanto a consciência dessa ação. Conforme Dias Sobrinho (2005, p. 30),

A universidade tem sido, através dos tempos, o mais importante espaço produtor do domínio técnico do homem sobre a natureza e, o que é ainda mais valioso, da consciência que o homem tem dessas transformações. Se o mundo moderno, em parte, resultou das revoluções educativa, industrial e democrática, então, com certeza, deveu muito às operações de construção e transmissão dos

conhecimentos de alto nível, à docência e à investigação a que a universidade se dedica de forma ampliada e sistemática.

Isso foi possível pois, segundo Dias Sobrinho (2005, p. 30), em nove séculos de história a universidade ocidental tem formado “inteligências e personalidades, produzido conhecimentos e técnicas, desenvolvido os instrumentos e artefatos que impulsionam as fábricas e tem sido a instância crítica e criativa da cidadania e da vida democrática”. Mas, apesar desses avanços, possibilitados pela expansão do conhecimento científico desenvolvido na universidade e sua importante participação na vida democrática, desde meados do século XX e no século atual, a configuração de universidade, especialmente, a de universidade pública, vive sob constantes ameaças de privatização e descaracterização como bem público e democrático em que se desenvolvem processos formativos por meio do ensino, da pesquisa e da extensão, principalmente após a reforma do Estado ocorrida no Brasil em 1995.

Nessa reforma, no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, houve uma redefinição do papel do Estado, deixando este de “ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via da produção de bens e serviços, para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento” (BRASIL, 1995, p.2). O Estado ao reduzir o seu papel de executor e responsável direto pela prestação de serviços, principalmente, dos serviços sociais como a educação e a saúde, deixou clara a estreita relação da reforma com os interesses do capital, que ainda produzem repercussões no século atual.

Após essa reforma, houve no Brasil a privatização de inúmeros setores públicos e a criação de um setor de serviços não exclusivos do Estado, tendo entrado nele as áreas da educação, da saúde e da cultura. Segundo Chaui (2003, p. 6), essa localização da educação no setor de serviços não exclusivos do Estado significou: “a) que a educação deixou de ser concebida como um direito e passou a ser considerada um serviço; b) que a educação deixou de ser considerada um serviço público e passou a ser considerada um serviço que pode ser privado ou privatizado.” Além disso, conforme Chaui, a universidade pública deixou de ser considerada uma instituição social, passando a ser gerida e organizada como uma organização social.

Para Chaui (2003, p. 6), uma organização social difere de uma instituição social, por ser uma prática social regida pela instrumentalidade, associada a um conjunto de meios administrativos (gestão, planejamento, controle, êxito, eficácia e eficiência) e

vinculada a objetivos muito particulares, ao contrário de uma instituição social, na qual há a formulação de

Uma *prática* social fundada no reconhecimento público de sua legitimidade e de suas atribuições, num princípio de diferenciação, que lhe confere autonomia perante outras instituições sociais, e estruturada por ordenamentos, regras, normas e valores de reconhecimento e legitimidade internos a ela. (CHAUI, 2003, p.5)

Conforme Santos (2005), o modelo de universidade pública organizada como instituição social começou a entrar em declínio no final do século XX, em decorrência das pressões capitalistas e de três crises que afetaram a universidade: as crises de hegemonia, de legitimidade e a institucional. Conforme Santos (2005, p.12), as crises estavam associadas entre si e foram repercussões de transformações sociais mais amplas, motivadas pelos interesses do modo de reprodução do sistema capitalista.

A crise de hegemonia estava associada à ambiguidade formativa que era desenvolvida na universidade. Por um lado, historicamente, a universidade como uma instituição social secular vinha se constituindo como um campo formativo produtor de alta cultura, pensamento crítico e criação dos conhecimentos científicos e humanísticos necessários à formação da elite. Por outro lado, essa mesma universidade, também tinha se ocupado da formação de mão de obra qualificada destinada ao desenvolvimento do modo de reprodução do sistema capitalista (Santos, 2005). Em decorrência dessas contradições, a universidade entrou em crise, pois não conseguiu atender a interesses tão antagônicos e contraditórios entre si. Além disso, deixou de ser a única instituição formadora de referência no século XX e no atual século, espaço que foi ocupado por empresas e corporações de todas as espécies, configurando-se, assim, a descaracterização da formação humanística e intelectual na universidade.

Já a crise de legitimidade resultou de demandas sociais muito divergentes; por um lado, a formação para a elite exigia saberes muito especializados, conhecimentos hierárquicos, além da criação de restrições ao acesso e a credenciação das competências. Por outro lado, a universidade era pressionada por políticas sociais que exigiam a democratização e a igualdade no acesso, criando oportunidades formativas para os filhos das classes populares. A universidade entrou em crise, pois não conseguiu atender a essas demandas satisfatoriamente. Visando contornar essa crise, houve a criação de sistemas não universitários, nos quais o processo formativo poderia ser desenvolvido por meio de módulos, que visavam a uma formação mais flexível e à educação

permanente. De acordo, com Santos (2005), essas mudanças transformaram a universidade, gradativamente, em um mercado, no qual os estudantes deixaram de ser cidadãos, para transformarem-se em consumidores e a formação foi, aos poucos, sendo desprovida de valores humanistas, reduzindo-se a ideia de educação permanente a uma instrumentalização permanente para o mercado.

E a crise institucional, conforme Santos (2005, p. 9),

Resultava da contradição entre a reivindicação da autonomia na definição dos valores e objectivos da universidade e a pressão crescente para submeter esta última a critérios de eficácia e de produtividade de natureza empresarial ou de responsabilidade social.

De acordo com Santos (2005), a crise institucional é o elo mais fraco da universidade pública, pois a autonomia universitária está diretamente relacionada à dependência financeira do Estado e, quando a educação foi transformada em um serviço, que poderia ser privado e privatizado, deixando de ser considerada como um direito social, houve uma redução drástica dos investimentos necessários para a manutenção e expansão das atividades formativas, assim como das pesquisas desenvolvidas na universidade pública com financiamento do Estado.

Conforme Santos (2005), no presente século está em curso um projeto de globalização neoliberal da universidade, projeto que atua de duas formas: primeiro, pela falta de investimento nas universidades públicas, que, em última instância, para dar continuidade às suas atividades formativas, que envolvem o ensino, a pesquisa e a extensão, são obrigadas a construir parcerias com o setor produtivo; e, segundo, pela globalização mercantil da universidade, que visa à construção/valorização de um mercado universitário e eliminar as distinções entre universidade pública e privada, “transformando a universidade, no seu conjunto, numa empresa, numa entidade que não produz para o mercado, mas que produz a si mesma como mercado” (SANTOS, 2005, p.19).

Dessa forma, na universidade organizada como organização social, ou como empresa, que está em curso no atual século, há profunda relação entre a formação como processo de internalização e sua vinculação ao modo de reprodução do sistema capitalista, ou seja, trata-se de uma formação efêmera vinculada aos interesses imediatos e particulares do mercado, desprovida de sentidos mais amplos, que configuram a relevância social da universidade pública como uma instituição social capaz de contribuir na compreensão e na busca de alternativas para os problemas

nacionais, como a “superação da pobreza crônica, com o fim do analfabetismo, com a geração de alternativas econômicas” (MELLO *et alii*, 2009, p.2), além de possibilitar contribuições à formação de sujeitos socialmente engajados.

Conforme Santos (2005), a universidade pública é um bem público intimamente ligado ao projeto de construção de um país. Nesse sentido, romper com a lógica formal do capital e com o processo de internalização que são desenvolvidos nas instituições formais tornam-se compromissos inadiáveis para reconquistar a legitimidade da universidade pública e possibilitar o acesso e a permanência de grupos e saberes, que historicamente vêm sendo excluídos da vida acadêmica, possibilitando assim, uma possível democratização dessa instituição social, por meio de um processo formativo de contrainternalização, a ser efetivado pelo trabalho de tradução, por meio da sociologia das ausências e da sociologia das emergências, que, entre muitos aspectos, visa à valorização e à emergência, tanto dos sujeitos, como de suas experiências no tempo presente.

A seguir, serão expostos como a formação, sob o viés do modo de reprodução do sistema capitalista, efetiva-se na universidade do século XXI e as possibilidades de rupturas com esse processo.

1.2 A formação na universidade do século XXI

Uma pessoa se torna uma pessoa por causa das outras.
(Ética Ubuntu)

A frase acima descrita tem sua origem na ética ubuntu, traduzida a partir do zulu *Umuntu ngumuntu nagabantu*. Segundo Mariotti (2000), existe um costume entre as tribos africanas que vivem abaixo do deserto do Saara, também comum entre nós, que consiste em cumprimentar uma pessoa sempre que se passar por ela. A diferença simbólica nesse costume, entre nós e nossos irmãos africanos, é que esse gesto vai além da gentileza; para eles, quando um sujeito passa pelo outro e não o cumprimenta, essa atitude possui o significado de negar-lhe a existência.

Percebe-se, nesse pequeno exemplo, como a cultura afeta, interfere e configura a nossa relação com os outros e conosco mesmos, formando modos de agir, pensar, sentir e estar no mundo. Nesse sentido, o processo de tornar-se pessoa, mediado pela formação, constitui-se de uma ampla e complexa rede de relações entre as pessoas, na qual se expressam os valores, as contradições, as ambiguidades e as representações

simbólicas, que corporificam a cultura e a sociedade na qual estão inseridos esses sujeitos. Assim, a formação desenvolvida nos ambientes formais ou em outros lugares, nunca será neutra, pois sempre estará relacionada aos interesses e ao campo simbólico de um determinado grupo social construído e constituído historicamente.

No final do século XX e início do século XXI, em que o neoliberalismo se impôs como modelo global do capitalismo (Santos, 2005), a formação que tem sido desenvolvida nos ambientes formais, dentre eles a universidade, tem-se configurado por meio de um processo de internalização correlacionado aos interesses e contravalores do modo de reprodução do sistema capitalista. Conforme Montes (*apud* DIAS SOBRINHO, 2005, p. 57), esses contravalores podem ser representados pelo: “individualismo, competitividade, darwinismo social, êxito, dinheiro, consumismo, diferenciação” e, no seu conjunto, possuem como principal finalidade a modelação das consciências e a subordinação das pessoas ao modo de reprodução do sistema capitalista.

Dessa forma, a base formativa que nós temos em vigor nas instituições formais está baseada em contravalores alinhados ao desenvolvimento do modo de reprodução do sistema capitalista, que, por meio da ideologia neoliberal, promovem uma alienação geral dos sujeitos, atribuindo mais valor às coisas do que às pessoas, configurando assim uma total inversão de valores, pois o valor de um ser humano é inestimável e o valor da mercadoria conta com um amplo serviço de marketing, que, por meio de um processo de fetichização, além de criar a necessidade de posse, cria a ilusão no valor real de tal mercadoria. Isso acontece, segundo Dias Sobrinho (2005), porque as grandes referências da vida social estão em crise e, nesse sentido, a própria ideia de comunidade ou de coletividade está em risco, pois, em tempos de globalização, é possível um indivíduo reproduzir a si mesmo sem necessariamente precisar reproduzir a comunidade. (Barcellona, *apud* DIAS SOBRINHO, 2005). Aqui a única preocupação, é com a reprodução do próprio sistema capitalista, que, para tanto, precisa de consumidores, e não de cidadãos, que consumam cada vez mais as mercadorias produzidas nesse sistema, dando continuidade a esse ciclo alienante.

Conforme Mészáros (2007a), existem múltiplos condicionantes sociais que envolvem diversos processos e formas de controle, ocultas ou visíveis, necessárias à reprodução do sistema capitalista, que sobrevive por meio de um ciclo vicioso de desperdício e escassez. O desperdício tem sido criado por um modo de *destruição produtiva* (Mészáros, 2007a), tanto no passado como no presente, que afeta os recursos

naturais do planeta e produz as gritantes desigualdades sociais ao redor do mundo, geradas pelas contradições entre produção/consumo e acesso/distribuição. Também a escassez está relacionada ao modo de produção/reprodução metabólica desse sistema, que ora extingue os recursos, ora gera crises em decorrência da falta dos mesmos. A associação desses dois fatores, desperdício e escassez, embora promovam um esgotamento dos recursos disponíveis, tanto humanos como naturais, contraditoriamente criam nos sujeitos sociais diversas necessidades artificiais que contribuem para a autoexpansão do capital e sua crescente acumulação.

Nesse processo de reprodução do sistema capitalista, a concepção de educação que prevalece é a de uma prática social intencional realizada por meio de uma relação assimétrica entre os sujeitos, com meios e métodos específicos, visando a atingir determinado fim, cumprindo, assim, um papel primordial de reprodução do sistema, por meio do processo de internalização desenvolvido nas instituições formais. Segundo Mészáros (2007a, p. 212), “a principal função da educação formal é agir como um cão de guarda *ex-officio* e *autoritário* para induzir um conformismo generalizado em determinados modos de internalização, de forma a subordiná-los às exigências da ordem estabelecida”.

Portanto, a formação que é desenvolvida especialmente nas instituições formais, por meio do processo de internalização, visa à manutenção de uma concepção de mundo ideologicamente atrelada aos interesses do modo de reprodução do sistema capitalista, inculcando nos sujeitos sociais o conformismo, o consenso, a naturalização e a impossibilidade de alteração da ordem estabelecida. Nesse sentido, Mészáros (2007a), propõe pensar uma educação para além do capital, que visa à emancipação dos sujeitos, por meio de um processo de contrainternalização. Segundo Mészáros (2007a, p. 215), a

‘Contrainternalização’ (ou contraconsciência) exige a antecipação de uma visão geral, concreta e abrangente, de uma forma radicalmente diferente de gerir as funções globais de decisão da sociedade, que vai muito além da expropriação, há muito estabelecida, do poder de tomar todas as decisões fundamentais, assim como das suas imposições sem cerimônias aos indivíduos, por meio de políticas como uma forma de alienação por excelência na ordem existente.

Pensar a educação para além do capital faz-se necessário, pois conforme Mészáros (2007a), o sistema capitalista é irreformável e incorrigível; nesse sistema, qualquer mudança seria apenas superficial, pois “tais limitações, apriorísticas e prejudgadas, são admissíveis apenas com o único e legítimo objetivo de *corrigir* algum

detalhe defeituoso da ordem estabelecida” (MÉSZÁROS, 2007a, p.197). O autor ainda enfatiza que essas aparentes “mudanças” visam a manter de forma intacta as determinações estruturais da sociedade, em conformidade com as exigências inalteráveis da lógica global do modo de reprodução do sistema capitalista.

Dessa forma, a formação baseada em um processo de contrainternalização precisa pensar em alternativas que possam romper com a lógica do capital, como argumenta Mézáros (2007a, p.201); essa formação contraideológica precisa “perseguir de modo planejado e consciente uma estratégia de rompimento do controle exercido pelo capital, com todos os meios disponíveis, bem como com todos os meios ainda a ser inventados e que tenham o mesmo espírito”.

Subverter a ordem estabelecida torna-se um compromisso urgente, tanto para as instituições formais nas quais se desenvolvem processos formativos, como para a sociedade como um todo, pois, no sistema capitalista, as pessoas não são consideradas como sujeitos; ao contrário, são consideradas manipuláveis como se fossem coisas ou objetos.

Nesse sentido, a formação desenvolvida na universidade no século atual possui entre seus desafios: a) a necessidade de romper com um processo formativo baseado na internalização dos contravalores necessários ao desenvolvimento do modo de reprodução do sistema capitalista e b) fortalecer as alternativas formativas, que, para Santos (2002), seriam a sociologia das ausências, a sociologia das emergências e o trabalho de tradução. No campo formativo o trabalho de tradução, como uma forma de efetivar a sociologia das ausências e a sociologia das emergências, seria uma forma de pensar as relações presentes e estruturantes do processo de internalização nas instituições formais, mas ao mesmo tempo, procuraria alternativas formativas que, nesse caso, poderiam ser efetivadas por meio de um processo de contrainternalização alheio aos interesses e contravalores necessários à reprodução do sistema capitalista, processo no qual seja possível abarcar uma concepção de educação como prática social concretizada como direito social, respeitando-se as especificidades dos grupos e sujeitos sociais, e como possibilidade de uma importante via de emancipação humana.

Nesse sentido, serão abordadas, a seguir, as concepções que embasam os processos de ensinar e aprender e os conceitos de apreender e de ensinagem desenvolvidos na sociedade e, especialmente, na universidade no século XXI, com suas repercussões na formação dos professores e suas contradições, mas, também, como possibilidade de construir uma formação contra-hegemônica, configurando, assim, um

processo de contrainternalização na universidade.

1.3 Os processos de ensinar e aprender e os conceitos de apreender e ensinagem na universidade do século XXI

Os processos de ensinar e aprender e os conceitos de apreender e ensinagem são processos pedagógicos vinculados a concepções de sociedade, de formação, de ser humano, de ensino, de aprendizagem, de professor, de estudante, etc. Esses processos não são neutros e, portanto, estão pautados de intencionalidades. Os dois primeiros processos, ou seja, ensinar e aprender, podem ser compreendidos ou na perspectiva da manutenção/condicionamento ou como processos emancipatórios que visam a rupturas, como, por exemplo, uma ruptura com o atual modo de internalização desenvolvido nas instituições formais, dentre elas a universidade, como uma forma de rompimento com as determinações do modo de reprodução capitalista na vida dos sujeitos sociais. Já os conceitos de apreender e ensinagem foram desenvolvidos por Anastasiou (2003), e expressam uma possibilidade de formação contra-hegemônica a ser compartilhada entre professores e estudantes no século atual.

A seguir será apresentado como a concepção de aprendizagem foi-se constituindo historicamente e as diferentes acepções para esse termo que convivem mutuamente e configuram os processos de ensinar e aprender na atualidade.

Segundo González Rey (2009, p. 119), as teorias clássicas sobre a aprendizagem datam do século XX, destacando-se entre elas a “teoria construtivista de Piaget, as aproximações comportamentais, cognitivistas e socioculturais ao tema.” Conforme González Rey (ibidem), essas abordagens de uma forma ou de outra privilegiaram os “processos lógicos, cognitivos, comportamentais e intelectuais do aprender”.

Ainda de acordo com o autor, a subjetividade e o sujeito que aprende ou eram ignorados ou ocupavam lugar secundário nessas teorias, pois o referencial de análise e compreensão do processo de aprendizagem estava baseado em uma epistemologia positivista. Nesse sentido, prevaleciam o empírico, as operações lógicas e a objetividade na representação dos processos humanos, dentre eles, o processo de aprendizagem. Dessa forma, o processo de aprendizagem era compreendido como um processo de reprodução centrado na compreensão e não em processos criativos por parte do sujeito que aprende. Vale ressaltar, que essa compreensão do processo de aprendizagem ainda

está em voga no século XXI e produz as suas repercussões também na universidade, influenciando os processos de ensinar e aprender.

Como todos os processos e ações humanas estão carregados de intencionalidades, compreender o processo de aprendizagem apenas como reprodução contribuiu para a eliminação do sujeito nesse processo, que, por meio de uma epistemologia positivista amparada no manto da neutralidade e na criação de um indivíduo dócil, criou um protótipo de sujeito que não questiona as determinações sociais. Nessa perspectiva, o único espaço que sobrou para a expressão da subjetividade humana foi o “culto à opinião estabelecida e dominante” (GONZÁLEZ REY, 2009, p. 134). O autor esclarece que o desenvolvimento da ciência moderna com base na epistemologia positivista baseou-se em um campo em que prevalecia um domínio empírico-instrumental, em que havia espaço apenas para processos dedutivos simples, associados a premissas dadas. Assim, não havia espaço para a especulação e outros processos importantes na ordem do intelecto, como a imaginação e a fantasia. Havia espaço apenas para as operações lógico-formais necessárias à efetivação da objetividade. Essa compreensão do processo de aprendizagem como reprodução levou também a separação do sujeito que aprende do processo de aprender, como se a aprendizagem ocorresse fora do sujeito.

Conforme González Rey (2009), essa separação do sujeito que aprende do processo de aprender inspirou o desenvolvimento de novas posições no desenvolvimento da ciência, como críticas à naturalização das práticas humanas. Nesse sentido, de acordo com González Rey (2009), está Paulo Freire que

foi capaz de destacar os aspectos sociais, políticos e culturais do processo educativo, sem desconsiderar os processos do sujeito que aprende. Sua crítica ao ensino memorístico e reprodutivo fez-se evidente na sua metáfora da educação bancária. (p. 136)

Freire (2005, p. 67) compreendia a educação bancária como instrumento da opressão. Assim, nessa concepção, a educação é compreendida como o ato “de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos”. Conforme o autor, na educação bancária

O ‘saber’ é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, [...] segundo a qual esta se encontra sempre no outro (FREIRE, 2005, p. 69).

De acordo com Freire (2005), a concepção de educação bancária está estritamente relacionada aos interesses da classe dominante, ou seja, os opressores. Conforme o autor,

Na medida em que esta visão 'bancária' anula o poder criador dos educandos ou o minimiza, estimulando sua ingenuidade e não sua criticidade, satisfaz aos interesses dos opressores: para estes, o fundamental não é o desnudamento do mundo, a sua transformação. O seu 'humanitarismo', e não humanismo, está em preservar a situação de que são beneficiários e que lhes possibilita a manutenção de sua falsa generosidade [...]. Por isto mesmo é que reagem, até instintivamente, contra qualquer tentativa de uma educação estimulante do pensar autêntico, que não se deixa emaranhar pelas visões parciais da realidade, buscando sempre os nexos que prendem um ponto ao outro, ou um problema ao outro (FREIRE, 2005, p. 69).

Freire (2005) enfatiza também que a vocação ontológica dos seres humanos é humanizar-se; daí, a importância de preservar o sujeito e a sua inseparatividade no processo de ensinar e aprender, considerando seus processos criativos, sua criticidade e a sua participação ativa na construção desse processo de humanização e de forma mais ampliada na própria transformação das relações sociais de dominação vigentes, por meio da efetivação de uma concepção de educação crítica, que rejeita a parcialidade da realidade e a impossibilidade de alteração da ordem estabelecida. A eliminação do sujeito no processo de aprendizagem e a efetivação de um ensino memorístico e reprodutivo, por meio de uma educação bancária, visam a atender a interesses de classe, configurando a manipulação de uma classe sobre a outra, amparada por um modelo epistemológico positivista, que fundamenta o processo de ensino e aprendizagem baseados na reprodução, centrados na compreensão e não em processos criativos por parte do sujeito que aprende, processo no qual seria necessária a participação ativa do sujeito.

Como tentativa de ruptura com a compreensão do processo de aprendizagem como reprodução, como algo exterior ao sujeito, González Rey (2009), baseado em uma perspectiva histórico cultural, amplia a compreensão desse processo, entendendo-o como uma produção subjetiva do sujeito que aprende.

González Rey (2009, p. 122), esclarece que Vygotsky em sua obra considerou “a inseparatividade do cognitivo e do afetivo, a compreensão da mente como sistema e a importância da fantasia e da imaginação na cognição e no desenvolvimento humano”;

entretanto, a aprendizagem foi compreendida como um processo de interiorização, ou seja, como algo externo ao sujeito. Conforme González Rey (2009, p. 124),

Tal concepção assimilativo-reprodutiva da aprendizagem respondia, teoricamente, à ideia de que todo o conteúdo da psique deve ser compreendido na sua natureza social, o que é certo, só que [...] a psique não ‘espelha’ o social na sua aparência. Ela produz opções diferenciadas com base na forma pela qual esse social se torna significativo para as configurações subjetivas atuais da pessoa que o experiencia. [...] O social precisa deixar de ser definido como uma influência externa linear sobre a psique, numa lógica determinista, para ser compreendido a partir dos efeitos indiretos e colaterais que só se transformam em sentidos subjetivos a partir da configuração subjetiva atual envolvida nas ações do sujeito que aprende.

Portanto, a forma como a realidade é compreendida pela psique, sofre a influência da subjetividade, que, por meio dos sentidos subjetivos produzidos por esse sujeito, atribui significados às experiências efetivadas, sendo que esses sentidos subjetivos são produzidos pela configuração atual da subjetividade, que por carregar também traços sociais mais amplos está em constante transformação. González Rey (2009, p. 130), esclarece ainda, que a categoria sentido, teve efêmeras aparições na obra de Vygotsky e parecia expressar um esforço para “conceituar aquelas unidades complexas de uma nova ordem, que emergem nos desdobramentos resultantes da integração da emoção com outras funções psíquicas”. Porém, conforme González Rey (2009, p. 130), Vygotsky não conseguiu “concretizar esse esforço na definição de unidades cognitivo-afetivas, capazes de transcender uma psicologia eminentemente cognitiva, mas abriu com ele uma nova perspectiva para a psicologia, que permite uma interpretação nova de seu legado que até agora tem sido ignorada nos círculos que dominam a interpretação de seu pensamento”. De acordo com González Rey (2009), é sobre essa base que ele desenvolve a categoria de sentido subjetivo, como possibilidade de uma nova compreensão do tema da subjetividade, amparada no aspecto histórico-cultural. Para o autor (2009, p. 130), “o sentido subjetivo permite integrar várias das inquietações de Vygotsky [...] e avançar na proposição de outras questões novas que não aparecem na sua obra”.

Dessa forma, o autor compreende o sentido subjetivo

Como unidade simbólico-emocional que existe no movimento e tensão entre ambos os processos dentro das definições simbólicas da cultura em que se inscrevem as diferentes práticas humanas, se organiza com base nos múltiplos efeitos colaterais e desdobramentos das ações e relações humanas. Organiza-se sobre a base da

configuração subjetiva atual do sujeito desses processos e dos cenários sociais em que essas ações acontecem. Portanto, a categoria de sentido subjetivo permite-nos expressar processos de subjetivação que estão além da intencionalidade associados ao percurso das emoções, que atuam numa unidade inseparável com os processos simbólicos. Essas unidades psíquicas, que são os sentidos subjetivos e suas configurações, representam mais as produções subjetivas do sujeito que um reflexo de influências externas sobre ele. (GONZÁLEZ REY, 2009, p. 130-131)

Dessa forma, os sentidos subjetivos podem ser definidos como uma representação do que a aprendizagem provoca dentro do sujeito; tendo em vista, que esse processo não é externo ao sujeito, os sentidos subjetivos são produções específicas, únicas de cada pessoa. E isso acontece porque nesses sentidos, além da intencionalidade, estão presentes as emoções de cada pessoa, como argumenta González Rey (2009). Portanto, o modo como uma pessoa aprende e o que ela aprende carregam as marcas desse percurso particular e único de cada sujeito, um processo permeado por traços emocionais e que necessita da efetiva participação do sujeito para que possa ser concretizado, pois a aprendizagem caracteriza-se por um processo que ocorre por meio da participação efetiva do sujeito. Concluindo, categoria de sentido subjetivo trouxe alguns posicionamentos na compreensão sobre o processo de aprendizagem, quais sejam: primeiro passa-se a considerar a aprendizagem como uma produção de sentidos subjetivos por parte do sujeito e não apenas como uma operação lógico-formal do pensamento. O outro aspecto importante dessa categoria é que considera que o sujeito que aprende está envolvido em processos emocionais durante o processo de aprendizagem e que esse sujeito participa de forma efetiva no processo de aprender, configurando assim, a construção dos sentidos subjetivos (GONZÁLEZ REY, 2009).

Também é importante destacar, conforme Assunção (2007, p. 31), que a “subjetividade é uma construção social e histórica”. Além disso, traz as marcas da objetivação social e pode ser compreendida sob diferentes facetas nas Ciências Humanas. Há duas perspectivas apresentadas pela autora que interessam mais especificamente a esta pesquisa, uma delas apresenta uma concepção de subjetividade baseada na sociologia e outra apresenta uma concepção de subjetividade com base na psicologia sócio-histórica.

De acordo com Assunção (2007, p. 41), baseada em uma perspectiva sociológica, a subjetividade “não existe como um fato ou como algo dado, mas sim como um processo em contínua construção.” Nesse processo construtivo, há um projeto histórico, marcado pela cultura, pela política, pela educação e pelas instituições sociais,

como a escola, a família, a igreja, dentre outras, que criam, perpetuam e corporificam valores e atitudes vinculadas a determinados padrões subjetivos adequados a cada tempo e espaço. Dessa forma, a construção da subjetividade, conforme Assunção (2007), não se trata apenas de uma construção psicológica; ela também é uma construção histórica e social, que não ocorre no vazio; pelo contrário é orientada por valores e interesses que configuram os antagonismos presentes na sociedade.

Já na perspectiva da psicologia sócio-histórica, conforme Assunção (2007, p. 43), “o entendimento da subjetividade advém da afirmativa de que o sujeito é a priori social/cultural/histórico”. Assim, há um entrelaçamento entre o histórico, o cultural e a singularidade. Sendo que o processo de singularização do sujeito ocorre por meio de um processo de internalização, que para Vygotsky, envolve a “reconstrução da atividade psicológica, que tem como sustentação as operações com os signos: linguagem, linguagem escrita, linguagem numérica”. Nessa perspectiva, “a subjetividade se constitui, portanto, a partir das múltiplas interações que o sujeito tem possibilidade de vivenciar na cultura em que se encontra situado” (idem, p. 44).

As perspectivas aqui apresentadas, dentre muitas outras que suscitam uma compreensão da subjetividade, expressam o quanto esse conceito é amplo e complexo, enfatizam as inter-relações entre o social, o cultural, o histórico, além da singularidade humana. E dentro de todo esse campo da subjetividade, há ainda os sentidos subjetivos produzidos pelos sujeitos. Portanto, é importante compreender a subjetividade como “um sistema complexo capaz de expressar através dos sentidos subjetivos a diversidade de aspectos objetivos da vida social que concorrem em sua formação” (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 19). Assim, González Rey elaborou o conceito de subjetividade social. Para ele,

A subjetividade está constituída tanto no sujeito individual, como nos diferentes espaços sociais em que este vive, sendo ambos constituintes da subjetividade. O caráter relacional e institucional da vida humana implica a configuração subjetiva não apenas do sujeito e de seus diversos momentos interativos, mas também dos espaços sociais em que essas relações são produzidas. Os diferentes espaços de uma sociedade concreta estão estreitamente relacionados entre si em suas implicações subjetivas. É nesse nível de organização que denominamos de subjetividade social. [...] A subjetividade social apresenta-se nas representações sociais, nos mitos, nas crenças, na moral, na sexualidade, nos diferentes espaços em que vivemos etc. e está atravessada pelos discursos e produções de sentido que configuram sua organização subjetiva. (2005, p. 24)

A construção dos sentidos subjetivos como produções particulares e únicas de cada pessoa, que ocorre por meio da subjetividade de cada um, caracterizada como um processo constituinte desse sujeito e dos espaços em que este vive, portanto, como um processo social de múltiplas trocas, de intrínsecas e constantes relações, não tem sido considerada nos cursos de formação de professores. Scoz (2009) observa que a formação desenvolvida na universidade, especialmente nos cursos de formação de professores, de modo geral, tanto a categoria de sentidos subjetivos como a própria subjetividade, nos seus aspectos individual e social, têm sido negadas no processo formativo e observa-se que a ênfase continua na racionalidade, apenas na via cognitiva, excluindo as emoções dos sujeitos como elementos formativos:

A natureza complexa do sujeito e da subjetividade tem sido pouco considerada na educação. De fato, algumas análises sobre formação de professores continuada ou em serviço [...] que visam à mudança em cognições e práticas, têm demonstrado um fato preciso: em geral, os mentores e implementadores desses cursos de formação têm a concepção de que, oferecendo informações, conteúdos, ou trabalhando apenas a racionalidade dos profissionais, produzirão, com base no domínio de novos conhecimentos, mudanças em suas posturas e formas de agir. Essa concepção, essencialmente intelectual, presente nos programas de formação não dá conta de perceber que os professores são sujeitos que vão produzindo sentidos subjetivos em seus processos de aprender e de ensinar, nos quais se integram suas condições sociais e afetivas, seus pensamentos e suas emoções. (SCOZ, 2009, p. 112-113)

Nesse sentido, torna-se necessário que a formação desenvolvida na universidade, especialmente nos cursos de formação de professores, possibilite as relações entre a cognição e a afetividade, que engloba as emoções e os sentimentos dos sujeitos, ressaltando que os professores são sujeitos complexos em formação. Portanto, faz-se necessário compreender a formação tendo em vista o sujeito, o sujeito que aprende e ensina pela cognição, pela afetividade e pelos processos simbólicos. Dessa forma, Josso (2004), compreendendo a formação como um caminhar para si, esclarece:

a escolha de um verbo sublima que se trata, de fato, da atividade de um sujeito que empreende uma viagem ao longo da qual ela vai explorar o viajante, começando por reconstruir o itinerário e os diferentes cruzamentos com os caminhos de outrem, as paragens mais ou menos longas no decurso do caminho, os encontros, os acontecimentos, as explorações e as atividades que permitem ao viajante não apenas localizar-se no espaço-tempo do aqui e agora, mas, ainda, compreender o que o orientou, fazer o inventário da sua bagagem, recordar os seus sonhos, contar as cicatrizes dos incidentes

do percurso, descrever as suas atitudes interiores e os seus comportamentos. Em outras palavras, ir ao encontro de si visa à descoberta e à compreensão de que viagem e viajante são apenas um (JOSSO, 2004, p. 58).

Portanto, o caminhar para si representa um projeto de formação, constituindo-se em uma longa viagem que poderá ser construída ao longo da vida, ao longo da construção do sujeito, sendo que, nessa caminhada para si, faz-se necessário que o sujeito em formação compreenda que o conjunto das experiências que o formaram, são experiências provocadas ou advindas de vivências ou acontecimentos não esperados pelo sujeito, mas que tiveram um caráter formativo que possibilitaram ao sujeito a consciência de si próprio, a lucidez na análise do itinerário de sua vida, a compreensão das escolhas realizadas, do seu imaginário, dos seus valores, dos seus desejos. Enfim, a compreensão das experiências construídas e que o construíram como sujeito, nos seus grupos de convívio e nas oportunidades socioculturais que soube aproveitar. Josso (2004, p. 48) complementa: “a formação é experiencial ou então não é formação, mas a sua incidência nas transformações da nossa subjetividade e das nossas identidades pode ser mais ou menos significativa.” Dessa forma, no conjunto das experiências que nos formam há aquelas que possuem mais sentidos para o sujeito e por isso podem provocar mudanças na sua subjetividade e também na sua identidade. Para a autora (2004, p. 49), “a experiência implica a pessoa na sua globalidade de ser psicossomático e sociocultural: isto é, ela comporta sempre as dimensões sensíveis, afetivas e conscienciais. A experiência constitui um referencial que nos ajuda a avaliar uma situação, uma atividade, um acontecimento novo”. Dessa forma, Larrosa (2002) enfatiza que, para a experiência acontecer, ela precisa constituir-se em algo que nos toca, que possibilite ao sujeito a criação de sentidos, o que só é possível com um gesto de interrupção.

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (p. 24).

No modo de reprodução do sistema capitalista, de forma geral, especialmente no ocidente, fomos condicionados a não querer ou não poder perder tempo, pois, nesse sistema, tempo é igualado a ganhar ou multiplicar o dinheiro necessário para a subsistência material; desacostumamos de ter uma vida mais tranquila e mais calma, na qual as experiências possam ter o tempo necessário para nos tocar, para produzir algo em nós. O que aprendemos e muitas vezes ensinamos no sistema capitalista, em que estamos inseridos, por meio das instituições formais de educação, dentre elas a própria universidade, são formas de internalizar os contravalores necessários para o desenvolvimento da reprodução desse sistema. A vertente de formação proposta por Josso (2004), como um caminhar para si, ou seja, um processo que visa à construção do sujeito por meio das experiências vividas por esse sujeito e a consciência do sujeito sobre esse processo, não tem sido construída de forma efetiva na nossa sociedade, nem na universidade. Como já foi exposto, ainda prevalece uma concepção dominante de aprendizagem baseada apenas na cognição e o processo de ensinar nesse contexto, efetivado pela docência tem sido compreendido apenas “como transmissão rápida de conhecimentos, consignados em manuais de fácil leitura para os estudantes, de preferência ricos em ilustrações e com duplicata em CD-ROM” (CHAUI, 2003, p. 7).

O ensino como possibilidade de humanização e emancipação humana tem sido relegado em prol de uma formação baseada na internalização dos contravalores necessários ao modo de reprodução do sistema capitalista. Os processos de ensinar e aprender desenvolvidos na universidade no século XXI carregam essa contradição: tanto há tentativas de formação baseadas na manutenção de uma sociedade desigual e incidida em classes sociais, como há tentativas de rupturas com esse processo de internalização, por meio de uma formação contra-hegemônica como possibilidade de construir uma educação para além do capital.

Nesse sentido, inserem-se os conceitos do apreender e da ensinagem propostos por Anastasiou (2003). Para a autora, existe uma diferença nos processos de aprender e apreender. Para ela apreender significa “segurar, prender, pegar, assimilar mentalmente, entender, compreender, agarrar” e aprender significa “tomar conhecimento, reter na memória mediante estudo, receber a informação de” (ANASTASIOU, 2003, p. 14). Percebe-se que a concepção de apreender da autora instiga a participação ativa do sujeito, configurando uma produção de sentidos subjetivos por parte daquele que aprende, enquanto a concepção de aprender tem como referência uma concepção de aprendizagem formulada apenas por processos assimilativo-reprodutivos. Tendo em

vista essas reflexões, a autora elaborou o conceito de ensinagem que é compreendido como “uma prática social complexa efetivada entre os sujeitos, professor e aluno, englobando tanto a ação de ensinar quanto a de apreender, em um processo contratual, de parceria deliberada e consciente para o enfrentamento na construção do conhecimento escolar, decorrente de ações efetivadas na sala de aula e fora dela”. (ANASTASIOU, 2003, p. 15). A ensinagem pressupõe a efetiva participação dos sujeitos envolvidos no processo formativo e, necessariamente, pressupõe uma aprendizagem significativa decorrente dessa parceria entre os sujeitos.

Os conceitos de apreender e de ensinagem podem ser considerados como possibilidade de uma formação contra-hegemônica, configurando assim, um processo de contrainternalização nas instituições formais, dentre elas a universidade, por se tratar de processos pedagógicos que possibilitam uma ruptura com uma lógica reprodutiva de formação baseada na assimetria das relações/conhecimentos entre professores e estudantes, por estabelecer uma parceria deliberada e consciente na construção do conhecimento, em que professores e estudantes saboreiam juntos o fazer pedagógico e por reafirmar a ética ubuntu de que “uma pessoa se torna uma pessoa por causa das outras”. Além disso, possibilitam a efetivação da sociologia das ausências e das emergências, por meio do trabalho de tradução proposto por Boaventura de Sousa Santos (2002). Essa abordagem formativa baseada no apreender e na ensinagem, que não é hegemônica nem possui a pretensão de ser dominante na universidade, atualmente, constitui-se em uma alternativa formativa e aos poucos tem ganhado espaço e reconhecimento na universidade.

Portanto, para compreender os processos de ensinar e aprender; e os conceitos de apreender e ensinagem desenvolvidos na universidade neste século, torna-se necessário pensar na formação que é desenvolvida na universidade para além de um processo de internalização dos contravalores necessários ao modo de reprodução do sistema capitalista. Faz-se necessário pensar em uma educação para além do capital como possibilidade de emancipação humana e considerar elementos que andam esquecidos na formação, especialmente na formação de professores, como um conceito ampliado de docência, compreendendo-a na sua totalidade. Conforme Souza (2009, p. 131), a docência envolve a ideia de “totalidade de atividade dos professores, fundamentadas em saberes e fazeres; porém, ela não se limita à dimensão técnica, já que envolve o aspecto pessoal de cada professor, como as relações interpessoais, a afetividade, os valores, a ética”. A autora ainda acrescenta outro fator inerente a essa dimensão formativa:

“ressaltamos a afetividade como dimensão inerente à docência, mas que tem sido pouco abordada, sobretudo no ensino superior, em que, mais do que em outros níveis, ainda prevalece a ruptura entre o cognitivo, o afetivo, o social. Ignora-se a indissociabilidade entre os aspectos afetivos, os sentimentos, e a cognição” (SOUZA, 2009, p. 131). Portanto, em uma formação para além do capital não pode haver as rupturas entre os aspectos afetivos, como expressão das emoções e dos sentimentos, e os aspectos cognitivos e sociais necessários para uma formação integral do sujeito. Pois, como já foi exposto, a formação do sujeito não ocorre apenas pela via da racionalidade; os aspectos afetivos, cognitivos e sociais, como processos inseparáveis, podem ser efetivados por meio dos sentidos subjetivos produzidos pelos sujeitos, que possuem grande relevância na formação das pessoas e, muitas vezes, não são considerados no processo formativo. No terceiro capítulo dessa dissertação, serão apresentados e analisados exemplos concretos dessas interfaces, por meio de uma relação de cooperação realizada entre os sujeitos.

A seguir, no segundo capítulo, buscou-se construir uma reflexão sobre a formação de professores do campo no Brasil e apresentaram-se elementos para a compreensão do curso de Pedagogia da Terra da FE/UFG - turma Salete Strozake.

Capítulo II

Educadores do campo no Brasil: uma formação para além do capital

Este capítulo tem por objetivo construir uma reflexão sobre a formação de professores do campo no Brasil, efetivada sob o viés do paradigma urbano e generalista, e apresentar elementos para a compreensão como uma formação para além do capital a realizada no curso de Pedagogia da Terra da FE/UFG - turma Salete Strozake, espaço em que se desenvolveu a pesquisa empírica dessa investigação.

2.1 Formação de professores do campo: o perigo da história única

Eu venho de uma família Nigeriana, convencional de classe-média. O meu pai era professor. A minha mãe era administradora. Por isso nós tínhamos, como era a norma, ajuda doméstica a viver em casa, que frequentemente vinha de vilas rurais próximas. Por isso no ano em que fiz oito anos arranjámos um novo rapaz de recados. O nome dele era Fide. A única coisa que a minha mãe nos disse sobre ele foi que a família dele era muito pobre. A minha mãe mandava inhames e arroz, e as nossas roupas velhas, à família dele. E quando eu não terminava o meu jantar a minha mãe dizia, "Acaba a tua comida! Tu não sabes? Pessoas como a família do Fide não têm nada." Por isso eu sentia enorme piedade pela família do Fide.[...]Então um Sábado fomos à vila dele fazer uma visita. E a mãe dele mostrou-nos um cesto com um padrão lindo, feito de ráfia seca, que o irmão dele tinha feito. Eu fiquei atónita. Não me tinha ocorrido que alguém da família dele pudesse de facto criar algo. Tudo o que tinha ouvido sobre eles era o quão pobres eram, de forma que se tinha tornado impossível para mim vê-los como algo além de pobres. A sua pobreza era a minha história única sobre eles.[...]Anos mais tarde, pensei sobre isto quando deixei a Nigéria, para ir para a universidade nos Estados Unidos. Eu tinha 19 anos. A minha companheira de quarto americana ficou chocada comigo. Ela perguntou onde eu tinha aprendido a falar Inglês tão bem, e ficou confusa quando disse que a Nigéria por acaso tinha o Inglês como língua oficial. Ela perguntou se podia ouvir aquilo a que chamou a minha "música tribal", e ficou consequentemente muito desapontada quando eu desencantei a minha cassete da Mariah Carey. Ela presumiu que eu não sabia como se usava um fogão [...] O que me espantou foi isto: ela tinha sentido pena de mim mesmo antes de me ter visto. A sua posição base em relação a mim, enquanto Africana, era uma espécie de piedade paternalista bem intencionada. A minha companheira de quarto tinha uma história única de África. Uma história única de catástrofe. Nesta história única não havia possibilidade de Africanos serem semelhantes a ela, de forma alguma. Nenhuma possibilidade de sentimentos mais complexos que a piedade. Nenhuma possibilidade de uma conexão entre humanos iguais.

Adichie Chimamanda, 2011, p.1-2.

A história única está presente em todos os continentes representando uma forma linear e estática de conceber o mundo e as pessoas. Enquanto a história única do continente africano poder ser representada pela pobreza crônica, a história única dos povos do campo tem sido frequentemente representada pelo atraso e pelo não saber. E como toda história produz consequências, segundo Chimamanda (2011, p.3), “a consequência da história única é isto: rouba as pessoas da sua dignidade. Torna o reconhecimento da nossa humanidade partilhada difícil. Enfatiza o quanto somos diferentes em vez do quanto somos semelhantes.” Nesse sentido, os povos do campo, representados pelos camponeses, quilombolas e indígenas, vivem no Brasil o massacre da história única e, assim, são vistos como desiguais, como inferiores, excluídos e marginalizados; são enfatizadas as diferenças, tendo como princípio a superioridade da cidade e da cultura urbana, esquecendo-se que apesar das especificidades culturais, étnicas e raciais, esses povos continuam, em essência, semelhantes aos povos das cidades, pois todos, independentemente de construírem ou reproduzirem a vida no campo ou na cidade, são seres humanos.

Esse princípio de diferenciação da relação entre campo e cidade, assim como dos povos que vivem nesses territórios, teve início com a Revolução Industrial. Conforme Pessoa (2007, p. 26),

Desde o alvorecer da Revolução Industrial, um fenômeno tem sido recorrente nos países por ela atingidos: a indústria faz surgir as cidades e essas passam a centralizar as atividades econômicas, atraindo as populações rurais e, quando isso não acontece, subjugando as mercadorias da sua produção artesanal e doméstica; e ainda caracterizando como subcultura o modo de vestir, de falar e de pensar da gente do meio rural. À medida que o modo de produção capitalista foi se desenvolvendo e se impondo às sociedades, esse fenômeno só se fez agravar, com a transformação das cidades também em centros de dominação política e de produção e difusão do conhecimento. Como consequência, construiu-se socialmente a ideia de que a cidade é o lugar da civilização, da cultura e do poder, por oposição ao atraso e ao não saber de quem nasce e vive no campo.

Pelo fato de, após a Revolução Industrial, a cidade ter se tornado referência na produção e difusão da vida social, em todas as instâncias possíveis e imagináveis, caracterizando como subcultura as manifestações dos povos do campo, o paradigma urbano tornou-se hegemônico, fonte de poder e de civilidade e, desde então, tem conduzido as políticas de formação que são direcionadas aos povos do campo, tanto para os professores como para os estudantes.

Essas políticas de formação direcionadas aos povos do campo, baseadas no paradigma urbano, têm inspirado o direito à educação. De acordo com Arroyo (2007, p.162), “os direitos não são construções acabadas, estão em permanente reconfiguração, na medida em que são construções históricas”. Esta não é, no entanto, a concepção de direito que orienta o paradigma urbano; nele está impregnada uma concepção de direito universal, e portanto, abstrata, que não reconhece as especificidades dos diferentes grupos sociais, neste caso, especialmente, dos povos que vivem no campo.

Tendo como referência o paradigma urbano, não faz sentido pensar em uma educação do campo ou em formação específica para os professores do campo ou para os estudantes que lá vivem; basta apenas adaptar o que existe na cidade e estender a outros territórios, tornando o campo, na conclusão de Arroyo (2007), no quintal da cidade. Nessa perspectiva, estão baseadas as políticas que proclamam o transporte escolar dos estudantes do campo para cidade e a desestruturação das escolas em vilas ou pequenos povoados, criando as escolas-polos, geralmente nas cidades, para atender às populações do campo e garantir-lhes o direito à educação, mesmo que esse direito se torne um direito universal e abstrato, configurando uma educação totalmente desvinculada da cultura e dos valores dos povos do campo.

O que ocorre frequentemente nessas políticas adaptativas é a perda de vínculos culturais com o campo, no interior das quais é impossível compreender o campo como território de produção e geração da vida e de saberes. Nesse sentido, os movimentos sociais do campo e as pastorais da terra têm empreendido uma luta em prol de uma educação do campo, uma luta que entre outros aspectos, visa

À construção de uma política educacional para os assentamentos da reforma agrária. [...] A educação na reforma agrária refere-se às políticas educacionais voltadas para o desenvolvimento dos assentamentos rurais. Neste sentido, a educação na reforma agrária é parte da educação do campo, compreendida como um processo em construção que contempla em sua lógica a política que pensa a educação como parte essencial para o desenvolvimento do campo (FERNANDES, 2006, p. 28).

O autor esclarece que no campo existem diversas formas de organização, que envolvem as formas de organização camponesas, manifestada pela agricultura familiar, por exemplo, e também as formas de organização capitalista, manifestada pelas atividades do agronegócio, configurando assim, a compreensão do campo como território ou ainda como setor da economia. Se o campo for entendido como território

significa “compreendê-lo como espaço de vida, ou como um tipo de espaço geográfico onde se realizam todas as dimensões da existência humana” (Idem, p. 28-29). Mas se o campo for entendido somente como espaço de produção de mercadorias, pode-se construir uma leitura equivocada da realidade, pois a produção é apenas uma das diversas multidimensionalidades que podem ser construídas em um determinado espaço social. Conforme Fernandes (2006, p. 29), “é impossível explicar o território como setor de produção, por mais dominantes que sejam as relações que determinam o modo de produção”. E isso acontece, pois as dimensões territoriais são compostas por diversas relações sociais que envolvem “educação, cultura, produção, trabalho, infraestrutura, organização política, mercado, etc”.

Essas relações sociais carregam especificidades que também precisam ser lembradas e concretizadas nas políticas formativas direcionadas aos professores do campo, que, por sua vez, por meio de uma relação dialógica poderão desenvolver processos formativos com os estudantes do campo. Neste sentido, Arroyo (2007) enfatiza que faltam políticas afirmativas para os coletivos específicos e somente com a efetivação dessas políticas, o direito à educação deixará de ser uma construção abstrata para poder tornar-se no reconhecimento das especificidades dos diversos grupos sociais.

A história tem mostrado que a simples proclamação de princípios, normas, políticas generalistas não tem garantido os direitos nas específicas formas de viver as diferenças de gênero, classe, raça, etnia, território. O protótipo de humano, cidadão, universal é menos universal do que os princípios supõem. É um protótipo local, específico, que ignora as alteridades, as diferenças (Santos, 2003). A história mostra que são esses “outros” em gênero, classe, raça, etnia e território aqueles coletivos não incluídos nos direitos, normas e políticas generalistas. (ARROYO, 2007, p. 162).

Os “outros” a que se refere o autor são os povos do campo, representados pelos camponeses, quilombolas e indígenas, além dos negros e dos trabalhadores pobres, a cujas especificidades formativas não é garantido o respeito, prevalecendo um sistema pretensamente universal, que, fundamentado em uma política generalista de formação, desqualifica as diferenças, tornando-as sinônimo de desigualdade e inferioridade. Dessa forma, configuram-se o sistema único de educação, os currículos únicos, as políticas únicas, enfim prevalece a história única, que, para se valer e ser mais, não reconhece nos “outros” sua essência humana e sua capacidade de criação.

Dessa forma, o campo tem sido tratado como uma massa invisível para as

políticas públicas, mesmo que a população do campo represente 43% da população brasileira, índice obtido pela densidade demográfica, como preconiza a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), conforme Pessoa (2007).

Portanto, pode-se inferir que quase a metade da população brasileira vive no campo e, mesmo assim, há uma carência de políticas públicas que reconheçam e legitimem as especificidades do campo. Além de uma formação baseada no paradigma urbano e em uma política pretensamente universal e generalista, os professores do campo, assim como, os estudantes, convivem com sérias e graves questões que afetam o cotidiano das escolas do campo, que reforçam as desigualdades em relação à cidade e prejudicam a formação dos estudantes e o trabalho dos professores. Conforme Oliveira e Montenegro (2010, p. 76), nas escolas de nível fundamental do campo “76% dos alunos são atendidos em escolas que não dispõem de biblioteca; 98% em escolas que não possuem laboratório de ciências; 92% em escolas que não possuem acesso à internet; 90% em escolas que não possuem laboratório de informática; incompreensíveis 23% das escolas rurais ainda não possuem energia elétrica”.

Somados a esses dados que evidenciam a desigualdade na infraestrutura educacional entre o campo e a cidade, inclui-se o fato de que, no campo, são encontrados “os piores índices de analfabetismo, a menor taxa de anos de estudos, o menor número de escolas nos diferentes níveis de ensino [...] e a maior taxa de distorção idade-série” (OLIVEIRA; MONTENEGRO, 2010, p. 79).

Em relação à formação dos professores, Oliveira e Montenegro (2010, p. 79), concluem que houve um aumento da escolaridade dos docentes, especialmente em decorrência das políticas de formação empreendidas pelo Programa Nacional de Educação nas Áreas de Reforma Agrária (Pronera), mas que ainda há muito por fazer. De acordo com os autores, os professores que atuam no ensino fundamental sem formação superior correspondem a 81,8% na região norte; a 74,3% na região nordeste; a 48,3% na região centro-oeste; a 42,4% na região sudeste e 38,0% na região sul. Esses dados, além de mostrarem a necessidade de formação docente no ensino superior, também caracterizam as desigualdades regionais presentes no campo.

Os dados apresentados possibilitam a criação de um suposto retrato da situação das escolas, dos estudantes e da formação dos professores do campo, revelando uma realidade de precariedade e de falta de recursos. Devemos lembrar, no entanto, que a realidade é contraditória e deve-se ter cuidado com o perigo da história única. Embora os dados, em sua maioria, caracterizem uma realidade com escassez de recursos

humanos qualificados e com escolas funcionando em situações precárias, um olhar sobre esses dados pode produzir e reafirmar o campo como lugar de atraso e de não saber, confirmando a história única, fortalecida pelo paradigma urbano dominante, quando há nesses dados a possibilidade de outras leituras. Os dados apresentados reafirmam a hipótese de Arroyo (2007), de que há necessidade de uma formação específica para os professores do campo, embora não seja possível visualizar nesses dados algumas experiências de formação de professores do campo construídas ao largo do território nacional, como proposição de uma educação para além do capital e que respeite as especificidades dos coletivos do campo.

Nesse sentido, os coletivos organizados do campo criaram uma estratégia para propor uma educação para além do capital, começaram com a criação de programas próprios, como cursos de magistério em seus espaços e, posteriormente, começaram a ocupar espaços institucionais de formação, como as universidades públicas.

Essa ocupação ocorreu por meio de convênios entre o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra), o Programa Nacional de Educação nas Áreas de Reforma Agrária (Pronea), os coletivos organizados do campo e as universidades públicas. Conforme Arroyo (2007, p. 164), “essa ocupação vem criando a consciência de que a especificidade na formação de educadores e educadoras do campo não é mais para ser questionada, mas garantida”. Os cursos de Pedagogia da Terra e de Licenciatura em Educação do campo, frutos dessas parcerias, estão presentes em universidades públicas federais e estaduais, entre as quais pode-se citar a Universidade Federal de Goiás (UFG), a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), a Universidade de Brasília (UnB), a Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), a Universidade Federal de Rondônia (UFRO), a Universidade Estadual do Mato Grosso (UNEMAT), a Universidade Estadual do Pará (UEPA) e a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERS). Nos convênios também estão presentes outros cursos de graduação, como por exemplo: Agronomia, Direito, História, Letras, dentre outros.

A presença dos coletivos organizados do campo nas universidades, nos cursos de Pedagogia da Terra, por exemplo, tem provocado alguns questionamentos, de acordo com Arroyo (2007, p. 164),

A presença forte, questionadora, de coletivos de educadores do campo nos cursos de Pedagogia da Terra desafia alunos e professores das faculdades e seus currículos nas concepções de formação e de educação, da mesma maneira como a tensa história de ocupação da

terra vem questionando concepções de terra, de propriedade, de vida e de direitos, de políticas e projetos do campo.

Dessa forma, os cursos de Pedagogia da Terra, no propósito de pensar e efetivar uma educação para além do capital e como um exemplo concreto de ocupação das universidades pelos coletivos organizados do campo, têm-se constituído em espaços dinâmicos de formação, de contra-hegemonia, em espaços de efetivação da sociologia das ausências e da sociologia das emergências, por meio de um trabalho de tradução, além de questionarem os paradigmas dominantes na formação de professores, baseados na racionalidade técnica e de possuírem uma forte constituição identitária vinculada ao campo. Recebem a denominação de “Pedagogia da Terra” por sua forte vinculação à luta pela terra, à luta pela reforma agrária e pela relação que os camponeses possuem com a terra e com o planeta Terra, como espaço de vida, de criação e de transformação, expressão que também manifesta a sabedoria dos povos do campo,

O trabalho na terra, que acompanha o dia-a-dia do processo que faz de uma semente uma planta e da planta um alimento, ensina de um jeito muito próprio (também cultural, simbólico) que as coisas não nascem prontas, mas precisam ser cultivadas; são as mãos do camponês, da camponesa as que podem lavrar a terra para que chegue a produzir o pão. Esse também é um jeito de compreender que o mundo está para ser feito e que a realidade pode ser transformada, desde que se esteja aberto para que ela mesma diga a seus sujeitos como fazer isso, assim como a terra vai mostrando ao lavrador como precisa ser trabalhada para ser produtiva (Caldart, *apud* GONSAGA, 2009, p. 45).

Assim, como a terra precisa ser trabalhada para tornar-se produtiva, a educação para além do capital também precisa ser cultivada nos cursos de Pedagogia da Terra, respeitando as especificidades da formação dos povos do campo. Em uma formação para além do capital precisam ser trabalhados e pacientemente cultivados como na sabedoria camponesa,

o conhecimento do campo, as questões relativas ao equacionamento da terra ao longo de nossa história, as tensões no campo entre o latifúndio, a monocultura, o agronegócio e a agricultura familiar; conhecer os problemas da reforma agrária, a expulsão da terra, os movimentos de luta pela terra e pela agricultura camponesa, pelos territórios dos quilombos e dos povos indígenas. Conhecer a centralidade da terra e do território na produção da vida, da cultura, das identidades, da tradição, dos conhecimentos (ARROYO, 2007, p. 167).

E é com os olhos nessa centralidade da terra como matriz formadora de

conhecimentos, posicionamentos, valores e atitudes evidenciadas na proposta pedagógica e curricular e também na organização interna dos estudantes, que logo a seguir, apresenta-se o curso de Pedagogia da Terra da FE/UFG - turma Salete Strozake, evidenciando-se suas características, sua estrutura pedagógica e curricular e a organicidade dos estudantes no processo de formação desenvolvido nesse curso.

2.2 O curso de Pedagogia da Terra da FE/UFG - turma Salete Strozake

Nossa trajetória de lutas e resistências iniciou com nossos antepassados e em 2007 aqui na universidade literalmente OCUPAMOS A FACULDADE DE EDUCAÇÃO. Ocupamos porque o ato de ocupar faz parte da pressão social para obter direitos. Ocupamos porque queríamos mostrar para a academia que nós, os camponeses, existimos e temos uma pedagogia própria como movimento social, inseridos na luta, comprometidos com a educação, com a formação de sujeitos críticos.

Discurso de formatura² do curso de Pedagogia da Terra da FE/UFG - Turma Salete Strozake, 2011.

O curso de Pedagogia da Terra da FE/UFG - turma Salete Strozake³ foi realizado por meio de convênio firmado entre o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra), o Programa Nacional de Educação nas Áreas de Reforma Agrária (Pronera), a Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (FE/UFG) e a Via Campesina, liga internacional de camponeses, que, nesse curso, foi representada pelos seguintes movimentos sociais do campo e pastorais da terra: Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), Pastoral de Juventude Rural (PJR) e a Comissão Pastoral da Terra (CPT). O curso também contou com estudantes do Movimento Camponês Popular (MCP), que inicialmente eram provenientes do Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA); posteriormente, houve um desligamento desse movimento, por dissidências nacionais e os estudantes passaram a integrar o MCP, sendo que este movimento no momento de realização desta pesquisa não fazia parte da Via Campesina (LA VIA CAMPESINA, 2007-2011).

Iraci Salete Strozake Espinoza era militante do MST, nasceu no ano de 1969 e

² O discurso de formatura do curso de Pedagogia da Terra da FE/UFG - turma Salete Strozake foi disponibilizado no anexo 1.

³ Existe um costume nos coletivos organizados do campo de homenagear os seus mártires e no curso de Pedagogia da Terra da FE/UFG, a escolhida foi Salete Strozake.

morreu de forma trágica em um acidente que lhe ceifaria a vida no ano 1997. Ela retornava de Laranjeiras do Sul (PR), onde havia ido realizar os exames supletivos para ingressar no primeiro curso de Pedagogia da Terra, oferecido pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ). Salete Strozake foi coordenadora do setor de educação do MST, tendo se dedicado na organização de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e no acompanhamento das escolas nos assentamentos e acampamentos do MST. Maria Isabel Grein, coordenadora estadual do MST no Paraná e companheira de Salete na militância, guarda a seguinte memória desta educadora,

Era uma companheira que não tinha preguiça de ir onde as famílias estavam (neste período o MST não tinha carro, ela ia a pé), de ir de escola em escola, conversar com os professores, com os pais e ajudar a implementar a proposta de educação do MST. Quando as construções ainda eram de lona preta e as camas eram de tarimbas e a sala de aula era um barracão de lona preta com bancos improvisados. Nós éramos somente duas mulheres na Direção Estadual e nos apoiávamos nos debates e defesas de questões de interesses das mulheres do MST. Mas o que eu mais admirava na Salete era a sua vontade de se superar. Como toda Sem Terra ela não conseguiu concluir seus estudos na idade correta. Mesmo sendo uma educadora, ainda não tinha concluído o Ensino Médio. E a Salete tinha uma filhinha de 40 dias - Amanda, e ela vai a Laranjeiras do Sul para fazer os exames supletivos para poder ingressar no primeiro curso de Pedagogia da Terra e na volta ela morre em um grave acidente. (jornal 30 de Agosto, dezembro de 2011)

Por sua trajetória de vida e por sonhos em comum, Salete Strozake possuía um significado especial para a primeira turma de Pedagogia da Terra da FE/UFG; daí a homenagem do coletivo de estudantes que incluíram o seu nome e o seu legado para representar o curso. No início, quando a turma precisava escolher o nome de um mártir como forma de homenagem e para identificar o grupo, houve consenso na escolha do nome de Salete Strozake. No decorrer do curso, porém, houve uma avaliação de que essa escolha havia sido precipitada, fazendo-se, assim necessário que todos conhecessem a história de Salete para que ao longo do curso se identificassem com ela e, principalmente, construíssem esse sentimento de identificação coletiva no grupo. (LA VIA CAMPESSINA).

Realizada essa breve apresentação de Salete Strozake, é importante salientar que os primórdios do curso de Pedagogia da Terra da FE/UFG - turma Salete Strozake remontam ao final de 2005, quando professores da FE/UFG foram procurados pelos movimentos sociais do campo e pelas pastorais da terra, tendo em vista a larga

experiência dessa instituição na formação de professores, tanto em cursos regulares na graduação e como na pós-graduação, além de outras experiências na formação de professores, por meio de convênios, como por exemplo, a formação de professoras efetivas da rede municipal de Goiânia que ainda não possuíam a graduação. (UFG, 2006).

Porém, o processo de criação do curso de Pedagogia da Terra da FE/UFG não foi fácil. Ao longo de todo o ano de 2006, arrastaram-se processos no Ministério Público Federal e ações dentro da própria UFG, contrárias a criação do curso. As negociações internas e externas à universidade desenvolveram-se ao longo de 2006. Dessa forma, o convênio, que previa a criação do curso na FE/UFG, foi assinado somente em dezembro de 2006 e o processo seletivo, previsto inicialmente para realizar-se em dezembro de 2006, só veio ocorrer no dia 20 de janeiro de 2007.

Deve-se enfatizar que foram necessários dois processos seletivos para preencher as oitenta vagas previstas no convênio e, pelo fato de o curso integrar a proposta de políticas afirmativas desenvolvidas na UFG, houve a realização de um processo seletivo diferenciado para a composição das turmas do curso. O processo seletivo convencional realizado em duas etapas, com provas objetivas, discursivas, além de uma prova de redação, foi substituído, na seleção específica para o curso de Pedagogia da Terra, por uma prova de redação, sendo que os candidatos, dias antes da realização dessa prova, foram preparados para esse exame, com oficinas de textos e interpretação oferecidos por professores da UFG.

No primeiro processo seletivo, realizado no dia 20 de janeiro de 2007, houve a inscrição de sessenta e oito candidatos, quando aprovados sessenta e quatro, sendo que destes, dois candidatos desistiram antes do início do curso. Sobraram, então, dezoito vagas. Os sessenta e dois estudantes iniciaram as aulas e fizeram o módulo I, no período de 26 de janeiro a 23 de fevereiro de 2007. No dia 26 de janeiro de 2007, houve a abertura oficial do curso, com uma aula inaugural, proferida pelo Prof. Dr. Miguel Arroyo. Nesse dia, foi também realizada a primeira mística dos estudantes do curso, momento que marcou a memória de muitos estudantes, conforme relatos presentes nos questionários, entrevistas narrativas e grupos de discussão. (UFG, 2007a).

Para o aproveitamento das vagas restantes, foi realizado novo processo seletivo, realizado no dia 24 de abril de 2007, no qual houve dezoito inscritos e quinze candidatos foram aprovados. Esses estudantes formaram uma turma intermediária e fizeram o módulo I intermediário no período de 30 de abril a 26 de maio de 2007.

No módulo II, foram organizadas duas turmas no curso de Pedagogia da Terra da FE/UFG - turma Salete Strozake, turma A e turma B, e todos os estudantes, tanto da turma do primeiro processo seletivo como do segundo, foram redistribuídos. (UFG, 2007a; 2007b).

O Quadro 1, a seguir, apresenta a distribuição dos módulos do curso de Pedagogia da Terra FE/UFG - turma Salete Strozake, com o número total de estudantes matriculados por módulo no curso, assim como, o número de desistentes no curso.

Quadro 1 – Distribuição dos módulos do curso de Pedagogia da Terra da FE/UFG			
Módulos	Período de realização	Estudantes matriculados	Estudantes desistentes
Módulo I	26 de janeiro a 23 de fevereiro de 2007	62	0
Módulo I intermediário	30 de abril a 26 de maio de 2007	15	0
Módulo II	02 de julho a 03 de agosto de 2007	71	6
Módulo III	07 de janeiro a 29 de fevereiro de 2008	70	1
Módulo IV	07 de julho a 08 de agosto de 2008	64	6
Módulo V	05 de janeiro a 26 de fevereiro de 2009	61	3
Módulo VI	13 de julho a 06 de agosto de 2009	60	1
Módulo VII	04 de janeiro a 18 de fevereiro de 2010	60	0
Módulo VIII	05 de julho a 29 de julho de 2010	59	1
Módulo IX	03 de janeiro a 21 de fevereiro de 2011	59	0

Fonte: Coordenação do curso de Pedagogia da Terra da FE/UFG - turma Salete Strozake.

É importante destacar que o processo de efetivação do curso, também enfrentou a resistência da bancada ruralista do Estado de Goiás. Em uma reportagem do jornal Opção, o deputado goiano Ronaldo Caiado, representante desse grupo, prestou a seguinte declaração:

O curso vai acirrar ainda mais a crise que existe em relação à questão da terra e demonstra o sentimento do atual governo federal, que é comprometido com crimes no campo [referindo-se ao governo do presidente Lula]. Daqui a pouco, o PCC e o comando vermelho também vão querer que a universidade crie cursos específicos para criminosos. (Jornal Opção, junho-julho de 2006).

A declaração do deputado representa de forma clara os antagonismos e os conflitos de classe; sua fala corporifica uma representação de mundo, de sociedade, de educação e de formação vinculadas aos interesses da burguesia, que, em última instância, não tem interesse na educação como um direito público, gratuito, que respeite as especificidades dos grupos sociais, desqualificando assim, a formação direcionada à classe trabalhadora, chegando a compará-la a grupos criminosos. Nessa fala, o deputado reafirma a crise de legitimidade enfrentada pela universidade no século XXI, especialmente a universidade pública, que antes só formava os quadros da elite e, aos poucos, começou a ser pressionada por políticas sociais mais amplas, com a grande participação dos coletivos organizados, em busca da efetivação dos direitos sociais na vida em sociedade. Frigotto (2010) discorrendo sobre o fato de que a sociedade capitalista é cindida em classes sociais antagônicas, diz que, por esse motivo, a vida em sociedade é marcada por processos que envolvem disputa de conteúdo, método e forma. O autor enfatiza que a educação e a ciência só poderão efetivar seu papel de emancipação humana, quando houver a ruptura pela raiz, da estrutura de classes. Segundo Frigotto (2010, p. 19), as classes sociais

Não são uma invenção arbitrária e nem uma coisa. São produtos históricos de relações de poder, de força e de violência que cindem o gênero humano. A sociedade ou modo de produção capitalista se constituiu, no seu fundamento estrutural, por duas classes fundamentais e por frações e grupos sociais a elas articulados: os proprietários privados dos meios e instrumentos de produção e os trabalhadores interditados de terem esses meios e de disporem somente sua força de trabalho para ser negociada, em troca de bens essenciais à sua reprodução ou de remuneração monetária que lhes faculta, quando alguém compra esta sua força de trabalho, a comprar seus meios de vida. O antagonismo de interesses com a classe detentora do capital, tenha-se ou não a consciência do mesmo, também não é arbitrário, mas expressa o modo estrutural de relações sociais que impedem, interditam ou mutilam os direitos mais elementares da classe trabalhadora.

Sendo assim, pela interdição, mutilação ou impedimento da efetivação dos direitos da classe trabalhadora, há os conflitos de classe, pois, como explicou Frigotto, (2010), a classe trabalhadora só dispõe de sua força de trabalho para ser negociada e garantir a sua subsistência, enquanto a classe dominante, detentora dos meios e instrumentos de produção, promove a alienação, o conformismo e a sujeição desses sujeitos à ordem produtiva, usurpando seus direitos para garantir a expansão e a

manutenção de uma sociedade desigual. Entretanto, deve-se enfatizar que, no interior dessa sociedade desigual, há forças de resistência que procuram promover ações contra-hegemônicas. Frigotto (idem, p. 20) pontua que a

Luta contra-hegemônica por uma educação emancipadora é parte da mesma luta de emancipação no conjunto das relações sociais no interior das sociedades capitalistas. Trata-se de uma luta que atinge todas as esferas da vida e que abrange o plano econômico-social, político, cultural, científico, educacional e artístico.

Na sociedade brasileira, as ações contra-hegemônicas têm a grande participação dos coletivos organizados, entre eles os movimentos sociais do campo e as pastorais da terra, por exemplo. Conforme Gohn (2011, p. 333), os movimentos sociais “são fontes de inovação e matrizes de geração de saberes”. A autora ainda define os movimentos sociais como “ações sociais coletivas de caráter sociopolítico e cultural que viabilizam formas distintas de a população se organizar e expressar suas demandas” (idem, p. 335). A autora esclarece que, na ação concreta, as formas de mobilização se manifestam por meio de diferentes estratégias, que vão desde uma denúncia até ações que evidenciam uma ação direta como “mobilizações, marchas, concentrações, passeatas, distúrbios à ordem constituída, atos de desobediência civil, negociações [...] até as pressões indiretas” (ibidem).

No campo da educação, as ações contra-hegemônicas dos movimentos sociais do campo e das pastorais da terra, têm-se efetivado, por exemplo, por meio de convênios formativos com as universidades públicas, que oferecem a esses coletivos organizados cursos de graduação e pós-graduação. Nesses convênios, ficam estabelecidos acordos que visam à formação dos sujeitos da classe trabalhadora, ancorados em princípios emancipatórios e de gestão democrática, que inclui a participação desses sujeitos nesses processos.

O curso de Pedagogia da Terra da FE/UFG é um exemplo dessas parcerias dos movimentos sociais do campo, pastorais da terra e da universidade pública, como manifestação de uma ação contra-hegemônica frente à classe dominante e pela luta em prol de uma educação emancipadora, que possibilite a formação de uma contra-consciência na educação do campo. Frigotto (2010), ao tecer considerações acerca da educação do campo, enfatiza que “inocentes” preposições podem guardar sentidos históricos de alienação e manutenção do capital, que camufla as ações de dominação ou dificulta os processos emancipatórios. Conforme Frigotto (2010, p. 35) as expressões

educação para o campo e educação no campo

Expressam as concepções e políticas do Estado, ao longo de nossa história, que se alinham à perspectiva da educação como extensão ou na perspectiva do ruralismo pedagógico. Assim, educação escolar para o campo consiste em estender modelos, conteúdos e métodos pedagógicos planejados de forma centralizadora e autoritária, ignorando a especificidade e particularidades dos processos sociais, produtivos e culturais da vida do campo. [...] Por outro lado, educação *no* campo mantém o sentido extensionista e cresce-lhe a dimensão do localismo e particularismo. Trata-se da visão de que as crianças, jovens e adultos do campo estão destinados a uma educação menor, destinada às operações simples do trabalho manual e também com a perspectiva de que permaneceriam para sempre no campo.

As expressões *educação para o campo* e *educação no campo* são rejeitadas pelos movimentos sociais do campo e pastorais da terra, em seu conteúdo, método e forma, pois reafirmam o paradigma urbano dominante/determinista e uma formação generalista desprovida de sentidos para os sujeitos, pois figuram em uma educação “menor” para esses sujeitos, Frigotto (2010, p.35), esclarece que

a denominação educação *do* campo engendra um sentido que busca confrontar, a um tempo, a perspectiva colonizadora extensionista, localista e particularista com as concepções e métodos pedagógicos de natureza fragmentária e positivistas

A educação *do* campo, no seu conjunto, representa a concepção de educação dos movimentos sociais do campo/pastorais da terra, na defesa das políticas públicas da educação frente ao Estado. E é nessa defesa da educação do campo, que os movimentos sociais do campo e as pastorais da terra reivindicam a formação dos professores, ancorados em projetos formativos que respeitem as especificidades dos povos do campo.

Nesse sentido, o curso de Pedagogia da Terra da FE/UFG - turma Salete Strozake teve como objetivos geral e específicos

[Objetivo geral:] realizar um curso de Pedagogia para a formação de educadores do campo com a preparação de profissionais para a educação infantil, para as séries iniciais do ensino fundamental, tanto de crianças quanto de jovens e adultos e para atividades de coordenação e assessoramento pedagógico em escolas, instituições do sistema educacional e projetos educativos.[...] [Objetivos específicos:] preparar pessoas das áreas de reforma agrária, para uma atuação específica com a educação do campo; capacitar os

estudantes/educadores em um método de estudo e de produção do conhecimento que permita a continuidade de sua formação nos tempos intervalares (entre um módulo e outro) e depois da conclusão do curso; possibilitar a apropriação de um referencial teórico consistente sobre educação e sobre campo, na perspectiva da classe trabalhadora, em especial do trabalhador do campo; elaborar subsídios teórico-práticos para a construção de políticas públicas de desenvolvimento e educação do campo; formar educadores e educadoras para compreenderem a realidade nos seus mais diferentes aspectos; e elaborar subsídios teórico-práticos para o trabalho de educação popular com diferentes sujeitos do campo. (UFG, 2006, p.7)

No projeto de criação do curso, também existia um perfil esperado dos futuros estudantes:

Trata-se de um curso especial de Pedagogia, de graduação de educadores que já concluíram o nível médio e se encontram no exercício da função de professor. Além de não possuírem licenciatura, também não têm possibilidade de cursá-la de forma regular. É um curso que se propõe valorizar e apreender os anos de prática profissional dos educandos como educadores e, ao mesmo tempo, refletir sobre esse acúmulo de experiência a ampliá-lo com conteúdos e metodologias também acumuladas pela FE/UFG ao longo de seus anos de prática de formação de educadores. (UFG, 2006, p. 4)

O perfil esperado dos futuros estudantes do curso baseou-se em uma concepção ampliada do trabalho docente, compreendendo-o como o exercício em sala de aula, mas considerando também as atividades educativas desenvolvidas em outros espaços pedagógicos. Dessa forma, os requisitos para ingresso no curso previam que o futuro estudante deveria

Apresentar declaração informando que o candidato desenvolve trabalho na área de educação em área de reforma agrária, apresentar declaração emitida pelos movimentos ou pelo Incra que comprove que o candidato integra um dos movimentos parceiros [...], ter concluído ensino médio (UFG, 2006, p. 8).

A estrutura curricular do curso de Pedagogia da Terra da FE/UFG - turma Salete Strozake teve por base a estrutura curricular do curso regular de Pedagogia, ofertado na FE/UFG. Porém, no de Pedagogia da Terra, houve a preocupação com o atendimento de especificidades dos povos do campo, que orientaram a estrutura pedagógica e curricular do curso: foi um curso voltado especificamente para a formação de professores do campo e foi ofertado em duas modalidades, a presencial (tempo escola) e a distância (tempo comunidade). O tempo escola ocorria nas dependências da FE/UFG, local no qual os estudantes também ficavam alojados, nos meses de janeiro, fevereiro e julho, período em que os estudantes do curso regular estavam em férias, enquanto o tempo

comunidade ocorria nos outros meses do ano, quando os estudantes realizavam atividades pedagógicas propostas pelos professores do curso nas suas comunidades.

O projeto de criação do curso previa que o mesmo teria uma duração de 3.200 horas, sendo 2.112 horas presenciais, o que corresponderia a 70,4% da carga horária total e 888 horas não presenciais, o que corresponderia a 29,6% da carga horária total do curso. (UFG, 2006). A carga horária presencial estava prevista para ser cumprida em oito módulos, no período de 2007 a 2010, sendo que quatro deles teriam trinta dias de aula (segunda a sábado, com oito horas diárias, totalizando quarenta e quatro horas semanais) e os outros quatro com sessenta dias (segunda a sábado, com oito horas diárias, totalizando quarenta e quatro horas semanais). No entanto, essa previsão inicial foi modificada e, por vários motivos, um módulo a mais foi acrescentado: dentre eles, a demora em iniciar o curso devido às ações movidas pelo Ministério Público Federal e dentro da própria UFG, e as consequentes negociações, que provocaram o atraso no primeiro processo seletivo e no início das aulas, como foi mencionado anteriormente. Além desses aspectos, outro agravante impunha dificuldades para a realização das aulas nas dependências da FE/UFG: o curso regular de Pedagogia, que iniciava as aulas geralmente na segunda quinzena de março, a partir de 2007, devido a mudanças no calendário acadêmico, teve suas aulas iniciadas um pouco mais cedo, o que reduziu o tempo em que os estudantes do curso de Pedagogia da Terra poderiam permanecer na faculdade, uma vez que esta, além de espaço de formação, era também o espaço em que os estudantes ficavam alojados durante o tempo escola.

Pelos motivos já apresentados, o curso de Pedagogia da Terra, previsto para ocorrer em quatro anos, foi efetivado em quatro anos e meio, ou seja, foram necessários nove módulos para sua integralização. Iniciou com setenta e sete estudantes, resultantes de dois processos seletivos e formou cinquenta e nove pedagogos. Durante esse processo, houve dezoito desistências, segundo informações obtidas com as coordenadoras do curso por motivos variados, como por exemplo: não adaptação à proposta formativa do curso, extrema dificuldade de aprendizagem, dificuldade de conciliar a formação com a família (marido, esposa e filhos), problemas relacionados à saúde, etc.

Os estudantes, para se formarem pedagogos, tiveram que cumprir a seguinte carga horária prevista na estrutura curricular: 2.424 horas de disciplinas dos núcleos comum e específico, 576 horas de núcleo livre e 200 horas de atividades complementares. O Quadro 2, a seguir, apresenta a distribuição das disciplinas do

núcleo comum e específico do curso de Pedagogia da Terra da FE/UFG - turma Salete Strozake:

Quadro 2 – Disciplinas do curso de Pedagogia da Terra da FE/UFG	
Disciplinas núcleo comum e específico	Carga horária
História da educação	144 h
Sociologia da educação	144h
Arte e Educação	144h
Psicologia da Educação	144h
Filosofia da Educação	144h
Sociedade, cultura e infância	144h
Ensino e pesquisa em ciências humanas	144h
Disciplinas núcleo comum e específico	Carga horária
Ensino e pesquisa em matemática	144h
Ensino e pesquisa em ciências naturais	144h
Ensino e pesquisa em língua portuguesa	144h
Políticas educacionais e educação básica	72h
Didática e Formação de Professores	72h
Gestão e organização do trabalho pedagógico	72h
Cultura, Currículo e Avaliação	72h
Alfabetização e Letramento	72h
Educação, Comunicação e Mídia	72h
Didática e estágio em educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental	300h
Metodologia de pesquisa e trabalho de conclusão de curso	212h
Seminários de avaliação e planejamentos coletivos	40h
TOTAL	2424h

Fonte: UFG, 2006, p. 13-14.

Conforme o projeto de criação do curso, as disciplinas do núcleo comum e específico, deveriam ser organizadas tendo em vista uma perspectiva inter e transdisciplinar de educação. Segundo Magalhães (2011a, p. 179), a transdisciplinaridade supera a interdisciplinariedade e representa “um processo de abertura para a compreensão da realidade, sugere uma disponibilidade para dialogar com formas de produção de conhecimentos diferenciadas, que exigem uma nova atitude frente aos desafios e problemas enfrentados pelo planeta”. Ainda, conforme a autora,

essa perspectiva de formação “pode promover um estado de constante (trans)formação dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem”. (Idem, p. 179). Esse processo de formação pode traduzir-se em uma (trans)formação dos sujeitos por meio de dois movimentos: “o de (re)ligação a si mesmo e o de (re)ligação ao outro (pessoas, conhecimento, cultura, natureza, vida)”. (Idem, p. 180).

Já os temas das disciplinas de núcleo livre surgiram de reivindicação dos estudantes e, em alguns momentos, foram propostos pelas coordenadoras do curso, sendo que, em cada módulo, eram oferecidos para a escolha dos estudantes, no mínimo três núcleos livres. Algumas das disciplinas de núcleo livre oferecidas e ministradas no curso foram as seguintes: Agroecologia, Educação do campo, Povos do campo, Contação de histórias, Pedagogia Paulo Freire e Movimento social do campo, Memória da Pedagogia da Terra, dentre outros. A distribuição das disciplinas do curso de Pedagogia da Terra da FE/UFG está disponível no Apêndice E.

Além da estrutura pedagógica e curricular, o curso contou com uma organização interna dos estudantes, os núcleos de base. Os núcleos de base eram espaços de debates, estudos, avaliação de discussões e encaminhamentos dos estudantes do curso. Era nesses espaços que se efetivava a organicidade da turma Salete Strozake. O curso contou com sete núcleos de base. Cada núcleo escolheu o nome de um mártir para homenagear, assim como, as palavras de ordem: *Núcleo de Base Salete Strozake*, “Estudo, trabalho, luta permanente, marco de Salete na via está presente!”; *Núcleo de Base Josué de Castro*, “Josué de Castro, semeador de ideias, lutou com coragem contra a fome e a miséria!”; *Núcleo de Base Sepé Tiarajú*, “Índio brasileiro, na luta por justiça somos companheiros!”; *Núcleo de Base Paulo Freire*, “Dos campos as sementes, dos povos a paixão, Paulo Freire é exemplo, educador dessa nação!”; *Núcleo de Base Rosa Luxemburgo*, “Somos a semente que Rosa semeou, lutamos pelo mundo com o qual ela sonhou!”; *Núcleo de Base Keno*, “Keno Guerreiro lutou com o coração, lutou com a consciência, contra a transgenização!” e *Núcleo de Base Cora Coralina*, “Cora Coralina vive em cada um de nós, a Via Campesina eleva sua voz!”.

Somada aos núcleos de base, a organização interna dos estudantes contava com várias equipes de apoio, dentre elas: equipe de mística, equipe de animação e cultura, equipe de comunicação, equipe da ciranda infantil, equipe de infraestrutura, equipe de finanças, equipe da memória coletiva, equipe de esportes, equipe de disciplina, equipe de saúde e equipe de formatura, esta última constituída já no final do curso. Tanto os núcleos de base como as equipes de apoio tinham uma coordenação rotativa, como uma

forma de garantir a todos os estudantes aprendizados necessários à tomada de decisões e a na formulação de acordos na convivência coletiva.

Dentro dessa organização interna dos estudantes, representada pelas equipes de apoio, um elemento que merece ser destacado: as místicas. Para os movimentos sociais do campo e as pastorais da terra, as místicas têm vários significados:

Esperança e motivação para seguir em frente. Mística não é teatro, ela é atitude, força, sentimento. É o homem e a mulher que lutam na mesma direção, buscando um novo horizonte e acreditando que alcançarão a utopia. É uma força crítica precisa, pois sem ela não há compromisso, não há razão de lutar. É a representação do mistério e o porquê da luta e das coisas extraordinárias que nos motivam a viver e lutar. (LA VIA CAMPESINA, s. p.)

A mística no nosso entendimento é toda essa espiritualidade que aproxima a nossa utopia, o nosso sonho para nossa realidade. [...] a mística é a sua convicção, *das* escolhas que você faz na vida, do projeto político que você assume que você é capaz de caminhar, de acreditar, de alimentar a cada dia. (Entrevista Marido-é-dia)

A mística, o povo fala que não se explica, você sente. É um momento que você vive, você analisa e vivencia aquilo ali e traz para dentro de você, como uma forma de você mesmo pensar o que está acontecendo. Por isso é um mistério mesmo. Cada um pode senti-la de modo diferente. (Entrevista Coleirinho)

Eu considero a mística como o sangue que bombeia na minha veia. Porque a mística ela traz presente com ela o sentido da vida, o sentido do porquê que eu estou aqui, o porquê da minha militância no movimento, e ela educa porque na mística ela traz elementos que faz você parar e refletir. Então, ela educa porque é um momento de você se conhecer, é um momento de você pensar, de você propor, de você avaliar. [...] A mística é um dos elementos que fortalecem o curso de Pedagogia da Terra. Não existe curso de Pedagogia da Terra se não tiver a mística. (Entrevista Fogo-apagou)

As místicas que nós fazemos elas vão ajudando você a pensar, a você ser criativo. (Entrevista Bem-te-vi)

As místicas, eram realizadas todos os dias antes do início das aulas, das 7 h e 15 min às 7 h e 30 min, de segunda a sábado, no saguão principal da FE/UFG. Durante a realização das místicas, as equipes responsáveis, representadas pelos núcleos de base, uma equipe diferente a cada dia, sempre utilizavam algum elemento representativo da cultura camponesa ou dos movimentos sociais do campo e pastorais da terra, como bandeiras, elementos naturais como o fogo, a água, a terra e/ou as sementes dos alimentos, artesanato popular, instrumentos de trabalho usados no campo, livros, materiais escolares, cartazes, faixas, etc. Havia intensa criatividade durante a realização

das místicas e ao longo do curso, tendo estas se tornado, também, espaços formativos e de renovação das concepções, dos sentimentos, das emoções e da construção de sentidos que alimentavam e fortaleciam os estudantes. No início, estes momentos simbólicos da cultura camponesa não foram compreendidos, em parte, pelos docentes e pelos funcionários da FE/UFG, que, muitas vezes, encaravam esses momentos simbólicos apenas como um rito. No entanto, as místicas continuaram ao longo do curso e tiveram grande valor simbólico para os estudantes.

Outro elemento que merece ser destacado é a Ciranda Infantil. Baseada nas experiências dos movimentos sociais do campo, especialmente do Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST), que valorizam o vínculo e a convivência entre mães e filhos, foi organizado na FE/UFG um espaço educativo para as crianças dos estudantes. Esse espaço foi organizado em uma das salas da FE/UFG atendendo crianças na faixa etária de 0 a 6 anos. Muitas das crianças que eram atendidas neste espaço, nasceram durante a realização do curso., pois o lema dos movimentos sociais do campo e das pastorais da terra é produzir, seja na terra ou no ventre (Entrevista Sabiá-do-campo). Nesse sentido, durante a trajetória do curso nasceram vinte crianças. Além de ser um espaço que possibilitou a proximidade entre mães e filhos, a ciranda infantil servia também como espaço formativo para os estudantes, despertando muitos sentimentos e emoções, como se percebe no relato a seguir:

Eu acho um espaço assim, muito bonito, daqui da faculdade. Porque as mães podem vir e trazer os filhos para ficar aqui junto, porque a ciranda vai até 6 anos. Então, nessa fase, tanto os filhos precisam muito das mães estar presentes, quanto as mães eu acho que para deixar uma criança pequeninha em casa e ficar aqui 60 dias, 40 dias, 30 dias, ia ser muito difícil, então eu acho que nesse ponto aí facilita bastante para as mães. E, para nós também. Nós estamos fazendo um curso de Pedagogia, que nós estamos assim, é falando de criança o tempo todo, como que é comportamento das crianças, metodologia para trabalhar com as crianças. Eu acho que aquele espaço ali é indispensável e é bonito também. E é alegre, por exemplo, às vezes tem dia que bate aquela saudade de casa, você está um pouco triste, você chega lá, você vê o espaço todo ornamentado, com desenhos de criança, com as mãozinhas deles lá e vê as crianças mesmo, lá brincando. Então aquilo é o paraíso. (Entrevista Mocinha-branca)

Além da explosão de emoções e sentimentos que esse espaço provocava, pois muitos dos estudantes do curso eram pais ou mães e também sentiam a falta de seus filhos, que pela faixa etária ou por outros motivos não podiam estar presentes na ciranda, existia uma relação afetiva de todos os estudantes do curso com as crianças que

ficavam nesse espaço. O grupo de estudantes, juntamente com as mães que traziam seus filhos para a ciranda, tornavam-se um coletivo formativo e cuidador dessas crianças. E uma forma de estreitar esses laços foi oferecer o papel de padrinhos ou madrinhas a esses estudantes, conforme relatado em algumas entrevistas narrativas desta pesquisa.

A seguir, no terceiro capítulo, faz-se a apresentação do processo de construção e de desenvolvimento da pesquisa, assim como de seus nexos constitutivos. Apresenta-se também a análise dos dados empíricos desta investigação.

Capítulo III

A pesquisa

Este capítulo tem por objetivo evidenciar o processo de desenvolvimento da pesquisa. Neste capítulo, também foi enfatizada a análise dos dados empíricos. Nesse sentido, foram apresentados os estudantes do curso, suas histórias e vivências, assim como foram tecidas considerações acerca de sua vida e formação na universidade, destacando-se as condições concretas e objetivas do curso, as concepções pedagógicas construídas pelos estudantes e os sentidos subjetivos produzidos por eles no processo de formação inicial e continuada de professores. As categorias utilizadas para análise foram: Afetividade e cooperação; Ideário pedagógico e Trabalho.

3.1 O processo de desenvolvimento da pesquisa

Na introdução deste trabalho, foram apresentados o processo de construção e os nexos constitutivos desta pesquisa. Aqui, a intenção foi descrever como a pesquisa foi tomando forma, constituindo-se num corpo de ideias, concepções, práticas, etc, bem como expor os momentos de dúvidas, incertezas, momentos de cooperação e ajuda de colegas mais experientes nas práticas de pesquisa. Buscou-se, ainda, registrar como este trabalho foi-se tornando concreto. Buscou-se, enfim, descrever como foi o processo de desenvolvimento desta pesquisa.

Como já foi mencionado anteriormente, houve um amadurecimento do projeto de pesquisa no qual, para chegar à definição e delimitação do que seria pesquisado neste trabalho, contei, além, da orientação propriamente dita, com processos que ocorreram durante a minha formação no curso de mestrado, possibilitados em grande parte pelo convívio com os colegas e professores, além dos estudos e das leituras que iam sendo realizadas no decorrer do curso e no grupo de estudo e pesquisa da Pacop, muito importantes, inclusive, para a construção dos instrumentos de coleta de dados. Processos que envolveram minha efetiva participação como sujeito que aprende, como preconiza González Rey (2009; 2005).

Nesse sentido, um aspecto que eu gostaria de destacar ocorreu durante as aulas da disciplina *Docência universitária*, ministrada pelas professoras Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de Souza e Solange Martins Oliveira Magalhães, cuja ementa previa

o trabalho dos seguintes temas:

O contexto histórico-político e a Educação Superior no Brasil. A questão do conhecimento e a prática pedagógica universitária. A reflexão sobre o processo educacional no Ensino Superior. A construção do conhecimento como desafio à prática pedagógica no ensino superior. O significado e o valor da metodologia no fazer docente do Ensino Superior. Novos paradigmas e a inovação das práticas pedagógicas no ensino superior. A Organização e desenvolvimento dos processos pedagógicos. (SOUZA; MAGALHÃES, 2011c)

O momento em que eu cursava essa disciplina, primeiro semestre de 2011, coincidiu com o momento em que eu também sistematizava os dados empíricos do curso de Pedagogia da Terra, obtidos por meio dos questionários, das entrevistas narrativas e dos grupos de discussão, coletados no primeiro e no segundo semestre de 2010. Nesse sentido, aconteceu algo muito interessante no desenvolvimento do programa da disciplina: foram trabalhados textos de um autor cubano que, até então, eu desconhecia, o professor Fernando González Rey, atualmente docente da UnB. Durante as aulas, sempre havia um trabalho coletivo, efetivado pelas professoras e pelos estudantes, no sentido de pensar as concepções pedagógicas compreendendo o seu processo de construção, sua historicidade e a sua efetivação nas práticas pedagógicas e no contexto social. Para isso, foram estudados diferentes tipos de concepções, práticas, inclusive as emergentes, possíveis inovações que estavam a ser construídas e efetivadas no ensino superior. Assim, tive contato com livros e textos do professor Fernando González Rey, que, na sua obra, expressava uma nova compreensão do processo de aprendizagem, incluindo o sujeito que aprende e os processos de subjetivação construídos por esse sujeito no processo de aprender.

Como o encontro com este autor coincidiu com o período de sistematização dos dados obtidos por meio dos questionários, das entrevistas narrativas e dos grupos de discussão, houve a assunção de um elemento emergente na pesquisa, caracterizada por um estudo de caso, que foram os sentidos subjetivos. Inicialmente, quando esses dados foram coletados, não havia a intenção de revelar esses sentidos subjetivos produzidos pelos estudantes no processo de tornar-se professor, mas a partir das leituras e estudos que foram construídos na disciplina *Docência universitária*, tendo como referência, especialmente, os textos e os livros do professor Fernando González Rey, houve a necessidade de promover mudanças no projeto de pesquisa, efetivando uma redefinição

do tema, da problemática, do objeto de estudo e dos objetivos.

Com essa mudança e com os dados coletados, passei a ter como foco os sentidos subjetivos produzidos pelos sujeitos no processo de tornar-se professor. Essa mudança não provocou prejuízos aos dados coletados, pois, desde o início da pesquisa, houve a preocupação com os múltiplos aspectos que envolviam o curso de Pedagogia da Terra da FE/UFG, em especial o contexto social, histórico e político em que esse curso havia sido construído e a preocupação em registrar as histórias e as vivências dos sujeitos realizadas durante o curso. Assim, os dados coletados não ficaram perdidos em decorrência dessa delimitação do objeto de estudo; pelo contrário, foi necessária uma redefinição do objeto de estudo em virtude do que os dados coletados estavam expressando, de acordo com as leituras de González Rey (2009; 2005), comecei a perceber a emergência dos sentidos subjetivos na voz dos estudantes do curso.

Como se pode perceber, o processo de pesquisa, nos reserva muitas surpresas, que vão sendo reveladas durante a construção da pesquisa. Por isso, a pesquisa caracteriza-se como processo de criação, elaboração e sistematização teóricas. Além do aspecto emergente, necessário para a compreensão do que se queria pesquisar e como também o próprio processo evidenciava, o que de fato eram aspectos importantes de serem observados no processo de pesquisa, pude compreender que construir uma pesquisa pode também ser um misto de dificuldades, trocas com outros pesquisadores e uma possibilidade de construção de inúmeros aprendizados.

Nesse sentido, uma dificuldade que tive neste processo de pesquisa, que envolveu a coleta de dados, foi com a devolução do primeiro instrumento, o questionário, composto por questões abertas e fechadas. Tive uma reunião com os estudantes do curso de Pedagogia da Terra da FE/UFG, para explicar o que era a pesquisa e para fazer o convite aos estudantes que gostariam de participar, como recomenda o Comitê de Ética em Pesquisa da UFG. Após essa reunião, que havia contado com a autorização e a presença das coordenadoras do curso de Pedagogia da Terra da FE/UFG, os estudantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e cada um dos cinquenta e nove estudantes recebeu um questionário impresso (Apêndice A), pois todos consentiram em participar da pesquisa. Havia ficado acordado com os estudantes o prazo de uma semana para se responder ao questionário.

Muitos estudantes conseguiram devolver no prazo estabelecido, mas outros demoraram vários dias para devolvê-lo; por isso, tive que visitar esses estudantes por vários dias seguidos, a fim de conseguir a devolução do instrumento preenchido. Houve

casos de vários estudantes que perderam o instrumento, havendo a necessidade de inúmeras reimpressões do questionário e, novamente, inúmeras visitas para se conseguir a devolução do instrumento preenchido. Portanto, foi bastante desgastante essa primeira etapa de coleta de dados, mas o esforço e as recomendações da minha orientadora sobre a importância de recolher todos os questionários valeram a pena, pois consegui a devolução dos cinquenta e nove questionários preenchidos.

Embora a devolução dos questionários tenha causado alguns transtornos, talvez pela minha própria inexperiência com este tipo de instrumento, os questionários foram fundamentais para conhecer todo o coletivo de estudantes do curso de Pedagogia da Terra da FE/UFG e, em um trecho de uma das entrevistas narrativas, foi possível perceber que esse instrumento também foi importante para os estudantes:

Então a confiança que ela [a pesquisadora] também teve na gente, de entregar os questionários para que nós pudéssemos responder em punho, com as nossas palavras, sem ela exigir nada e pedir, não chegou a pedir, mas as próprias respostas que você ia preenchendo estava dizendo: “Se tu tem amor a causa, venha comigo”. Não é bem essas palavras, mas pela leitura dá para a gente ver isso. Se tem amor a causa, venha comigo, porque eu preciso de vocês para fortalecer esse laço da universidade e do campo. (Entrevista João-de-Barro)

Esse trecho, que apareceu em uma entrevista narrativa, após a aplicação e devolução dos questionários, portanto, enfatiza o compromisso político que envolve um processo de pesquisa. A partir do momento em que os sujeitos foram convidados para participar desse processo e aceitaram o convite, houve a assunção de ambas as partes de um compromisso coletivo com o campo que estava sendo investigado e com as consequências que tal processo poderia vir a produzir. Neste sentido, mais uma vez é importante ressaltar que nenhum processo de pesquisa é neutro e a todo momento a subjetividade do sujeito pesquisador e do grupo que colabora com a pesquisa está em ação, como pode se perceber no trecho selecionado acima. Daí, novamente a importância do método, para apoiar todo esse processo, pois ele possibilitará ao pesquisador um transitar mais seguro, crítico e coerente nessa trajetória. Após a devolução completa dos questionários, outra dificuldade encontrada foi estabelecer critérios para a composição do grupo que participaria das entrevistas narrativas. Foram necessárias várias conversas com a orientadora para, conjuntamente, construírem-se os critérios (Apêndice B) e, posteriormente, definir um número de estudantes para participar da próxima etapa, as entrevistas narrativas.

Com a definição e a constituição do grupo de doze estudantes, selecionados no

curso, o que correspondeu a uma amostra de 20% do total de estudantes, tiveram início as entrevistas narrativas. Essa etapa da pesquisa foi bastante interessante, pois contei com a colaboração de pesquisadoras mais experientes, que faziam parte do grupo de estudo e pesquisa da Pacop, além de egressos do curso de Pedagogia regular da FE/UFG. Ao todo, recebi a ajuda de seis companheiras para a realização das entrevistas narrativas, antes de cujo início houve uma reunião com este grupo de colaboradoras e a definição de critérios e posturas a serem adotados durante as entrevistas. Havia um roteiro comum para todas (Apêndice C), mas havia a liberdade de desenvolver outros temas que aparecessem durante o processo.

A colaboração desse grupo foi muito importante, pois os estudantes do curso só dispunham do período noturno, para a realização das entrevistas e, no máximo, duas horas foram destinadas a essa atividade, tendo em vista outros compromissos dos estudantes. Assim, todas as entrevistas narrativas com os doze estudantes selecionados foram realizadas nas dependências da FE/UFG, no período de uma semana, sendo que nessas entrevistas havia sempre a participação de, no mínimo, duas pesquisadoras. Durante esse processo, em parceria com outras pesquisadoras, fiz a mediação de seis entrevistas narrativas. As outras seis entrevistas narrativas foram mediadas pelo grupo de colaboradoras da pesquisa. Como a devolução dos questionários demorou um pouco mais do que estava previsto no cronograma inicial da pesquisa, a consequência foi uma diminuição do período destinado às entrevistas e, não fosse a colaboração desse grupo de seis pessoas, talvez tivessem surgido ainda mais dificuldades na coleta de dados, além do que já foi descrito.

Após essa coleta de dados, por meio dos questionários e das entrevistas narrativas, que ocorreu no primeiro semestre de 2010, mais especificamente durante os meses de janeiro e fevereiro, período em que os estudantes estavam na FE/UFG, cursando no tempo escola, o módulo VI do curso, procedeu-se, no segundo semestre de 2010, no mês de julho, quando os estudantes retornaram para cursar no tempo escola o módulo VII, três grupos de discussão. Estes constituíram-se em encontros coletivos e contaram com a participação dos doze estudantes que haviam participado das entrevistas narrativas. Mais uma vez, tive a ajuda de integrantes do grupo de estudo e pesquisa da Pacop, desta vez, duas colegas que, na vida profissional são psicólogas, e ajudaram a construir um ambiente mais tranquilo, em que os estudantes se sentissem mais seguros para discutir os pontos levantados nesses encontros. Ao todo, foram realizados quatro grupos de discussão, tendo o último encontro ocorrido no mês de

fevereiro de 2011 (Apêndice D). Durante os grupos de discussão, foi interessante observar as divergências que aconteciam no grupo, a colaboração entre eles, a alegria, a espontaneidade, a emoção e como eles pensavam, tendo a possibilidade de compreender “não somente o que as pessoas pensam e expressam, mas também como elas pensam e porque pensam o que pensam” (GATTI, 2005, p.9).

Passada essa etapa da coleta de dados, que me proporcionou muitas trocas e aprendizados, outro aspecto que considero importante no processo de desenvolvimento da pesquisa foi o processo de sistematização. Durante o curso de mestrado fazem-se muitas leituras, há muita (re)construção de concepções, práticas, etc e a necessidade de apreensão dessas novas concepções e práticas. Neste sentido, a sistematização, como um processo de reelaboração de novos conhecimentos, saberes e práticas, tornou possível a concretização dessa formação desenvolvida no curso, e possibilitou a efetivação desse processo formativo na escrita dessa dissertação, pois foi necessário sistematizar muitos dados e leituras, procedendo-se a uma seleção do que seria mais importante para a pesquisa.

Somado a esse processo de sistematização e organização de todo o conjunto que foi sendo construído durante a pesquisa, desse processo de aprender a fazer pesquisa, de construir e desenvolver uma pesquisa de forma colaborativa, algo que eu gostaria também de destacar são os valores e as atitudes que foram construídos e estimulados durante o curso de mestrado que foram fundamentais para o desenvolvimento dessa pesquisa como: o aprender a ouvir, sentir, falar, pensar, ler, escrever, criar, criticar, trocar, compartilhar, etc.

Esses aprendizados construídos, desconstruídos e reconstruídos durante as disciplinas no curso de mestrado, no grupo de estudo e pesquisa da Pacop e com o grupo de estudantes do curso de Pedagogia da Terra da FE/UFG foram elementos fundantes para a construção deste trabalho e estão presentes ao longo das páginas desta dissertação. Assim, o processo de pesquisa não produz apenas a sistematização de um conhecimento acadêmico, mas nos forma como pessoas, como seres humanos, embora essa formação também carregue as contradições da vida social, pois o que está em jogo, são processos históricos, simbólicos, culturais e humanos, que expressam a subjetividade humana e os sentidos subjetivos produzidos pelos sujeitos nesses processos.

Para finalizar, algo que eu gostaria também de destacar nesse processo de pesquisa e que foi muito importante para a concretização deste trabalho e para a minha

formação como pessoa e pesquisadora, foi a efetivação da ética Ubuntu, já mencionada anteriormente. Todo esse processo de pesquisa envolveu a participação de muitas pessoas, tanto das que estiveram diretamente relacionadas às atividades aqui descritas, como as que participaram de forma indireta. Aqui entra a colaboração que recebi da minha família, amigos e outros pesquisadores, que sempre me davam força e estímulo, para continuar em frente, pois o processo em si pode ser, muitas vezes bastante desgastante, como foi mencionado, mas há um processo de criação humana, que nos faz crescer muito e torna possível o desvelamento do que se pretende pesquisar. Nesse sentido, fiz questão de revelar esses “bastidores” da pesquisa, pois também eles influenciaram muito o que foi construído neste trabalho.

A seguir, serão apresentados os cinquenta e nove educadores-passarinhos do curso de Pedagogia da Terra da FE/UFG- turma Salete Strozake.

3.2 Os educadores-passarinhos do curso de Pedagogia da Terra da FE/UFG - turma Salete Strozake

Há histórias tão verdadeiras que às vezes parece que são inventadas.
(Manuel de Barros, 2002, p.69)

Como diz o mestre e poeta Manuel de Barros, há histórias tão verdadeiras que até parece que são inventadas, em vários momentos dessa pesquisa era surpreendida pelo contínuo desvelamento das histórias de vida e formação dos estudantes que construíram e constituíram o curso de Pedagogia da Terra da FE/UFG - turma Salete Strozake. O curso formou e foi formado por cinquenta e nove futuros pedagogos, educadores-passarinhos, pessoas de diferentes cidades e regiões deste imenso Brasil, que tiveram trajetórias cruzadas, sonhos, alegrias e dificuldades partilhadas e um objetivo em comum: tornar-se professores e cooperar na transformação da atual realidade social, marcada pelo modo de reprodução do sistema capitalista, construindo uma educação do campo livre do paradigma urbano e generalista. Por esse motivo, aqui os estudantes do curso de Pedagogia da Terra são chamados de educadores-passarinhos, por serem semeadores da possibilidade de transformação da atual conjuntura social, marcada por um sistema econômico desigual e desumano.

Nesta longa caminhada de formação, realizada em quatro anos e meio de muito estudo e trabalho, algumas pessoas ficaram para trás, tendo havido até uma campanha dos estudantes do curso: “Nenhum a menos”, motivada por um filme assistido no coletivo, em que uma jovem professora chinesa, não desistia de seus alunos. Por meio

dessa campanha, alguns estudantes foram recuperados, mas, ainda assim, o saldo total de desistentes contou dezoito trajetórias interrompidas, como mencionado anteriormente (LA VIA CAMPESSINA).

Dos cinquenta e nove educadores-passarinhos que continuaram a alçar voos rumo a formação humana e acadêmica como professores no curso de Pedagogia da Terra da FE/UFG - turma Salete Strozake, 80% eram do sexo feminino, ou seja, quarenta e sete mulheres, e 20% eram do sexo masculino, ou seja, doze homens.

Dos educadores-passarinhos em formação, 45% estavam na faixa etária de 20 a 29 anos, 30% na faixa etária de 30 a 39 anos e 15% na faixa etária de 40 a 50 anos e 10% não divulgaram a idade.

Em relação a identificação étnico-racial, 13% se consideraram brancos, 42% se consideraram negros, 32% se consideraram pardos e 13% não responderam. Portanto, 74% dos estudantes não se consideraram brancos. Neste item do questionário, houve algumas respostas interessantes: quando foram perguntados como eles se consideravam (branco, negro, pardo ou outros), houve algumas respostas bem evasivas, como por exemplo: “comum e igual” (Questionário Tiê-do-cerrado); em alguns casos, a pessoa tinha o fenótipo de branco e se considerava negra enquanto outros, que tinham o fenótipo de negro se consideravam pardos. Essa dificuldade de reconhecimento da identidade étnico-racial expressada pelos mesmos nos questionários foi possível de ser percebida devido ao contato direto com os respondentes.

Em relação à origem dos pais, os educadores-passarinhos revelaram que 83% tinham origem rural, 5% origem urbana e 12% não responderam. Sobre a origem dos educadores-passarinhos, 11% nasceram na região norte, 12% na região nordeste, 63% na região centro-oeste, 6% na região sul e 8% na região sudeste. Atualmente, eles moram 11% na região norte, 0% na região nordeste, 87% na região centro-oeste, 1% na região sul e 1% na região sudeste.

Sobre a renda individual, 27% declararam não possuir nenhuma renda, 23% declararam rendimentos inferiores a um salário mínimo, 20% declararam receber um salário mínimo, 14% declararam rendimentos entre um e dois salários mínimos. Apenas 1% declarou receber dois salários mínimos e 15% nada declararam. A maior renda individual declarada correspondeu a dois salários mínimos.

Sobre a renda familiar, 12% declararam que a renda familiar é menor que um salário mínimo, 12% que a renda familiar corresponde a um salário mínimo, 32% declararam que a renda familiar corresponde a algo entre um e dois salários mínimos,

9% declararam que a renda familiar corresponde a dois salários mínimos, 10% declararam que a renda familiar é maior que dois salários mínimos e 25% nada declararam no tocante à renda familiar. A renda declarada de 65% dos estudantes não ultrapassou a dois salários mínimos e chamou a atenção a quantidade de pessoas que sobreviviam com a renda familiar. Houve um caso em que quinze pessoas de uma família, que moravam na mesma casa, sobreviviam com dois salários mínimos (Questionário Arapaçu).

Em relação a quantidade de pessoas que moravam na mesma casa, 5% declararam que moravam sozinhos, 11% declararam que em casa moravam duas pessoas, 29% declararam que em casa moravam três pessoas, 25% declararam que em casa moravam quatro pessoas, 20% declararam que em casa moravam cinco pessoas e 10% declararam que em casa moravam seis pessoas ou mais.

Dos educadores-passarinhos, 65% declararam morar em assentamento da reforma agrária e 35% declararam não morar em assentamento, 73% declararam que moravam na zona rural e 27% declararam que moravam na cidade.

Sobre os relacionamentos afetivos, 62% declararam viver com companheiro, 35% declararam não viver com companheiro e 3% nada declararam. Sobre filhos, 80% declararam ser pais ou mães e 20% declararam que ainda não possuíam filhos. Em relação à quantidade de filhos, 20% declararam não possuir filho, 34% declararam que possuíam um filho, 28% declararam que possuíam dois filhos, 15% declararam que possuíam três filhos e 3% declararam que possuíam quatro filhos, tendo sido esta a maior quantidade de filhos declarada.

Em relação a participação nos movimentos sociais do campo ou pastorais da terra, 100% declararam que participavam de algum movimento social do campo ou pastoral da terra. Os educadores-passarinhos declararam que, 66% faziam parte do Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST), 8% declararam que faziam parte do Movimento dos Atingidos por Barragem (MAB), 8% declararam que faziam parte da Comissão Pastoral da Terra (CPT), 10% declararam que faziam parte da Pastoral de Juventude Rural (PJR) e 8% declararam que faziam parte do Movimento Camponês Popular (MCP). Sobre os papéis desenvolvidos nos movimentos sociais do campo ou nas pastorais da terra, 36% declararam trabalhar como professor ou contribuir no setor de educação, 22% declararam desenvolver atividades de coordenação, 8% declararam exercer atividades de direção, 12% declararam contribuir como militantes, 5% declararam exercer outras atividades, como exemplo, assessoria, atividades de

secretariado, agente popular etc e 17% declararam, no momento de coleta de dados da pesquisa, que não exerciam qualquer atividade no movimento.

Sobre a participação dos pais em algum movimento social do campo ou pastorais da terra, 47% declararam que os pais não participavam de nenhum movimento social do campo ou pastoral e 51% declararam que os pais participavam de algum movimento social do campo/pastoral e 2% nada declararam. Portanto, mais da metade dos estudantes formam a segunda geração da família vinculada aos coletivos organizados. Em relação à participação dos companheiros, 48% declararam que os companheiros participavam de algum movimento social ou de pastoral, 20% declararam que não há participação e 32% nada declararam.

Em relação ao trabalho como professor, 27% declararam que trabalhavam como docentes, 68% que ainda não exerciam a profissão e 5% nada declararam. Dos educadores-passarinhos que declararam já atuar como docentes, dezesseis pessoas, 12%, declararam que possuíam um ano de experiência como docentes, 31% declararam ter entre dois e três de experiência, 38% declararam ter entre cinco e nove anos de experiência, 7% declararam ter dez anos de experiência e 12% declararam possuir mais de dez anos de experiência como docentes.

Sobre o exercício de outra ocupação profissional, 29% declararam exercer outra ocupação, 16% declararam não ter outra ocupação profissional e 55% nada declararam. Dezesete pessoas declararam que exerciam outras ocupações profissionais, dentre as quais, 71% declararam ser trabalhadores rurais e 29% declararam ter outras ocupações, como por exemplo: servente de pedreiro, moto-boy, vigilante, auxiliar administrativo, vendedora de cosméticos, feirante, faxineira, dona de casa, artesanato etc.

Sobre a idade em que eles começaram a estudar, 2% declararam que começaram a estudar com quatro anos, 12% com cinco anos, 17% com seis anos, 39% com sete anos, 22% com mais de sete anos e 8% nada declararam. Há o relato de uma pessoa que começou a estudar com dezenove anos: “Quando eu comecei a estudar eu tinha 19 anos, foi a primeira vez que eu entrei em uma sala de aula.”(Questionário Beija-flor).

Em relação ao local em que cursaram o ensino fundamental, 93% declararam ter estudado em escola pública e 7% em escola particular. Dessas escolas, 33% eram do campo, 42% da cidade e 25% nada declararam. Apenas sete pessoas declararam ter cursado EJA no ensino fundamental, o que correspondeu a 12% do total de estudantes do curso.

Em relação ao local em que eles cursaram o ensino médio, 92% declararam ter

estudado em escola pública e 8% em escola particular. Dessas escolas, 20% eram do campo, 68% da cidade e 12% nada declararam. Apenas sete pessoas declararam ter cursado supletivo, no ensino médio, o que correspondeu a 12% do total de estudantes do curso. Em um dos questionários há a seguinte declaração: “Por ter participado de supletivo da 5ª ao 3º ano, hoje eu tenho dificuldades, pois o que vi foi o mínimo de todas as disciplinas em seis meses” (Questionário Sabiá-laranjeira).

Sobre o curso de magistério, apenas 20% declararam ter realizado este curso, ou seja, um total de doze pessoas, alguns estudantes destacam que estudaram em cursos oferecidos por movimentos sociais do campo, como o Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (Iterra), com sede no Rio Grande do Sul (RS).

Sobre o local de estudos desses estudantes, o que se percebe é que, do ensino fundamental ao ensino médio, a grande maioria teve que estudar na cidade, evidenciando que a falta de escolas no campo é problema que perdura há décadas e que esses estudantes, embora tivessem a origem rural, receberam uma educação baseada no paradigma urbano e generalista, que desrespeitou, assim, as necessidades formativas dos povos do campo (ARROYO, 2007).

Outro aspecto que chamou a atenção, especialmente a minha e de minha orientadora, foi com relação aos estudantes que haviam cursado a EJA ou cursos supletivos. Pelo fato de termos sido professoras no curso, conhecíamos muitos estudantes que apresentavam dificuldades escolares e antes de realizar a pesquisa, uma hipótese que tínhamos era de que, talvez, muitos desses estudantes não tivessem cursado o ensino fundamental e médio no sistema regular e tivessem tido acesso a uma formação aligeirada em cursos rápidos direcionados a formação de jovens e adultos, o que os dados coletados comprovaram não ser verdade, pois não era a maioria dos estudantes que tinha esse perfil, apenas 12% declararam ter cursado EJA ou cursos supletivos, alguns elogiavam o curso que haviam realizado e outros criticavam as lacunas na formação. Aqui é importante fazer um esclarecimento, embora a trajetória da maioria dos estudantes, participantes desta pesquisa, que declararam terem cursado EJA ou cursos supletivos, tenha sido marcada pela precariedade configurando uma formação frágil e inferir ao ensino regular, que também não é isento de problemas, muitas pesquisas e experiências formativas são desenvolvidas tendo como foco as experiências na formação de jovens e adultos buscando construir novos saberes e práticas visando uma formação mais humana, digna e emancipatória. Portanto, há diferentes concepções e formas de concretização de cursos de EJA ou cursos supletivos, não é porque os

cursos são organizados nessa modalidade de ensino significa que eles serão obrigatoriamente precários ou inferiores, infelizmente muitos cursos ainda funcionam nessas condições, mas há todo um esforço de coletivos organizados vinculados a essa modalidade de ensino que lutam para que essas condições sociais e históricas sejam modificadas.

Em relação ao ingresso no ensino superior, os educadores-passarinhos relataram que 93% ficaram algum tempo sem estudar e 7% relataram que logo após o ensino médio ingressaram no ensino superior. O tempo de espera para ingressar no ensino superior variou entre um a dezenove anos. A idade média de ingresso no superior variou entre dezenove e quarenta e quatro anos, sendo que, 32% estavam na faixa etária de 18 a 24 anos, 26% na faixa etária de 25 a 30 anos, 20% na faixa etária de 31 a 35 anos, 12% na faixa etária de 36 a 40 anos e 5% na faixa etária de 41 a 44 anos. E 5% não declararam a idade de ingresso no curso. Alguns estudantes relataram que tiveram contato com a universidade antes do curso de Pedagogia da Terra da FE/UFG, o que correspondeu a 15% do total de estudantes, nove pessoas. Os cursos com os quais tiveram contato e que não foram concluídos foram: Administração, Filosofia, Geografia, Normal Superior, Pedagogia, Psicologia, Serviço Social e Teologia, conforme informações disponíveis nos questionários.

Todos os estudantes do curso informaram que ficaram sabendo do processo seletivo, para o curso de Pedagogia da Terra da FE/UFG por meio dos movimentos sociais do campo ou pastorais da terra do qual eram integrantes. As dificuldades relatadas para participar do processo seletivo envolveram aspectos escolares, familiares e financeiros, como pode ser percebido no relato a seguir:

Familiar: devido à dificuldade de ficar longe dos filhos e encontrar alguém para realizar as tarefas domésticas. Financeira: porque não estava na minha casa, como produzir? (Já que a renda se originava da venda de hortaliças). Escolar: depois de tanto tempo longe de uma sala de aula, que desespero! (Questionário Mocinha-branca)

As dificuldades mais levantadas nos questionários foram as dificuldades financeiras e escolares. E os dados coletados comprovaram isso, pois 93% desses estudantes ficaram algum tempo sem estudar, antes de ingressar no ensino superior, enfrentaram dificuldades para concluir a educação básica e a renda individual e familiar declarada da grande maioria não ultrapassou dois salários mínimos, evidenciando a situação de precariedade em que essas pessoas sobreviviam. Há o exemplo de uma

peessoa que teve que arrumar dinheiro emprestado para poder participar do processo seletivo e enfrentou inclusive dificuldades com o fuso horário; muitos relataram o “medo” de não conseguir ser aprovado no processo seletivo e as lacunas na formação escolar:

Tive dificuldade financeira, peguei dinheiro emprestado para vir e quando cheguei fui impedido de participar do processo. Eu havia feito minha inscrição com alguns minutos de atraso devido ao fuso horário entre MS e GO. Consegui entrar na turma intermediária (Questionário Asa Branca)

Tive medo de não passar no vestibular, pois incentivo muito meus filhos e tinha medo de não conseguir. (Questionário Rolinha-caldo-de-feijão)

Tive dificuldade escolar, por ter sido muito mal alfabetizada. (Questionário Andorinha)

Sobre o desejo de tornar-se professor, 57% declararam que desejavam fazer um curso para tornar-se professores, 16% declararam que não desejavam fazer esse curso e 27% nada declararam. Neste item, há alguns relatos interessantes nos questionários. Quando foram perguntados se desejavam realizar um curso para tornar-se professores, alguns responderam:

Sim. Porque eu acredito que somos capazes de ajudar na construção de um mundo melhor e se nós ocuparmos um espaço no qual nós fazemos a diferença para o bem dos cidadãos e cidadãs iremos estar contribuindo de uma forma digna e ao meu ver o professor ocupa um destes lugares que são capazes de fazer a diferença. (Questionário Parda)

Na verdade não, devido ao ensino que tive ter sido muito fraco, achava que não conseguiria chegar onde estou. (Questionário Tesourinha)

Sim, para aperfeiçoar na minha docência e para ajudar a minha comunidade. (Questionário Gente-de-fora-vem)

Sim. Porque gosto de ser educadora e sonho em ajudar e contribuir com as crianças discriminadas e rejeitadas pela sociedade capitalista. (Questionário Tico-tico-do-campo)

Sim. Para que todas as pessoas sejam bem alfabetizadas e não passem o que eu passei por não ter sido alfabetizada direito. (Questionário Andorinha)

Sim. Até porque é exatamente a licenciatura (licença) de que precisamos para atuarmos em paz, em segurança e nos possibilitará a dignidade do concurso público. (Questionário Jandaia-coroinha)

Pretendia fazer um curso ligado à terra (Agronomia, Agroecologia,

etc). Mas sei que é o começo do meu sonho. (Questionário Juruviara)

Eu sempre gostei muito de Psicologia, tentei continuar mas não consegui, então ao começar a fazer esse curso, aprendi amar Pedagogia e penso fazer uma especialização na área da Educação. (Questionário Canário-do-brejo)

Os sentidos subjetivos que envolveram a escolha da profissão estão entrelaçados com as histórias pessoais de cada estudante, com suas trajetórias formativas, com desejos de transformação social, com compromissos políticos e compromissos com os sujeitos em formação.

Sobre as expectativas em relação a formação docente, destaca-se: a) a formação para o movimento social do campo ou para pastoral da terra e a formação como professor; b) entender e estudar as variadas concepções pedagógicas; c) formação vinculada aos anseios da educação do campo; d) construção de uma educação libertadora; e) refletir sobre a prática; f) aprendizado científico e embasamento teórico; g) novas experiências e possibilidades de trocas. Essas expectativas apresentadas foram fruto das sistematizações das respostas, que estiveram presentes nos questionários, tendo vários estudantes apresentado mais de uma expectativa.

Conforme os estudantes, o que mais marcou no curso foi: a) ser aprovado no processo seletivo; b) adaptação no início do curso; c) aprendizagem compartilhada; d) convivência com outros movimentos sociais do campo ou pastorais da terra; e) crescimento e amadurecimento humano; f) vivência no coletivo; g) nascimento dos bebês. Como mencionado no item anterior, neste item, houve uma sistematização das respostas que estiveram presentes nos questionários.

Com a apresentação dos dados sociais, econômicos, políticos, culturais e educacionais, até o momento, neste trabalho, teve-se como intenção, realizar uma apresentação mais abrangente dos cinquenta e nove educadores-passarinhos, por meio de uma sistematização dos dados coletados nos questionários, possibilitando, assim, o conhecimento da realidade concreta e histórica vivenciada por essas pessoas.

Nos tópicos seguintes desta dissertação, serão apresentadas mais falas dos doze educadores-passarinhos que participaram das entrevistas narrativas e dos grupos de discussão. Essas vozes representam a coletividade dos estudantes que participaram do curso de Pedagogia da Terra da FE/UFG - turma Salete Strozake. A seguir, no Quadro 3, serão apresentados apenas alguns dados que caracterizam a vida e a formação dos doze educadores-passarinhos, com o intuito de preservar a identidade dos sujeitos

participantes da pesquisa.

Quadro 3 - Caracterização dos educadores-passarinhos									
Educador-passarinho	Idade	Ident. Étnico-racial	Região onde nasceu	Sexo	Possui Filhos/quantidade	Movimento social/pastoral	Educador popular	Educador ensino formal	Fez EJA/Supletivo
Beija-flor	39	Negra	Sul	F	Sim. 2	MAB	Sim	Não	Sim
Bem-te-vi	43	Parda	Nordeste	F	Sim. 3	MST	Sim	Sim	Não
Caboclinho	25	Negro	Centro-oeste	M	Não	PJR	Sim	Não	Não
Coleirinho	33	Branca	Centro-oeste	F	Sim. 3	MST	Sim	Sim	Sim
Fim-fim	23	Parda	Centro-oeste	F	Não	MCP	Sim	Não	Não
Fogo-apagou	29	Negra	Centro-oeste	F	Não	MST	Sim	Sim	Não
João-de-barro	42	Negro	Centro-oeste	M	Sim. 1	CPT	Sim	Não	Sim
Marido-é-dia	46	Branca	Sudeste	F	Sim. 2	MST	Sim	Não	Sim
Mocinha-branca	35	parda	Centro-oeste	F	Sim. 2	MCP	Sim	Não	Não
Sabiá-do-campo	30	parda	Centro-oeste	F	Sim. 1	MST	Sim	Não	Não
Tico-tico-da-mata	40	branca	Centro-oeste	F	Sim. 3	MST	Sim	Sim	Sim
Tiziu	34	negra	Centro-oeste	F	Sim. 2	MST	Sim	Sim	Sim
Fonte: Entrevistas narrativas.									

Dos doze educadores-passarinhos que participaram das entrevistas narrativas e dos grupos de discussão, 80% são do sexo feminino e 20% do sexo masculino, 33% estavam na faixa etária de 20 a 30 anos, 42% estavam na faixa etária de 31 a 40 anos e 25% estavam na faixa etária de 41 a 50 anos. Em relação à identificação étnico-racial, 25% se consideraram brancos, 33% se consideraram pardos e 42% se consideraram negros. Dos doze educadores passarinhos, 75% nasceram na região centro-oeste e 80% já são pais ou mães. Em relação aos movimentos sociais do campo ou pastorais da terra, 58,3% eram do MST, 16,6% do MCP, 8,3% da PJR, 8,3% da CPT e 8,3% do MAB. Sobre o trabalho como educadores populares, 100% declararam exercer esse trabalho e 42% também declararam que exerciam a função docente no ensino formal. E 50% dos educadores-passarinhos declararam ter cursado a EJA ou cursos supletivos. É também

importante destacar que a Educadora-passarinho Fogo-apagou fez o curso de magistério, um curso específico para a formação de educadores do campo oferecido pelos movimentos sociais do campo e a educadora-passarinho Sabiá-do-campo também realizou o curso de magistério na rede regular de ensino.

A seguir, apresentam-se as categorias de análise da pesquisa.

3.3 As categorias de análise

As categorias de análise “são abstrações que se constituem a partir da realidade e que orientam a investigação de processos, procurando apreender as múltiplas determinações dos fenômenos e seus nexos, relações contraditórias, que não se manifestam diretamente”. (KAHHALE; ROSA, 2009, p. 26). Conforme já foi pontuado por González Rey (2005, p. 5), esse contato com a realidade será sempre parcial e limitado, sofrendo a influência de nossas práticas e de nossa subjetividade, pois o real não é linear e muito menos exterior a nós. Nós, seres humanos, fazemos, construímos, transformamos ou cooperamos para a manutenção da realidade concreta no curso da história. Portanto, não é possível capturar o real em sua totalidade, tendo em vista o seu movimento e a sua transitoriedade, mas se pode compreendê-lo por meio de aproximações sucessivas e as categorias de análise cumprem esse papel. Nesse sentido, serão utilizadas nesta pesquisa, para a análise dos dados, algumas categorias do método Materialista Histórico Dialético, como forma dessa aproximação sucessiva da realidade. As categorias de análise deste método são: alienação, contradição, classe social, ideologia, infraestrutura, mediação, negação, totalidade, superestrutura e universalidade. (SOUZA; MAGALHÃES, 2011a).

Para uma melhor exposição e análise do material coletado, organizaram-se, nesta dissertação, três categorias de análise, a saber: Afetividade e cooperação; Ideário pedagógico e Trabalho. Aqui, a intenção foi organizar uma análise com base na teoria estudada, por meio das categorias eleitas na pesquisa, relacionando-as com algumas categorias do método Materialista Histórico Dialético.

A seguir, apresenta-se a primeira categoria de análise desta pesquisa: Afetividade e cooperação.

3.3.1 Afetividade e cooperação

Esta categoria engloba as relações entre a afetividade e a cognição, necessárias à construção do conhecimento, e a cooperação entre os sujeitos do curso de Pedagogia da Terra da FE/UFG, para que o processo formativo se efetivasse.

3.3.1.1 A relação de indissociabilidade entre afetividade e cognição

A construção do conhecimento envolve a indissociabilidade dos processos afetivos e cognitivos, embora, na formação de professores, em sua grande maioria, como já mencionado anteriormente, haja uma ruptura entre esses dois processos, sobretudo no ensino superior. Aqui, a intenção foi evidenciar os aspectos afetivos, expressos pelas emoções e sentimentos, muitas vezes esquecidos na formação de professores e que fazem parte dos sentidos subjetivos produzidos pelos sujeitos no processo de aprender, entendendo o processo de aprendizagem como uma produção subjetiva do sujeito que aprende (GONZÁLEZ REY, 2009). Já a cognição é representada pelas capacidades de atenção, memória, percepção e pensamento, como exemplos de funções psicológicas superiores, definidas por Vygotsky (2000, p. 73), com “referência à combinação entre o instrumento e o signo na atividade psicológica.” Nesta, as funções do instrumento e do signo seriam, segundo Vygotsky (idem, p. 72-73), as seguintes:

A função do instrumento é servir como condutor da influência humana sobre o objeto da atividade; ele é orientado *externamente*; deve levar a mudanças nos objetos. Constitui um meio pelo qual a atividade humana externa é dirigida para o controle e domínio da natureza. O signo, por outro lado, não modifica em nada o objeto da operação psicológica. Constitui um meio da atividade interna dirigido para o controle do próprio indivíduo; o signo é orientado *internamente*. (grifos do autor)

Para Vygotsky (2000), as funções psicológicas superiores, são mediadas pelo uso dos instrumentos e dos signos. Nesse sentido, o desenvolvimento das capacidades cognitivas, representadas pelas funções psicológicas superiores consiste em um processo de internalização, entendida como “a reconstrução interna de uma operação externa” (idem, p. 74). Essa abordagem do processo de aprendizagem é criticada por

González Rey (2009), como já mencionado anteriormente, pois desconsidera que o sujeito que aprende está envolvido por aspectos emocionais e participa ativamente desse processo. Deve-se ressaltar, como já exposto anteriormente, que, na obra de Vygotsky, a categoria sentido teve efêmeras aparições e parecia evidenciar a integração das funções psíquicas com as emoções. Entretanto, Vygotsky não conseguiu concretizar a definição de uma unidade afetivo-cognitiva, mas possibilitou outras abordagens para a psicologia, que, ainda na atualidade, tem sido ignorada pelos círculos que dominam a interpretação de seu pensamento (GONZÁLEZ REY, 2009). Portanto, de acordo com González Rey (2009), não há uma apropriação externa por meio de um processo de internalização, como se a aprendizagem acontecesse fora do sujeito; pelo contrário, o sujeito, para aprender, precisa envolver-se nesse processo de criação, que passa pela produção dos sentidos subjetivos, que são produções simbólico-emocionais, únicas e pessoais de cada sujeito, embora essa produção esteja vinculada aos processos sociais mais amplos em que essa pessoa está inserida, recebendo, dessa forma, influência de uma subjetividade social (GONZÁLEZ REY, 2005).

Como mencionado anteriormente, o autor argumenta que a categoria sentido, teve efêmeras aparições na obra de Vygotsky, embora este autor não tenha conseguido criar uma unidade cognitivo-afetiva, o trabalho de Vygotsky foi muito importante para abrir uma nova perspectiva para a psicologia, que, antes, era exercida fundamentalmente com base em uma epistemologia positivista. A perspectiva histórico cultural provocou muitas rupturas com a epistemologia positivista, embora, como argumenta González Rey (2009), o legado de Vygotsky ainda não tenha sido compreendido nos círculos que dominam o seu pensamento.

Foi baseado na perspectiva histórico cultural que González Rey criou a categoria de sentido subjetivo. E é com base nessa categoria de sentido subjetivo que foram formulados a problemática e os objetivos desta pesquisa. Nesse sentido, um primeiro aspecto a se considerar na análise desses sentidos subjetivos produzidos pelos sujeitos no processo de formação, no caso dessa pesquisa, participantes de um processo de formação inicial e continuada de professores, uma formação específica, voltada para o fortalecimento de uma educação do campo, foi postular a indissociabilidade entre os aspectos afetivos e cognitivos presentes na formação de professores.

Como o objeto da pesquisa envolveu os sentidos subjetivos produzidos pelos sujeitos no processo de formação inicial e continuada de professores, como mencionado anteriormente, nesta primeira parte das categorias de análise, será dada maior ênfase aos

aspectos afetivos presentes na formação, sem, com isso, desconsiderar-se os aspectos cognitivos. Volto a afirmar que a escolha dos aspectos afetivos deve-se, fundamentalmente, por serem aspectos pouco abordados ou considerados na formação docente. Outro elemento importante nessa análise foi considerar a relação de cooperação que existia entre os sujeitos do curso de Pedagogia da Terra da FE/UFG, muito importante para o processo formativo desenvolvido nesse curso. Por isso, essa categoria foi intitulada: Afetividade e cooperação. A concepção de afetividade utilizada foi baseada em Henri Wallon e a de cooperação, em Karl Marx.

Almeida (2008), realizou um estudo teórico com o objetivo de analisar o conceito de afetividade proposto por Henri Wallon. Segundo a autora, a afetividade é um tema central na obra de Wallon e não se encontra como um “conjunto do conhecimento organizado” (p.344). Daí a necessidade de se proceder a uma construção de uma concepção de afetividade com base na obra walloriana, conforme a autora:

Conceitualmente, a afetividade deve ser distinguida de suas manifestações, diferenciando-se do sentimento, da paixão, da emoção. Em outras palavras, afetividade é o termo utilizado para identificar um domínio funcional abrangente e, nesse domínio funcional, aparecem diferentes manifestações: desde as primeiras, basicamente orgânicas, até as diferenciadas como as emoções, os sentimentos e as paixões. (ALMEIDA, 2008, p. 346-347)

De acordo com Almeida (2008), a concepção de afetividade proposta por Henri Wallon traz em si a ideia de totalidade, pois engloba as manifestações orgânicas, os sentimentos, as emoções e as paixões, atribuindo importância a cada um destes aspectos no desenvolvimento humano. Conforme a autora, o desenvolvimento da afetividade depende de dois fatores: o orgânico e o social, havendo relações recíprocas entre eles. Inicialmente, a afetividade recebe maior influência do fator orgânico, até mesmo pela condição de dependência do ser humano, que, sozinho, não consegue cuidar do seu aparato fisiológico. Posteriormente, com a ampliação da inserção na cultura e nas relações sociais, o sujeito já apresenta um grau maior no desenvolvimento da afetividade, possibilitada por estas interações, caracterizando-se, assim, o desenvolvimento social da afetividade.

Na obra de Henri Wallon acerca do desenvolvimento da afetividade as emoções tiveram maior destaque, conforme Almeida: “para ele, a emoção é uma forma de exteriorização da afetividade que evolui com as demais manifestações sob o impacto

das condições sociais (2008, p 349)”. De acordo com Magalhães,

A emoção seria a exteriorização da afetividade, sua expressão corporal. Portanto, a emoção é profundamente expressiva e mantém um sistema de atitudes como: medo, alegria, raiva, ciúmes, tristeza, com um correspondente postural que libera ou concentra energia com maior ou menor intensidade. A emoção é um instrumento de sociabilidade que, ao expressar uma forma concreta de participação mútua, funde adequadamente as relações interindividuais (MAGALHÃES, 2011, p. 168).

Em relação aos sentimentos e as paixões, Almeida (2008) afirma que estes foram assuntos que tiveram poucas aparições na obra walloniana. Para Wallon, os sentimentos e as paixões “são posteriores às emoções, só aparecendo mais tarde, quando começam a atuar as representações. O progresso das representações mentais dá sustentação ao surgimento dessas duas manifestações afetivas” (ALMEIDA, 2008, p. 349). Conforme Magalhães,

O sentimento, por sua vez, corresponde à expressão representacional da afetividade, não imprime reações instantâneas como a emoção, pois se opõe à expressão corporal marcada pela presença da emoção. Os sentimentos podem ser expressos pela mímica e pela linguagem, ou seja, pelos recursos de expressão representacionais, o que demonstra que os sentimentos exigem observação e reflexão antes do agir. [...]. E, por fim, a paixão revela o aparecimento do autocontrole para dominar as situações, por isso seu efeito procura silenciar a emoção (2011, p. 168).

Conforme Pino, (apud MAGALHÃES, 2011), as expressões da afetividade estão relacionadas às experiências subjetivas construídas pelos sujeitos e que revelam como cada sujeito é afetado pelos acontecimentos da vida e pelo contexto em que vive, sendo que, “o afetivo é uma qualidade das relações humanas e das experiências que elas evocam”. Assim, os fenômenos afetivos, “são de natureza subjetiva, mas isso não os torna independentes da ação do meio sociocultural; ao contrário, estão diretamente relacionados com a qualidade das interações entre os sujeitos enquanto experiências vivenciadas” (idem, 2011, p. 168).

Trabalhar, nesta pesquisa, com a concepção de afetividade baseada em Wallon, fez-se necessário, pois esse autor privilegia as relações intrínsecas entre a afetividade e a cognição, ou seja, para ele o desenvolvimento da afetividade e o desenvolvimento cognitivo se influenciam mutuamente, não havendo rupturas entre esses dois processos. E esse aspecto é fundamental para essa pesquisa, pois de modo geral, na formação de

professores, o que prevalece são atitudes que privilegiam a ruptura entre os processos afetivos e cognitivos, como mencionado anteriormente e pontuado por Souza (2009): considerar as emoções e os sentimentos como formas de expressão da afetividade e sua relação com o desenvolvimento da cognição, na formação de professores, pressupõe romper com um projeto formativo baseado apenas na racionalidade e compreender a docência de forma mais ampla, reconhecendo a sua totalidade.

Nesse processo formativo, em que a afetividade e a cognição caminham juntas, outro elemento importante para a efetivação desse processo formativo foi considerar a cooperação entre os sujeitos imbricados nesse processo. Para Marx, a cooperação é uma forma de trabalho, na qual “muitos trabalham juntos, de acordo com um plano, no mesmo processo de produção ou em processos de produção diferentes, mas conexos” (MARX, 2011, p. 378). Nesse sentido, a concepção de cooperação formulada por Marx, tornou-se necessária para a pesquisa, pois no processo formativo, em que estiveram presentes a afetividade e a cognição, no sentido de formar os sujeitos, a cooperação representou uma possibilidade de trabalho coletivo, conexo e coeso, sendo importante elemento nesse processo formativo.

A seguir, apresentam-se essas interações entre a afetividade e a cognição, e o papel da cooperação na chegada dos educadores-passarinhos à universidade.

3.3.1.2 A chegada dos educadores-passarinhos à universidade

Eu lembro quando terminei o ensino médio, eu fiz o EJA, e foi muito, muito fraquinho mesmo. Eu lembro que a professora fez uma árvore e aí ela colocou para a gente desenhar os menininhos para subir, para saber até onde eu queria ir. E aquilo significava meu futuro. Então, eu subi até um pedaço e pensei: “Será que eu vou mais?” Aí, pensei nas condições em que eu me encontrava e pensei: “Não vou conseguir”. E parei. Então, surgiu essa oportunidade de estar aqui, junto com os movimentos e pastorais. Foi muito bom eu ter chegado aqui, nem acreditava (Coleirinho, no grupo de discussão).

Quando a educadora-passarinho Coleirinho diz que não acreditava que havia chegado à universidade, faz uma fala muito significativa, pois, na atual sociedade brasileira, ainda é muito baixo o percentual de pessoas que conseguem ter acesso ao ensino superior. Em relação à população jovem, que se encontra na faixa etária de 18 a 24 anos, o índice revela que apenas 14,71%, dessa população se encontra na universidade e grande parte desses estudantes, cerca de 73%, estão estudando em instituições privadas, pois o número de vagas nas instituições públicas ainda é

insuficiente para atender a toda a demanda. Existe também uma grande barreira social, concretizada pelos processos seletivos, muito disputados e que impedem a formação desses estudantes nas instituições de educação superior públicas, em decorrência da formação frágil que tiveram na educação básica. Embora 82% desses jovens tenham feito o ensino médio na rede pública de ensino, conforme dados da Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílios (PNAD), realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2006, contraditoriamente, a maior parte desses estudantes realizam a formação superior em instituições privadas.

Nesta pesquisa a grande maioria dos estudantes são oriundos da rede pública de ensino, sendo que 93% nela concluíram o ensino fundamental e 92% também o ensino médio. Sendo que a grande maioria, cerca de 42% e 68%, respectivamente, realizaram o ensino fundamental e o ensino médio em escolas urbanas, caracterizando-se assim, uma formação baseada no paradigma urbano e generalista, que desrespeita a origem e a cultura dos estudantes, tendo em vista que a origem dos pais deles, cerca de 83%, é o campo. Portanto, quando esses estudantes nasceram, viviam juntamente com seus pais no campo, e sua formação desenvolvida na educação básica não levou isso em consideração; assim tornou-se uma formação alienada, pois os estudantes não se reconheciam na cultura urbana, sendo ela exterior a esses sujeitos, o que não possibilitava a mediação com a realidade, a dos saberes e práticas que esses estudantes viveram no campo, como mencionado. É importante ressaltar também que essa formação alienada realizada na educação básica não levou em consideração a sociologia das ausências e a sociologia das emergências, propostas por Santos (2002). Portanto, não foram consideradas as experiências que estes estudantes desenvolviam no seu tempo presente nem a emergência dos agentes, saberes e práticas produzidas no campo. Ao contrário, essas produções eram massacradas por uma história única e pelo paradigma urbano e generalista, que as classificava como inferiores e desiguais.

Mesmo com a ideologia impregnada nas ideias e na vida dos educadores-passarinhos, de que são desiguais e inferiores, caracterizando um massacre da história única, outra questão chama a atenção nessa chegada à universidade. Como mencionado anteriormente, a idade média de ingresso no curso variou entre dezenove e quarenta e quatro anos, sendo que na faixa etária de 18 a 24 anos se encontram-se 32% dos estudantes, ou seja, dezenove deles. O índice encontrado no curso ultrapassou as estatísticas nacionais em relação à idade de ingresso no ensino superior na faixa etária de 18 a 24 anos e, ainda esteve consonante com uma meta do Plano Nacional de

Educação (PNE) prevendo que, até 2010, 30% dos estudantes nessa faixa etária deveriam estar matriculados no ensino superior (CHAVES, 2008).

Embora no curso de Pedagogia da Terra da FE/UFG, um curso composto por representantes da classe trabalhadora, a meta proposta pelo PNE tenha sido alcançada, de modo geral, a ascensão da classe trabalhadora e sua permanência na universidade, tem-se caracterizado no século XXI como um grande desafio, visto que, o ensino superior público no Brasil, possui uma trajetória excludente e foi, em grande parte, direcionado à formação da elite. Entretanto, as universidades públicas, em sua maioria, têm procurado mudar esse quadro, construindo estratégias de acesso e criando condições de permanência para os grupos socialmente desfavorecidos, visando aumentar o contingente de estudantes na faixa etária de 18 a 24 anos na universidade. O acesso e a permanência deste grupo na universidade são importantes, pois, além de representar uma formação acadêmica que envolve os aspectos éticos e políticos, a progressiva formação acadêmica da população, em certa medida, pode possibilitar a diminuição das desigualdades sociais, como, por exemplo, a democratização do acesso aos bens culturais produzidos pela humanidade.

Nesse sentido, a UFG criou um programa institucional, o Programa de Inclusão Social da UFG (UFGInclui), como forma de incluir “estudantes oriundos de escolas públicas e negros, indígenas e negros quilombolas” (CHAVES *et al*, 2008, p. 1). Essa intervenção institucional da UFG foi necessária, pois nos cursos de alta demanda no processo seletivo, como por exemplo, os de Administração, Direito, Engenharia Civil e Medicina, a maior parte dos candidatos aprovados eram estudantes brancos oriundos da rede particular de ensino. (CHAVES *et alii*, 2008). Os estudantes brancos e os negros oriundos da rede pública e, ainda os estudantes negros quilombolas e os indígenas, quando aprovados no processo seletivo, ficavam abaixo de 10% dos classificados no curso de Administração, por exemplo, no qual havia uma demanda inicial de 50% de candidatos que se enquadravam nas categorias descritas. Nesse sentido, visando atingir esses grupos historicamente excluídos, o programa UFGInclui foi aprovado, em 2008, pela Câmara de Graduação da UFG e ficará em vigor pelo período de dez anos, sendo avaliado anualmente por uma equipe da universidade.

Outra política afirmativa implementada pela UFG, foi a criação de dois cursos visando a atender demandas específicas de formação de professores, um o curso de Pedagogia da Terra, direcionado a formação de professores do campo e o outro o de Licenciatura Intercultural, direcionado à população indígena. Para esses dois cursos

também foram criadas estratégias diferenciadas de acesso e de permanência. Vale destacar que houve também outro curso vinculado a ações afirmativas, que foi o de Direito, oferecido na Cidade de Goiás, que também funcionou por meio de convênio e foi direcionado aos coletivos organizados do campo. Destaca-se que os processos seletivos foram diferenciados e específicos para esses coletivos e que, no caso do curso de Direito e do curso de Pedagogia da Terra, antes e durante a realização desses cursos houve vários movimentos contrários à efetivação e continuidade dos mesmos, com já foi dito em relação ao curso de Pedagogia da Terra da FE/UFG.

Sobre as condições de permanência no curso de Pedagogia da Terra, por exemplo, a contrapartida a ser oferecida pela UFG, prevista no convênio, estipulava que a universidade cederia salas de aula na FE/UFG para a realização do curso e espaço para o funcionamento da coordenação pedagógica. Embora a UFG, tenha cumprido essa contrapartida, houve sérias limitações durante a realização do curso. No que se refere às condições materiais, especificamente, em relação ao alojamento dos estudantes, não foi providenciado durante o curso local específico para essa finalidade, pois os recursos do Incra eram limitados e não estava previsto no convênio verba específica para o alojamento, ficando os estudantes alojados em salas da FE/UFG, improvisadas como “quartos”, o que causou diversas limitações e transtornos aos estudantes, como se percebe na fala do educador-passarinho Caboclinho, a seguir:

O alojamento aqui é complicado, porque a gente não tem um espaço específico para estar se organizando. A gente se organiza dentro da sala mesmo, têm as salas que são lá embaixo, que a gente ocupa. Assim, tem as divisões, masculino e feminino, aí coloca os colchões no chão, as malas do lado, não tem lugar para guardar as roupas, fica na mala ali mesmo. E é bem amontado, bem apertado. (Entrevista Caboclinho)

O alojamento dos estudantes foi realizado nas dependências da FE/UFG, para o que foram selecionadas quatro salas de aula, que, no período em que os estudantes estavam cursando o tempo escola, transformavam-se em “quartos” coletivos, no qual dormiam os estudantes. Eles eram divididos nesses espaços, por uma questão de afinidade, processo que ocorreu com base na organização interna dos estudantes. As salas foram divididas da seguinte forma: um “quarto” para os homens e três “quartos” para as mulheres. É importante salientar que, no “quarto” das mulheres, ainda ficavam as crianças, filhos dos estudantes. Embora a condição do alojamento tenha sido marcada

pela precariedade e pelo imprevisto, há outros aspectos a serem considerados em relação a esse espaço. Segundo a fala da educadora-passarinho Mocinha-branca, os “quartos” eram importantes espaços de convivência:

Por um lado é divertido, porque, pensa, a gente ficar assim num quarto com muita gente. E...aí é muito bom mesmo, porque lá a gente troca experiência de vida, a gente troca receita, a gente faz de tudo naquele quarto. Quando alguém está fazendo aniversário é lá, naquele quarto mesmo que a gente faz bagunça e tudo. Agora, quem tem criança, uma ajuda a outra lá dentro do quarto. Se de noite acorda chorando a criança, uma pega, a outra pega. Então, há essa cumplicidade, eu acho que é devido ao fato de estar todo mundo junto. E agora, as condições assim, de dormir no chão, muita gente reclama, às vezes, pela idade, por problema físico, às vezes algum problema na coluna, se torna difícil, o fato de ter que dormir no chão. (Entrevista Mocinha-branca)

Por meio da fala do educador-passarinho Caboclinho e da educadora-passarinho Mocinha-branca, pode-se perceber sentidos muito diversificados, mas ao mesmo tempo convergentes em relação ao alojamento. Na primeira fala, evidenciam-se as dificuldades de ficar em uma sala de aula improvisada como “quarto”, durante trinta, quarenta ou até sessenta dias, tempo que poderia durar um módulo do curso. Nesse “quarto” improvisado, não havia um local para guardar as roupas dos estudantes, que ficavam nas malas durante todo o período. Nesse espaço, o único objeto disponibilizado pelo Incria aos estudantes eram colchões, que, inclusive, precisaram ser substituídos durante o curso, pois no primeiro módulo havia sido fornecido um colchão muito fino, que, além de causar dores na coluna dos estudantes, também provocava uma sensação de frio, pela proximidade com o chão. Mas, apesar dessas condições precárias, a segunda fala expressa outro aspecto dessa condição concreta, os laços afetivos que se formavam nesses “quartos” improvisados: podia até ser divertido ficar nesse espaço, tendo em vista que havia muita gente reunida. Entretanto, a fala da educadora-passarinho Mocinha-branca também evidencia a dificuldade de dormir no chão, o que, para muitos, era um grande problema, tendo em vista dores na coluna, que, inclusive, poderiam causar prejuízos a aprendizagem.

Foi nesse ambiente de precariedade e de imprevisto que os estudantes desenvolveram sua formação acadêmica na universidade. O que se percebe é que a universidade, em termos de infraestrutura, até mesmo por nada a respeito estar previsto no convênio, não estava preparada para receber um curso como esse, como analisa a educadora-passarinho Marido-é-dia:

Nós ficamos aqui numa situação de improviso. A universidade não é preparada para um curso como o nosso, que fica em tempo integral, que come, toma banho, que lava roupa, que tem criança. Então não é fácil. Então você imagina um banheiro só, um chuveiro só, então é difícil também para a gente usar. (Entrevista Marido-é-dia)

Além de as salas de aula serem pequenas para ser usadas como alojamento, a Faculdade de Educação também dispunha de apenas um banheiro feminino e um masculino, sendo que em cada banheiro só havia um chuveiro. Com o desenvolvimento do curso, foi criado outro banheiro com chuveiro, em uma área externa da faculdade, visando a amenizar a situação, mas que não resolveu o problema dos estudantes, que não tiveram assegurado o direito mínimo a ter um espaço digno para tomar banho. E isso ocorreu porque, de fato, a universidade não estava preparada em termos de infraestrutura para receber um curso como o de Pedagogia da Terra, que, além de uma formação específica para professores do campo, transformou a universidade, no tempo escola, literalmente em uma casa. Contraditoriamente, embora a universidade se transformasse na “casa” dos estudantes, essa casa do saber, dos conhecimentos sistematizados e acumulados ao longo da história da humanidade não foi preparada para ser alojamento, condição não prevista no convênio do curso e ficava praticamente vazia antes da chegada dos estudantes. A pouca convivência com outros estudantes, outros professores e com os funcionários da universidade, especialmente aqueles que não faziam parte do curso, foi marcada por muitos conflitos e interesses de classe que serão expostos mais à frente. Na fala da educadora-passarinho Marido-é-dia, percebe-se que essa falta de convivência mais abrangente e prolongada com outros agentes de certa forma prejudicou o curso, pela falta de aprendizados que poderiam ter sido construídos nesse coletivo:

A gente vem, a universidade está esvaziada. A gente literalmente ocupa. Então você não tem uma convivência mais interativa com a universidade na sua totalidade, dos trabalhadores, da direção da universidade, de outros estudantes. Para a gente poder dizer: “Olha a gente tem aprendido junto” ou “tivemos esses conflitos”. Aqui, o máximo que acontece são alguns núcleos livres enquanto a gente está aqui. E é assim chega, sai, uns se interessam, vem conversar. Outros olham com nariz empinado, porque vê roupa no varal, vê um monte de criança. Eu acho que as pessoas se incomodam. (Entrevista Marido-é-dia)

Um dos conflitos ocorridos envolveu o fato de os estudantes colocarem suas

roupas em um varal no pátio da FE/UFG, espaço visível para qualquer pessoa que frequentasse o espaço da faculdade, o que causou problemas inclusive com a direção da FE/UFG, que solicitou aos estudantes que organizassem outro espaço para estender as roupas, pois os funcionários da FE/UFG não conseguiam trabalhar “com aquelas calcinhas penduradas” (Entrevista Sabiá-do-campo). Mesmo com essas declarações, os educadores-passarinhos, continuaram a estender suas roupas no pátio da FE/UFG, pois não havia outro local disponível para essa finalidade e, nesse aspecto, estudantes e direção não conseguiram entrar em acordo. Nesse caso, nota-se uma transferência de responsabilidade, pois quem deveria providenciar um local adequado para que os estudantes estendessem suas roupas era a direção da FE/UFG e não os estudantes, que estavam na universidade para estudar e tiveram que lutar com diversas limitações do espaço universitário, despreparado para ser a “casa” dos estudantes, embora, concretamente, o espaço universitário tenha se transformado em “casa”, apesar das condições precárias e improvisadas, mesmo não estando previsto no convênio do curso.

Ainda em relação à contrapartida da FE/UFG, prevista no convênio, havia ficado disponível para a realização do curso quatro salas de aulas, uma para cada turma e duas destinadas aos professores orientadores do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Os outros espaços disponíveis foram o laboratório de informática e o miniauditório. O uso desses espaços coletivos também envolveu um grande trabalho de conquista do espaço universitário, como será exposto mais adiante.

Por uma opção da coordenação do curso de Pedagogia da Terra da FE/UFG, os professores que atuavam no curso, no início, em grande maioria, eram docentes do quadro efetivo da FE/UFG, até a suspensão de um acordo com o Pronera, que possibilitava que professores de universidades públicas trabalhassem em cursos de Pedagogia da Terra ou Licenciatura em Educação do campo e recebessem por meio de bolsas. A alternativa encontrada pela coordenação do curso de Pedagogia para não comprometer sua continuidade foi aumentar o número de professores convidados, que, antes da suspensão desse acordo, atuavam em menor número.

Além da contrapartida da UFG, é importante salientar a participação dos outros parceiros do curso. A do Incra/Pronera, prevista no convênio, estipulava o repasse de R\$ 3.000 (três mil reais por estudante/ano), valor que, já no módulo IV, foi modificado e passou para R\$ 4.500,00 (quatro mil e quinhentos reais por estudante/ano). Essa verba deveria ser gasta com pagamento de professores, coordenadores e secretária, com o transporte, ida e volta, dos estudantes do município de origem para Goiânia, com a

alimentação dos estudantes, que passou por muitas mudanças durante o curso. Como o curso foi fruto de um convênio, no início, os estudantes não podiam realizar suas refeições no Restaurante Universitário (RU). Então, a coordenação do curso, teve que criar alternativas. Neste sentido, primeiramente foram servidas marmitas, que não agradaram muito aos estudantes, pelo desperdício de comida que acabavam gerando, tendo em vista que era uma quantidade padronizada, que muitos não conseguiam comer. Depois, esse serviço de alimentação passou a ser fornecido por um restaurante self-service, que, além de ser muito oneroso para o curso, começou a causar muitos problemas de saúde nos estudantes, como diarreias e mal-estar. Por fim, a alternativa encontrada pela coordenação do curso, foi lutar para que os estudantes pudessem realizar suas refeições no RU, pois eles também faziam parte da universidade, apesar de o curso ser realizado em parceria. Foi um longo processo até a coordenação do curso conseguir efetivar esse direito. A partir daí, diminuíram os problemas relacionados a alimentação, no que diz respeito à saúde dos estudantes.

Na realidade, a verba do Incra/Pronera, era destinada a cobrir todas as despesas financeiras do curso, aí incluídos os pagamentos do pessoal que nele trabalhava. Essa verba era administrada pela Fundação de Apoio à pesquisa da UFG (Funape), que nada cobrou por esse serviço.

À Via Campesina, representada pelos movimentos sociais do campo e pelas pastorais da terra, coube o acompanhamento dos estudantes durante o curso, que era realizado pela participação nos seminários de avaliação do curso e por um caderno de anotações individual, no qual os estudantes relatavam seu processo de desenvolvimento no curso para os seus movimentos ou pastorais de origem.

Em relação às condições materiais presentes no curso, que promoviam seus reflexos e determinações na formação dos educadores-passarinhos, podemos valer-nos das seguintes considerações de Marx e Engels (2008, p. 21),

O primeiro pressuposto de toda a existência humana, e portanto de toda a história, ou seja, o de que todos os homens devem ter condições de viver para poder “fazer a história”. Mas, para viver, é preciso antes de tudo beber, comer, morar, vestir-se e algumas coisas mais. O primeiro fato histórico é, portanto, a produção dos meios que permitem satisfazer essas necessidades, a produção da própria vida material; e isso mesmo constitui um fato histórico, uma condição fundamental de toda a história que se deve, ainda hoje como há milhares de anos, preencher dia a dia, hora a hora, simplesmente para manter os homens com vida.

Portanto, a satisfação das condições materiais, conforme Marx e Engels (2008) constitui-se em determinante para da efetivação da vida humana, constituindo-se, por isso, também como fato histórico. Nesse sentido, a história de formação empreendida no curso de Pedagogia da Terra da FE/UFG - turma Salete Strozake não pode ser analisada de forma descontextualizada, fora das condições materiais em que essa formação foi desenvolvida. Formação que possibilitou muitos aprendizados e interações dos aspectos afetivos e cognitivos, sendo necessária a contínua cooperação dos sujeitos para que esse processo formativo se efetivasse. Mas, como foi exposto, também foi um processo marcado por condições de improvisação e de precariedade, que, contraditoriamente, transformou a universidade na “casa” dos estudantes, mesmo que não se tenham criado as condições para tanto. Conforme Borges (2010, p. 87), “a consciência é formada a partir das transformações das condições materiais de existência.” Portanto, garantir aos estudantes melhores condições de infraestrutura para a realização da formação acadêmica, é importante pois também possibilita aos sujeitos a formação de uma consciência, uma consciência de classe, que pode unir os trabalhadores em busca das transformações das condições reais e concretas presentes na realidade social, por isso mesmo, transforma essa ação, em práxis. De acordo com Borges (2010, p. 91), a práxis é

Ação transformadora consciente, o que pressupõe a unidade entre teoria e prática. Teoria é a reflexão sobre a realidade e prática, a ação refletida pensada; uma não deve existir sem a outra. Não basta teorizar o mundo; é necessário atuar sobre ele e transformá-lo.

Foi nesse contexto de abertura da universidade a grupos socialmente desfavorecidos, historicamente excluídos e de mudanças nas formas de acesso e permanência no ensino superior, com suas contradições e resistências, dentro da própria universidade como na sociedade, e de construção de práxis, que os estudantes desse curso chegaram ao espaço universitário. Um processo marcado por lutas que antecederam o início do curso, como mencionado anteriormente, e por resistência dos educadores-passarinhos durante a realização do mesmo. E uma dessas marcas de resistência, foi manter viva a cultura camponesa, como se percebe na fala da educadora-passarinho Fogo-apagou, a seguir:

O quê que nós viemos fazer e representar aqui? Nós viemos dizer que nós somos iguais a qualquer um; a diferença é que nós moramos no campo, trabalhamos no campo e vivemos no campo. E viemos mostrar que nós somos capazes, como qualquer outra pessoa, de estudar, de

fazer parte da universidade, fazer diferente e dizer que a força do campo esta aí e nós estamos caminhando. (Entrevista Fogo-apagou)

A fala da educadora-passarinho Fogo-apagou refuta a ideia da história única, que por meio de um paradigma urbano e generalista, considera os povos do campo, menos capazes, possuidores de uma subcultura. Essa fala reforça, ao contrário, que existem diferenças entre o campo e a cidade, mas estas não significam desigualdade ou inferioridade. O campo e os povos do campo também possuem uma cultura, também possuem valores, também possuem saberes e são agentes transformadores. É evidente que o paradigma positivista, desconsidera todo esse arcabouço de agentes, práticas e saberes mas, na razão cosmopolita, se antes eles eram desprezados, agora ganham visibilidade e importância. (SANTOS, 2002).

E esse processo de visibilidade e de atribuição de valor, passa pelo reconhecimento desses diferentes agentes e de suas práticas e saberes. Nesse sentido, torna-se necessário conhecer também os sentimentos e as emoções, como expressões de afetividade que acompanharam os educadores-passarinhos, nessa chegada à universidade. No quadro 4, a seguir, apresentam-se esses sentimentos e emoções dos educadores-passarinhos na chegada à universidade:

Quadro 4 – Sentimentos e emoções na chegada dos educadores-passarinhos à universidade	
Sentimento de novidade e de inibição	Quando eu cheguei aqui era tudo novo. Eu nunca tinha estado numa universidade, imagina! Universidade Federal, que todo mundo sempre falou assim, sempre deixa a gente meio inibida. (Entrevista Tiziu)
Sentimento de conquista pessoal-coletiva	O curso para mim foi uma conquista pessoal-coletiva. Mas, pessoalmente, eu queria muito fazer faculdade. Eu tinha esse sonho. Mas eu tinha muita dificuldade na questão do vestibular. E na produção de texto, redação, a dificuldade foi redação, inclusive eu fui uma das penúltimas colocadas. Quase não passei. (Fala no Grupo de discussão: Fim-fim)
Sentimento de solidão, sentir-se intimidado em um lugar que não conhecia	É teve algumas dificuldades até a gente chegar aqui, por causa da questão da distância, porque eu nunca tinha saído de casa, por esse processo também, para ficar muito tempo longe, eu me senti muito intimidado, a questão de você estar em outro ambiente que não conhece, distante dos familiares, não conhecia ninguém que estava aqui. (Entrevista Caboclinho)
Sentimento de rupturas	Primeiro abalou o cotidiano, as regras, a disciplina, a relação, o convívio. Então tudo foi um choque. (Entrevista João-de-barro)
Emoções como felicidade,	Fiquei muito feliz ao chegar aqui, porque era um sonho, eu

Quadro 4 – Sentimentos e emoções na chegada dos educadores-passarinhos à universidade	
realização pessoal	tinha muita vontade pessoal mesmo. Na hora em que entrei no espaço da universidade, eu cheguei e olhei, fui encontrar meus companheiros, uns eu não conhecia, outros eu já conhecia. Foi muito emocionante. (Fala em Grupo de discussão: Coleirinho)
Emoções como medo, curiosidade e expectativas	A minha chegada estava recheada de medo, de curiosidade, de expectativa. Eu cheguei em um momento em que eu já estava esquecendo como era uma sala de aula, porque tinha 16 anos que eu tinha terminado o meu 2º grau e tinha parado. Então, nesse período de 16 anos, eu não frequentei sala de aula, eu frequentei espaços de formação, que é diferente de estar em uma sala de aula, de ter professor e tudo. (Entrevista Mocinha-branca)
Fonte: Entrevistas narrativas e grupos de discussão.	

As falas dos educadores-passarinhos aqui apresentadas são representativas e expressam a diversidade dos sentidos subjetivos produzidos pelos sujeitos em relação a sua chegada à universidade. Como já foi mencionado anteriormente, os sentidos subjetivos, são unidades simbólico-emocionais e são produções únicas e específicas de cada sujeito. (GONZÁLEZ REY, 2009). No processo de aprendizagem, o sujeito possui uma participação ativa e vai produzindo sentidos subjetivos que podem ser representados pelas emoções e pelos sentimentos como expressões da afetividade, que interagem com o processo cognitivo e possibilitam a formação do sujeito, por meio da cooperação entre eles, como ocorreu nesse curso. As falas sinalizam também o movimento desse percurso formativo, como cada estudante percebeu essa chegada. Também se destaca que os educadores-passarinhos empreenderam um projeto formativo de caminhar para si, como proposto por Josso (2004) fazendo uma análise lúcida da experiência formativa e apresentado como foram tocados pela experiência (Larrosa, 2002) enfatizando que esse processo, não foi apenas uma realização individual mas também coletiva, pois embora os sentidos subjetivos sejam produções subjetivas de cada sujeito, há uma parcela social nesse processo, representada pela subjetividade social, como já mencionado anteriormente.

Pode-se perceber que essa chegada à universidade marcou os educadores-passarinhos de diferentes formas, como ficou evidenciado nas falas apresentadas, nas quais se percebe a indissociabilidade entre os aspectos afetivos e cognitivos. Nos relatos que apareceram nos questionários, nas entrevistas narrativas e

nos grupos de discussão, havia uma mistura de conquista pessoal-coletiva e de um sonho realizado, um sonho individual e coletivo, visto que, essa chegada representava a concretização de uma luta construída pelos movimentos sociais do campo e pelas pastorais da terra, no sentido de construir um curso específico, destinado à formação inicial e continuada de professores do campo, em parceria com uma universidade pública, concretizando a ideia de que a formação dos coletivos de professores do campo, não deveria mais ser questionada e sim garantida (ARROYO, 2007).

A seguir, apresenta-se a continuidade desse processo formativo efetivado na universidade, por meio da dimensão da sensibilidade e da solidariedade, que também estiveram presentes no processo formativo dos educadores-passarinhos.

3.3.1.3 A dimensão da sensibilidade e da solidariedade na formação docente

O central na convivência humana é o amor, as ações que constituem o outro como legítimo outro na realização do ser social que tanto vive na aceitação e respeito por si mesmo quanto na aceitação e respeito pelo outro. (MATURANA, 1998, p. 32)

As relações formativas que foram desenvolvidas no curso de Pedagogia da Terra da FE/UFG, como uma forma de expressar a indissociabilidade entre os processos afetivos e cognitivos, assim como a cooperação entre os sujeitos, reconhecendo as condições concretas em que ocorreu essa formação, também foram marcadas por meio de um exercício bastante peculiar: o olhar para si e o olhar para os outros. Como os educadores-passarinhos ficavam, durante o tempo escola, um longo período nas dependências da FE/UFG, longe de seus vínculos familiares e, até mesmo, pela relação de convivência, desenvolveu-se no grupo uma relação de muita proximidade, o que não significava que a convivência era isenta de contradições ou conflitos, mas na qual procurava-se estabelecer no grupo um cuidado com cada pessoa, uma relação baseada no respeito e na aceitação do outro, como propõe Maturana (1998, p. 32). Uma relação baseada na sensibilidade e na solidariedade entre os sujeitos, como atitudes cooperativas e que também expressava o exercício do amor entre eles. O quadro 5, logo a seguir, apresenta alguns aspectos dessa dimensão formativa.

Quadro 5 – Dimensão formativa sensível e solidária no curso de Pedagogia da Terra da FE/UFG	
Quando alguém do grupo ficava doente	Eu fiquei alguns dias doente; foi onde eu percebi como as pessoas tinham cuidado um pelo outro. Assim, certas pessoas procuravam me ajudar na questão da alimentação, na questão dos remédios, na questão assim mesmo de dar força, de estar conversando. Foi onde eu vi a união do grupo, a força de vontade de estar ajudando. (Entrevista Caboclinho)
Quando alguém do grupo passava por momentos delicados relacionados aos vínculos afetivos com a família	O momento mais marcante para mim, foi a separação da minha mulher pelo telefone quando eu estava aqui no curso. Se não fosse o companheirismo dos colegas eu teria desistido do curso. (Questionário Coleiro-do-brejo)
Quando alguém do grupo passava por grandes perdas	Acho que o que vai ficar mesmo na história desse curso foi o momento em que a uma companheira perdeu seu filho. Aquilo foi um choque. Tivemos que parar todas as atividades, porque não conseguíamos continuar, com todo o sofrimento da mãe. E a decisão da turma foi de não aceitar que ela ficasse lá no assentamento, mas que ela voltasse com seus outros filhos, para continuar o curso. Porque, se ela ficasse lá o restante da etapa, com certeza não terminaria o curso. Então, a turma tomou esse encaminhamento de fazer com que ela voltasse. Hoje, ela está aí, com os dois filhos e até o final da etapa temos esse compromisso, de contribuir com a companheira. Está com problema, vamos tentar ajudar, desde que não desista do curso. (Entrevista Sabiá-do-campo)
Fonte: Entrevistas narrativas e questionário.	

Os exemplos apresentados evidenciam sentidos subjetivos que envolvem a sensibilidade e a solidariedade humana na formação de professores e que, no curso Pedagogia da Terra da FE/UFG, materializou, como pontua Chimamanda (2011, p. 2), uma “possibilidade de uma conexão entre humanos iguais”, assumindo-se também como uma forma de efetivação da ética Ubuntu, segundo a qual “uma pessoa se torna uma pessoa por causa das outras”. As relações afetivas e cooperativas que foram sendo desenvolvidas entre os estudantes reafirmavam a relação de interdependência presente entre os seres vivos e o planeta, entre as pessoas e a sua dignidade. Daí a importância expressada no movimento dialético de cuidar e de ser cuidado, por meio das ações sensíveis e solidárias, esse cuidado de poder olhar para o outro, sendo sensível e solidário ao seu sofrimento, às suas fragilidades, numa época em que os contravalores necessários ao desenvolvimento do modo de reprodução capitalista, enfatizam o individualismo e a competitividade. (Montes, *apud* DIAS SOBRINHO, 2005, p. 57)

Ir na contramão desses contravalores e fortalecer a sensibilidade e a solidariedade na formação docente adquirem importância especial no processo formativo, especialmente, pela possibilidade de olhar para o outro - o que também pressupõe um olhar para si - criando condições concretas e reais de ser sensível e solidário como possibilidade de oferecer ajuda, de fortalecer um ser que passa por dificuldades e que ultrapassa a resolução de seus problemas, tendo por base, apenas a via da racionalidade. Muitas vezes, a resolução, compreensão e superação de situações como as citadas abarcam um todo complexo no qual um ser humano sozinho não seria capaz por si só de solucionar, pois nós somos seres humanos, somos seres sociais, históricos, culturais, complexos e interdependentes; estamos todos emaranhados na grande teia da vida e necessariamente precisamos do outro para expressar nossa capacidade de sermos humanos e amorosos (MATURANA, 1998). E isso foi compreendido pelos educadores-passarinhos, que, no processo formativo vivenciado durante o curso, efetivaram essa dimensão sensível e solidária na formação como docentes.

Segundo Magalhães (2011b, p. 174), “quanto mais exercitamos as potencialidades afetivas e sensíveis, mais e melhor podemos apreender, compreender, vivenciar e coexistir com a dinamicidade dos ritmos da vida”. Conforme a autora (2011b, p. 174-175), o ser sensível amplia sua capacidade de percepção do mundo e das pessoas, pois há uma ampliação do seu existir, que passa a substituir atitudes defensivas por atitudes de solicitude. Além disso, o sujeito poderá ser afetado por um estado de encantamento que provocará uma “admiração das coisas; um espantar-se que aproxima o sujeito do vivido/vivente, das trajetórias humanas, compelindo-o a ultrapassar os estados de anestesiamiento que comprimem o coração e a alma humanos” (idem, p. 175). O sujeito, ao passar de um estado de anestesiamiento para um estado compreensivo e dinâmico, desenvolve um senso fino que o conduz ao “*espirit de finesse*, espírito de fineza” (Araújo, *apud* MAGALHÃES, 2011b, p. 175).

De acordo com a autora (2011b, p. 175-176), o *espirit de finesse*

Faz com que o sujeito compreenda seu estado de pertencimento coletivo, planetário, ele passa a ser portador de uma ecossensibilidade, ou seja, uma sensibilidade ecológica/ecossistêmica que o faz compreender a composição do dinamismo da rede que entrelaça todos os seres, e que pode, por isso, levá-lo a posturas que afirmam essa cosmovisão.

Além do *espirit de finesse*, o ser sensível é envolvido por uma consciência amorosa, por meio da qual,

Como afirma Morin (2002), o sujeito terá a capacidade de auto-organizar-se, transcender; promover o cuidado com o advento dos valores humanos, suscitando entrelaces que o aproximam e que o compelem à ecofraternização. Entretanto, a formação de uma consciência amorosa só se faz possível se o amor for compreendido como princípio educativo, aquele que potencializa o desabrochar da sensibilidade humana e propicia o cultivo dos valores que enobrecem. Dessa forma, podemos projetar ambientes, relações e ações educativas estimuladoras e aprazíveis; instalar entre-lugares educativos em que a simpatia e a empatia sejam capazes de criar ritos de iniciação às apreensões da afetividade e sensibilidade humanas. (MAGALHÃES, 2011b, p. 178)

Toda essa dimensão sensível e solidária presente na formação docente pode ser efetivada entre os seres mediada pelo amor como princípio educativo, transformador e mobilizador das relações e atitudes entre os seres.

A seguir, apresenta-se a segunda categoria de análise desta pesquisa: ideário pedagógico.

3.3.2 Ideário pedagógico

Esta categoria engloba o desenvolvimento das concepções pedagógicas dos educadores-passarinhos nas quais estiveram presentes a indissociabilidade entre a afetividade e a cognição, assim como a cooperação entre os sujeitos do curso. Nesse processo, evidencia-se a valorização dos conhecimentos prévios dos estudantes pelos professores do curso e o processo de metacognição desenvolvido pelos estudantes.

3.3.2.1 O desenvolvimento das concepções pedagógicas

Em relação às concepções pedagógicas que foram construídas e reconstruídas pelos educadores-passarinhos, faz-se necessário destacar que elas foram acompanhadas de um processo de aprendizagem constituído como uma produção subjetiva do sujeito que aprende e no qual há efetiva participação dos sujeitos, envolvendo a indissociabilidade dos aspectos afetivos e cognitivos (GONZÁLEZ REY, 2009), sendo mediadas pela cooperação existente entre os sujeitos do curso.

Neste sentido, é importante destacar o movimento efetivado no desenvolvimento dessas concepções pedagógicas. Destaca-se no início do curso, a influência de uma concepção tradicional de educação, de professor e do papel do aluno:

Quando eu cheguei aqui eu não tinha a coragem, por exemplo, de discordar de alguma coisa que estava escrito de algum autor, de algum professor. (Entrevista Mocinha-branca)

Quando fiz magistério, era bem o ensino tradicional. O professor falava, o aluno escutava. Hoje, aqui na faculdade, eu trago um pouco disso. Às vezes tenho medo de questionar, perguntar, porque, quando fiz magistério, eu era muito reprimida pelo professor. De dizer assim: “Para com esse assunto, porque não é isso que estamos dizendo”. (Entrevista Sabiá-do-campo)

Eu pensava assim o professor muito como uma autoridade. E às vezes eu ficava meio com medo de fazer uma pergunta, ser muito indecente para o professor ou às vezes para os próprios alunos. Como eu não conhecia, no começo, você não tinha muito conhecimento, de como as pessoas poderiam reagir. A gente ficava com medo de fazer alguma pergunta e estar fazendo a pergunta fora do contexto. E a gente ficava assim, às vezes tinha a pergunta para gente fazer, mas a gente se fechava, ficava quietinho. Não fazia a pergunta. (Entrevista Caboclinho)

As falas dos educadores-passarinhos Mocinha-branca, Sabiá-do-campo e Caboclinho expressam as consequências que uma formação baseada na concepção tradicional de educação, de professor e de aluno pode produzir na vida dos sujeitos. As falas referem-se à impossibilidade de criticidade por parte do aluno, à falta ou limitação do diálogo entre professor e estudantes no contexto escolar, à falta de autonomia no pensamento do estudante, ao medo de participar da aula devido à reação do professor e dos outros alunos; enfim, representam a razão indolente criticada por Santos (2002), tão presente no contexto escolar e que sustenta a epistemologia positivista. A formação do ideário pedagógico dos educadores-passarinhos, desenvolvida antes de eles entrarem na universidade, além de ter sido uma formação alienada, baseada no paradigma urbano e generalista, pelas falas apresentadas, expressa a influência de uma concepção tradicional de educação, professor e aluno. Nessa concepção, “a memória é entendida como base da inteligência e a aprendizagem é alicerçada na repetição; o poder dos valores e conhecimentos hegemônicos sobrepõe-se aos conflitos; os modelos e os conteúdos pautam-se em idealizações, os métodos primam pelo verbalismo e pelo pensamento lógico-formal” (SOUZA e MAGALHÃES, 2011a). Por isso, os educadores-passarinhos tinham dificuldade de expor suas ideias, dúvidas, de participar da aula e construir um

pensamento crítico, pois, nessa concepção, o que é valorizado é a passividade do estudante e a verbalização por parte do professor.

É importante destacar que essa concepção tradicional de educação, de professor e de aluno, é criticada por Freire (2005), por representar um instrumento de opressão contra a classe trabalhadora e por basear-se em uma relação assimétrica na construção do conhecimento, em que o professor ensina e o aluno aprende, não existindo uma relação mediatizadora entre eles e na qual uns sabem mais do que os outros. Foi com base nessa concepção tradicional, marcada pela repetição, verbalismo, relações assimétricas, conteúdos desconexos e descontextualizados, que os educadores-passarinhos iniciaram sua formação na universidade. E essas concepções pedagógicas trazidas pelos estudantes interferiam no desenvolvimento das ações pedagógicas propostas no curso, especialmente no início. Esses dados põem em evidência a necessidade de que o professor conheça a história de vida do estudante e sua trajetória formativa, pois a relação pedagógica não se dá no vazio; ela sofre a influência dos sentidos subjetivos que os estudantes foram produzindo e produzem ao longo de sua formação, das representações que foram sendo construídas e dos conhecimentos que foram sendo acumulados. Essa é, portanto, uma relação dialética e também dialógica, que envolve tempos e espaços diferenciados de formação.

Sobre as concepções pedagógicas dos educadores-passarinhos, é importante destacar que essas concepções foram sendo modificadas ao longo do curso, como se percebe nas falas das educadoras-passarinho Mocinha-branca e Sabiá-do-campo:

Agora se eu ouço alguma coisa, eu tenho coragem de levantar o dedo e perguntar: “é assim mesmo? Porque que é, porque que não é?” De questionar. Na minha prática fora daqui como professora, não porque eu estou em sala de aula, mas como educadora popular que eu me considero, então lá, na comunidade, no movimento, agora eu sou capaz de, por exemplo, pensar uma metodologia diferente no espaço de formação, entender mais as respostas, não digo respostas escritas, mas as respostas ao que a gente está trabalhando lá. Eu consigo entender, interpretar diferente (Entrevista Mocinha-branca).

Aqui na faculdade é diferente. Quando você faz uma intervenção, pode até falar fora do assunto discutido, mas o professor está ali, te ouve, dialoga contigo. Acho que essa questão do diálogo é essencial e não tinha isso quando eu fiz o ensino fundamental e o médio (Entrevista Sabiá-do-campo).

As falas expressam as mudanças na relação com os professores do curso e com o próprio conhecimento. Eles passaram a expor mais suas ideias, a dialogar mais com os

professores, a participar da aula sem medo, pondo em prática, assim, a sociologia das ausências e a sociologia das emergências, por meio do trabalho de tradução, em que sujeitos, práticas e saberes antes menosprezados passaram a ser recuperados e valorizados no ambiente formativo (SANTOS, 2002). Foi por meio do trabalho realizado a partir do conhecimento prévio dos estudantes pela maioria dos professores do curso, pautado em outras concepções para além de uma abordagem tradicional, que os educadores-passarinhos começaram a reconstruir suas concepções pedagógicas, recebendo a influência de uma concepção crítica de educação, de professor e de aluno, na qual há uma articulação com o processo histórico e uma perspectiva de transformação da realidade vigente, como expressa a fala da educadora-passarinho Marido-é-dia:

Eu acho que aqui nós temos um conjunto de teorias que tem um posicionamento político que fortalece a nossa concepção de transformação. E ao mesmo tempo, eu acho que as teorias elas servem para a gente enxergar melhor o momento em que a gente vive (Entrevista Marido-é-dia).

Essa concepção crítica, como possibilidade de transformação da realidade social aliada à práxis, possibilitou que os educadores-passarinhos pudessem reconstruir sua concepção de educação, compreendendo a sua vinculação ética e política, a indissociabilidade dos aspectos afetivos e cognitivos, além da multiplicidade de espaços em que ela pode ocorrer:

Educação para mim são atitudes, atitudes de troca, atitude de respeito, é a forma que você age com o seu próximo. (Entrevista Mocinha branca)

Educar é muito além da sala de aula, a educação cumpre um papel importante quando ela está ligada a um projeto de transformação social. (Entrevista Marido-é-dia)

A concepção crítica de educação também fundamenta um projeto de justiça social; conforme Zeichner e Flessner (2011, p. 331), “a expressão formação de professores para a justiça social passou a ser usada para descrever esses programas de preparação de professores que são voltados a reconstrução social.” Dentre esses programas, os autores citam a experiência dos cursos de Pedagogia da Terra desenvolvidos no Brasil. Os autores argumentam que os cursos são desenvolvidos com base em formação profissional e técnica que “acarreta o domínio de conjuntos de

conhecimentos, comportamentos e da ética que cercam a educação”, em formação política na qual é enfatizada a “consciência histórica e de classe” (ZEICHNER e FLESSNER, 2011, p. 340), além de formação cultural que enfatiza princípios de solidariedade e de cooperação presentes nos coletivos organizados. Toda essa formação evidencia a importância da atitude transformadora na atual conjuntura social.

A concepção de aprendizagem desenvolvida ampara-se na concepção crítica, sendo a aprendizagem compreendida como produção de sentidos subjetivos pelo sujeito que aprende (GONZÁLEZ REY, 2009), enfatizando-se os aspectos afetivos e cognitivos, o processo de criação e a multiplicidade dos espaços:

Aprender para mim é ser capaz de criar, de respeitar. (Entrevista Fogo-apagou)

Aprender é ouvir. No quarto que eu estou, são onze pessoas, todas mulheres. O interessante é que no quarto onde eu estou tem gente de vários estados, então são costumes diferentes, são culturas diferentes, hábitos diferentes e aí se, se você não aprende a ouvir e a entender ia virar bagunça. (Entrevista Mocinha-branca)

A concepção de ensino foi também baseada na concepção crítica, levou em consideração a contextualização e a valorização dos conhecimentos prévios dos estudantes, em contraposição à educação bancária (FREIRE, 2005):

Para mim ensinar é trabalhar a realidade. Trabalhar a realidade do educando, é respeitar os conhecimentos que o educando tem e proporcionar a ele o conhecimento. (Entrevista Fogo-apagou)

E a concepção de professor, também baseada em uma concepção crítica, apresenta o professor como mediador do conhecimento e da realidade, procurando compreendê-la e transformá-la, ou seja, efetivar a práxis. Nessa concepção, o professor como mediador, “deve se inserir no contexto mais amplo das mudanças sociais, de forma a reconhecer a necessidade de mudança na educação em virtude das mudanças na sociedade, afirmando que a educação tem que acompanhar esse processo” (Rezende *et al.*, *apud* SILVEIRA, 2011, p. 198). A fala da educadora-passarinho Fogo-apagou, a seguir, expressa essa concepção do professor como mediador, baseada em uma concepção crítica:

A partir do momento que você vem para cá [universidade], você vai aprofundar essa concepção de professor, você passa a estudar e entender realmente o quê Paulo Freire está dizendo e você chega lá

nos acampamentos e vê as dificuldades que é, nas nossas áreas ou em outras escolas mesmo, que você percebe. Porque nós temos, lá às vezes, que andar de um assentamento para o outro, 50 Km dentro de um ônibus que não é lá grande coisa. Então você chega toda empoeirada. Quando você já chega na sala de aula, você já chega tensa, porque sacode de lá, sacode de cá. Então quando você vai, para dentro da sala de aula, que você percebe que você está ali como mediador e vê aquelas crianças que estão ali, precisam do seu papel de estar mediando. Isso ficou muito forte para mim, porque antes eu ia, trabalhava, e aí, às vezes, eu não tinha essa sensibilidade de entender mesmo, porque você começa a militar e você acostuma a trabalhar com aquele público. Então é um trabalho, só que quando você percebe na essência dos teóricos de ler e entender o que você está fazendo; qual é o seu papel ali, qual a formação que você está dando para as crianças é outra história. Então você muda. Então você tem que estar estudando não para se mostrar, mas ajudar aquela criança na sua formação a entender a realidade. Acho que importante para nós é a criança se formar e entender a realidade, o contexto da história para ela. Porque o papel do professor é esse. Não é encher a cabeça ou repetir, é trabalhar com a realidade o que ele entende. Fazer daquela realidade que ele conhece, ele obter mais um conhecimento. (Entrevista Fogo-apagou)

Embora a concepção de professor da grande maioria dos educadores-passarinhos fosse predominantemente a crítica, entendendo este trabalhador como um dos agentes da transformação social, havia no grupo uma certa dificuldade com as identidades sociais da figura do professor, por terem tido experiências escolares nas quais predominou uma concepção tradicional de educação, de professor, de aluno, baseada em uma epistemologia positivista. Havia em alguns estudantes do curso, um sentimento de repúdio à palavra “professor”, sendo que alguns preferiam usar a palavra “educador”, sendo essa concepção vinculada ao pensamento freireano, como expressa a educadora-passarinho Beija-flor:

Eu não sou muito fã da palavra professor, eu prefiro chamar de educador. Eu considero educador alguém que tenha essa formação política e humana, porque o professor só está lá com a finalidade de ser o professor, de só fazer aquilo e pronto. E discutir a questão do salário. Então, isso é preocupante, como fica essa parte pedagógica? Mais humana? Eu acho que é interessante discutir o salário, que é o teu ganha pão, mas ele não deve ser mais importante do que aquilo que você se dispôs enquanto profissional, como uma pessoa que ensina. Porque na verdade para quem está lá na sala de aula, não importa o tanto que você vai receber, ele foi lá porque precisa aprender alguma coisa. (Entrevista Beija-flor)

A concepção freireana de professor como educador expressa uma concepção política que se contrapunha a uma concepção de professor tradicional. Isso demonstra

que existem diversas concepções de professor, que convivem no meio social, carregadas de sentidos históricos e políticos. Professor, nesta pesquisa, é compreendido como um trabalhador e como importante agente das transformações sociais, ressaltando-se que ele possui uma identidade política e de classe construída em uma longa e vasta história que trata de seu estatuto profissional, ou seja, de sua profissionalização e do desenvolvimento do ser docente, ou seja, de sua profissionalidade. (GUIMARÃES, 2004).

A fala da educadora-passarinho Beija-flor expressa desacordo em relação à concepção crítica defendida pelo grupo e em relação a condição histórica da profissionalização docente, na qual os professores sempre têm lutado por melhores condições de trabalho e por salários mais dignos que lhes garantam a efetivação das condições de sua subsistência como trabalhadores. Essas lutas são necessárias, pois no sistema capitalista, o salário é proveniente da produção de mais-valia e quem fica com a maior parte dos lucros dessa produção, não é a classe trabalhadora e sim os donos dos meios produtivos (MARX, 2006). Portanto, é usurpado da classe trabalhadora o produto de sua força de trabalho, vendida aos donos dos meios de produção e paga por meio do salário. Para manter-se e reproduzir-se o trabalhador precisa reproduzir todos os meios da produção social. Dessa forma, há exploração da força de trabalho e há a efetivação de um processo de alienação, pois o trabalhador, ao longo desse ciclo produtivo/reprodutivo, já não se reconhece mais no seu próprio trabalho, que aparece para ele “como uma força estranha, situada fora deles” (MARX; ENGELS, 2008, p. 30), perdendo o seu caráter emancipador, portanto. Nesse sentido, a discussão sobre salários também interessa aos estudantes, pois essa discussão procura, de certa forma, romper com essa lógica alienante.

A concepção de aluno foi também baseada em uma concepção crítica de educação, embora também houvesse por grande parte dos estudantes, uma preferência pela palavra “educando”, na qual se expressa o pensamento freireano em contraposição a uma concepção tradicional,

O aluno é um ser histórico, que tem sua história de vida e quando ele vem para a sala de aula ele já vem com aquele saber que depende de sua realidade. E ele está sempre interessado em aprender alguma coisa. Porque senão ninguém se disponibilizaria a sair de sua casa, de acordar de madrugada ou passar por tantas coisas para ir para uma sala de aula. Então, eu acredito que o aluno é aquele que está nessa busca. Ele está na busca de algo novo, de algo diferente. E aí eu acho que

tem sempre o seu fator cultural e histórico que interfere nisso. Ele é um cidadão que está nessa busca. Eu acredito que essa busca não se dá em uma semana. Igual eu vejo aqui entre nós, teve alguns que conseguiram ter uma caminhada mais rápida, outros ainda estão na metade e outros ainda estão começando, porque essa é a diferença que tem entre os que vão buscar e como se dá essa busca. E uma das coisas que eu aprendi, no núcleo livre, que eu também não sabia, é o significado da palavra aluno, aluno é aquele que não sabe é aquele que não tem luz. E no debate nós concluimos isso, você chega na faculdade ainda sendo considerado como aquele que ainda não tem luz. Por isso, eu me recuso a chamar o sujeito de aluno, eu sempre digo educando, porque senão eu vou dizer para ele o resto da vida que ele não sabe, que ele não tem luz? (Entrevista Beija-flor)

O ideário pedagógico, representado pelas concepções pedagógicas de educação, aprender, ensinar, professor e aluno, formuladas pelos educadores-passarinhos tiveram, em sua grande maioria, influência inicial da concepção tradicional, que produziu efeitos na formação desses sujeitos, como mencionado, mas, com o desenvolvimento do curso, os estudantes por meio de uma reconstrução de conceitos que envolveu a indissociabilidade dos aspectos afetivos e cognitivos, passaram a construir concepções tendo como referência uma concepção crítica, que, por meio de um trabalho articulado procura compreender e transformar a realidade social, que, no nosso tempo histórico, é marcada pelo modo de reprodução capitalista. Essa opção pela concepção crítica, foi decorrente do próprio trabalho que a grande maioria dos professores realizavam durante o curso, fundamentados por essa concepção, que contribui para a mudança de atitudes e práticas dos estudantes em formação, possibilitando, inclusive, a reconstrução de suas concepções pedagógicas.

A seguir, apresenta-se como foram valorizados os conhecimentos dos educadores-passarinhos no processo formativo.

3.3.2.2 A valorização dos conhecimentos prévios

Os sujeitos em formação são seres históricos, culturais e humanos. Portanto, possuem uma história de vida e uma trajetória de formação que precisa ser considerada no processo formativo, como já mencionado. Por isso, é importante o professor considerar essa totalidade de aspectos que envolvem a formação e considerar também o contexto em que os estudantes vivem e a forma como eles compreendem essa realidade. Conforme Souza (2008, p. 60), os conhecimentos prévios dos estudantes “devem ser tomados como ponto de partida para que os alunos os reelaborem e realizem outras

construções significativas”. Nesse sentido, a consideração da realidade em que o estudante vive e o conhecimento dos saberes que ele produz sobre essa realidade são fundamentais para um processo de construção de conhecimentos que vise a uma aprendizagem significativa, na qual os estudantes possam reconstruir os conceitos, reelaborar sínteses e esquemas, passando de uma visão sincrética e caótica para um pensamento sistematizado e organizado. (SOUZA, 2008).

Nesse sentido, no curso de Pedagogia da Terra da FE/UFG, esse trabalho de valorização dos conhecimentos prévios dos estudantes por parte dos professores, acontecia, de modo especial, nas atividades do tempo comunidade, como se percebe na fala do educador-passarinho Caboclinho, a seguir:

Os professores costumam trabalhar a nossa realidade; os trabalhos do tempo comunidade são mais voltados para terra, sempre tem umas questões da realidade que a gente vive (Entrevista Caboclinho).

Na fala apresentada, percebe-se a importância de se considerarem os conhecimentos que os estudantes trazem consigo, a necessidade de planejar e executar atividades relacionadas aos contextos em que os estudantes vivem, envolvendo a cultura e o campo simbólico, como mediadores na construção do conhecimento e como possibilidade de construção da práxis. Esta construção é importante pois possibilita o conhecimento de determinada realidade e a busca da sua transformação.

Nesse processo de valorização dos conhecimentos prévios como possibilidade de construção de aprendizagens significativas, que ocorria também no tempo escola, outro elemento importante foi a consideração do autoconceito, ou seja, “a percepção que a pessoa tem de si mesma” e a sua autoestima, ou seja, “a percepção que ela tem do seu próprio valor” (MOYSÉS, 2005, p. 18). Além dos conhecimentos, sistematizados ou não, que os estudantes traziam, no processo formativo desenvolvido ao longo do curso, houve também um cuidado com este autoconceito do estudante e com sua autoestima, o valor que ele atribuía a si mesmo, que também estão relacionados aos processos formativos, podendo contribuir no enfrentamento das dificuldades:

Marcou muito a questão da autoestima, os professores falavam para mim que eu era capaz de conseguir chegar a esse momento que eu estou agora, de conclusão de curso (Grupo de discussão Caboclinho)

No desenvolvimento do curso, os estudantes tiveram uma fonte que alimentava as identidades, o autoconceito e a autoestima do grupo, que foram as místicas. Mas

embora existisse esse fortalecimento coletivo do grupo, alguns estudantes apresentavam baixa autoestima e acreditavam que não seriam capazes de concluir o curso, tendo em vista as dificuldades, especialmente, com o desenvolvimento da leitura e da escrita. Nesse sentido, foi muito importante a aproximação dos professores, que, em sua maioria, reconheciam o esforço dos estudantes e sua necessidade de superação, mas, antes de tudo, reconheciam-nos como seres humanos, como seres históricos e inacabados, possuidores de um valor inestimável e com uma capacidade infinita de criação.

Nesse sentido, a valorização dos conhecimentos prévios e do valor que os estudantes atribuíam a si mesmos foram outros elementos importantes nesse processo de formação docente.

A seguir, apresenta-se o processo de metacognição desenvolvido pelos educadores-passarinhos.

3.3.2.3 O processo de metacognição

O processo de metacognição, “como a consciência sobre os próprios processos mentais” (SOUZA, 2008, p. 64), pressupõe uma ação pedagógica inovadora, pois, nesse processo, professores e estudantes estarão envolvidos em situações de ensinagem que suscitam o protagonismo e a participação de ambas as partes. A participação do professor acontece como mediador do conhecimento e pelo planejamento intencional do trabalho docente; já a dos estudantes ocorre por estarem envolvidos em um processo de reflexão sobre o próprio processo de aprendizagem, quando passam a compreender os avanços, os limites e a sua contínua práxis. Nesse sentido, serão apresentadas, a seguir, algumas falas dos educadores-passarinhos que evidenciam esse processo:

Não somos os mesmos de quando chegamos. Avançamos na construção do conhecimento de forma individual e coletiva, adquirindo uma base teórica que nos permite atuar na realidade com maior convicção do papel político da educação e da formação nos processos de organização social e política da classe trabalhadora.
(Questionário Marido-é-dia)

A fala apresentada denota um processo metacognitivo que evidencia o crescimento alcançado pelos educadores-passarinhos, de forma individual e coletiva, na construção do conhecimento, que ao longo do curso foi sendo sistematizado,

provocando mudanças nos aspectos afetivos e cognitivos. Por isso, eles já não eram mais os mesmos de quando chegaram. Outro aspecto interessante nessa fala é a vinculação da educação aos aspectos de organização social e política da classe trabalhadora. Como, ao longo do curso, os estudantes foram reconstruindo suas concepções pedagógicas, com base em uma concepção crítica de educação, que também foi efetivada no trabalho da grande maioria dos professores, houve um amadurecimento das concepções políticas desses estudantes, que, por terem vínculos com coletivos organizados, já tinham experiência nesse campo e, com o curso, puderam refletir sobre seus posicionamentos e adquirir mais consistência nas ideias e nos valores defendidos.

Também a fala da educadora-passarinho Tiziu evidencia esse processo metacognitivo e enfatiza a vinculação da educação com os aspectos políticos, destacando o papel da teoria, a importância do trabalho dos professores do curso e a sua vinculação com a práxis:

Então eu acredito, que eu como aluna que eu cheguei aqui, primeiro que eu cresci muito, aprendi muito. Então esse curso para mim está sendo muito bom, porque eu cresci, tanto nas minhas práticas pedagógicas quanto nas concepções políticas que eu tenho hoje, uma clareza muito melhor. Primeiro com os embasamentos teóricos que a gente viu que foi possível estudar, eu acredito que contribuiu muito para o meu crescimento. Que eu vou poder contribuir muito melhor agora lá na minha comunidade, com o aprendizado que eu adquiri aqui. Então eu acredito que para mim está sendo muito bom. Os professores, primeiro que nós tivemos o privilégio de ter os melhores daqui da universidade, então assim, eles vieram também por causa da curiosidade, eles queriam muito conhecer a gente, para ver como que funcionava na prática. Então, acho que nós tivemos o privilégio de ter bons professores, professores que se identificam até com a nossa causa, que nos apoiavam o tempo todo. (Entrevista Tiziu)

A fala da educadora-passarinho Fim-fim, também sobre esse processo metacognitivo, evidencia as dificuldades no início do curso, especialmente, com a leitura e a escrita e com as atividades que eram propostas pelos professores, assim como a dificuldade de dialogar no grupo, mas também evidencia o movimento de superação:

Quando entrei para fazer as aulas, começar já com os professores e aquele monte de texto, aí era um monte de concepção que a gente tinha que levantar, de infância, estudar a história da educação e aquele monte de texto que a gente levou para casa para estudar. Eu me senti muito perdida, eu não estava entendendo aquilo direito. No início, eu tive muita, muita dificuldade mesmo. Além da dificuldade de produção de texto, de escrita, de ortografia, eu tinha dificuldade de dialogar. Até hoje eu tenho dificuldade de falar na sala de aula. Essas

foram as minhas dificuldades no início. Agora com a vivência com o pessoal daqui, não sei se é por causa do curso, que é diferente, os professores, a gente aprendeu muito e também estou superando as dificuldades. Não superei tudo, mas estou superando. (Grupo de discussão Fim-fim)

A fala da educadora-passarinho Coleirinho acerca desse processo metacognitivo evidencia a dificuldade com a linguagem científica e com a leitura, a interpretação e a produção escrita dos textos que eram solicitados pelos professores. Mas apresenta a superação dessas dificuldades, por meio do desenvolvimento da própria capacidade intelectual e pela cooperação dos outros estudantes:

Quanto à sala de aula, eu lembro que eu tinha bastante dificuldade com essa linguagem científica, interpretação de texto mesmo. Eu lembro que a gente pegou um texto com um professor de um autor chamado Hobsbawm e aquilo foi terrível para mim. Eu pensei: “Meu Deus, eu não vou conseguir”. Tinha que fazer uma produção depois, os colegas devem até lembrar. Eu tinha dificuldade de me expressar até com os próprios colegas. Aí eu falei: “Não, mas se eu estou aqui, um espaço que eu conquistei no coletivo, eu tenho que ir em frente”. Aí, conversava com os colegas e tudo, e fui conseguindo aprender a interpretar aquele texto. Aí, foi assim que eu fui desenvolvendo, tanto na interpretação quanto na produção, porque se você não interpretar, você não vai conseguir produzir. (Entrevista Coleirinho)

Para finalizar, a fala do educador-passarinho Caboclinho, ainda acerca desse processo metacognitivo, evidencia a dificuldade que ele tinha de dialogar com os professores no início do curso, fruto de uma educação desenvolvida na educação básica, baseada em uma concepção tradicional de educação, de professor e de aluno. Mas, assim como foi exposto nas outras falas, houve um movimento de superação dessas dificuldades:

A partir do momento de convivência de várias semanas que a gente foi começar a ter mais convivência de começar a conversar, dialogar. Com os professores, mesmo, foi depois da segunda etapa, que eu tive mais interação, mais vontade de falar em sala de aula; a primeira etapa eu tinha muita dificuldade nessa questão. Aos poucos eu fui superando. (Entrevista Caboclinho)

As falas apresentadas, acerca do processo metacognitivo desenvolvido pelos estudantes expressam a indissociabilidade entre os aspectos afetivos e cognitivos desenvolvidos na sua formação, a vinculação da educação com a política e processos sociais mais amplos, a participação do coletivo dos estudantes para que esse processo

metacognitivo também se efetivasse e o constante exercício de enfrentar as dificuldades como uma efetivação da práxis. O processo de metacognição é importante na formação docente, pois possibilita aos sujeitos que participam do processo, formandos e formadores, a construção de aprendizagens significativas e a plena participação dos sujeitos, evidenciando os aspectos afetivos e cognitivos.

A seguir, apresenta-se a terceira categoria de análise desta pesquisa: trabalho.

3.3.3 Trabalho

Esta categoria engloba diferentes esferas do trabalho empreendido coletivamente pelos educadores-passarinhos, durante a realização do curso. A análise desenvolvida teve como referência a teoria marxiana, segundo a qual, o trabalho

Constitui a própria essência do homem, pois trabalhar é específico do ser humano, é o que diferencia o homem dos outros seres vivos. Todas as evoluções constatadas através dos séculos envolviam, de uma forma ou outra, o trabalho ou o trabalhador. Sua centralidade na vida humana é inegável. O trabalho é a expressão e modelo de toda práxis humana – atividade transformadora consciente, criador e recriador da natureza, no qual estão fundadas a consciência, a linguagem e todas as relações sociais (BORGES, 2010, p. 83).

Segundo Borges, no contexto da sociedade capitalista, o trabalho deixa de ser “atividade vital consciente” e torna-se trabalho alienado, tipo de trabalho que “escraviza o homem, deteriora sua identidade como sujeito de uma coletividade [...]. Transforma o trabalho, fonte de riqueza e humanização, em sinônimo de dor, sofrimento, tortura, pobreza e desumanização” (BORGES, 2010, p. 86).

Como possibilidade de retomar o sentido do trabalho como princípio de humanização e realização humana, abordam-se nesta categoria de análise diferentes esferas do trabalho realizado coletivamente pelos educadores-passarinhos, como meio de preservar suas identidades como sujeitos sociais e coletivos organizados.

A seguir, apresentam-se as diferentes esferas do trabalho realizado coletivamente pelos educadores-passarinhos no curso Pedagogia da Terra da FE/UFG.

3.3.3.1 O trabalho de conquista do espaço universitário

Embora a conquista do espaço universitário estivesse apenas começando com a chegada dos educadores-passarinhos à universidade, sendo este um processo que

acompanharia os estudantes durante todo o curso, existia em grande parte deles uma concepção crítica frente a esse espaço formativo, como se percebe na fala da educadora-passarinho Marido-é-dia:

A forma como eu vim para cá, eu acho que me permite não ter aquela ilusão com a universidade, como esse poço das verdades, que aqui tem todos os conhecimentos, eu já vim um pouco despida dessa ilusão que talvez algumas pessoas até possam ainda ter. (Entrevista Marido-é-dia)

Dessa forma, a conquista progressiva do espaço universitário evidenciava contradições e caracterizava-se como a construção e efetivação de um direito da classe trabalhadora, nesse caso, dos coletivos dos povos do campo, de ter acesso a uma educação superior pública e de qualidade e de nela permanecer. Pode-se inferir que este processo não foi marcado pela superioridade da universidade frente a outros espaços formativos. Embora estivesse vivo entre os estudantes que a universidade era um importante espaço formativo, necessário para sua formação como professores, havia uma percepção de que ela não era a detentora de todos os conhecimentos nem a única matriz formadora na sociedade. Daí, não haver ilusão com relação a esse espaço, pois nele, os estudantes, especialmente a partir do momento da chegada, também passaram a enfrentar muitas contradições.

Uma delas refere-se ao uso dos espaços e dos bens públicos da universidade, como pode ser percebido nas falas das educadoras-passarinho Fogo-apagou e Tico-tico-da-mata, a seguir:

Ao chegar aqui você não podia nada; o espaço era limitado, você não podia descer lá embaixo, você não podia aquilo, não podia aquilo outro e com o tempo, com a nossa própria organização, a gente ocupou. Hoje a gente usa o pátio, nós colocamos varal, nós fazemos as nossas noites culturais, do jeito que nós fazemos nas nossas áreas (Entrevista Fogo-apagou).

Se estragava alguma coisa no espaço, tudo era nossa culpa. Mesmo na questão do laboratório, a questão do uso dos instrumentos, televisão, som, miniauditório. Aquela sala do auditório, para nós pegarmos aquela chave era um sacrifício. E hoje não, nós fomos utilizando os instrumentos e cuidando. E cuidando melhor (Grupo de discussão Tico-tico-da-mata).

Queriam passar para a gente que nós éramos intrusos, que nós não tínhamos o direito de estar nesse espaço. Hoje isso já mudou, agora nós não somos mais só “os sem terra” nós somos os estudantes do curso de Pedagogia da Terra (Grupo de discussão Tico-tico-da-mata).

Embora o curso de Pedagogia da Terra da FE/UFG - turma Salete Strozake, fosse um curso da universidade, mesmo funcionando por meio de um convênio, contraditoriamente, especialmente no início, os estudantes desse curso eram tratados como se não fizessem parte da universidade, como se não fosse legítimos de frequentar esse espaço. Esse tratamento diferenciado expressava-se pela limitação do espaço, pela criação de dificuldades para o empréstimo de equipamentos de uso comum da universidade e ainda pela culpabilização por danos ou estragos acontecidos nesse espaço formativo. O que se percebe é que os educadores-passarinhos sofriam o massacre da história única, sendo julgados muito antes de serem vistos.

Nesse sentido, foi necessário que os estudantes criassem estratégias de resistência, como trazer a cultura camponesa para o espaço universitário, por meio das místicas e das noites culturais, por exemplo, e lutar para serem vistos como estudantes, inibindo, assim, as referências pejorativas e discriminatórias, porque pertencem a movimentos sociais ou pastorais e por serem representantes do campo, que, no paradigma urbano e generalista presente na universidade, eram reconhecidos como inferiores e desiguais perante outras pessoas frequentadoras do mesmo espaço. Essa não aceitação dos educadores-passarinhos, especialmente por outros estudantes, por professores e por funcionários da universidade que não faziam parte do curso, mas que também frequentavam o mesmo espaço, encontrou outras formas de materializar o preconceito e a discriminação em relação a esse grupo, evidenciando conflitos de classe.

A seguir, apresentam-se alguns exemplos do trabalho dos estudantes para superar a discriminação de que foram objeto os educadores-passarinhos.

3.3.3.2 O trabalho contra os preconceitos e a discriminação

Neste trabalho, preconceito é entendido como idéia pré-concebida, muitas vezes não questionada, e discriminação como a ação de diferenciação, segregação, inferiorização, fragmentação ou desqualificação de outro sujeito. Quase sempre uma ação discriminatória é embasada por um preconceito, ou seja, por uma idéia pré-concebida a respeito de algo ou de alguém.

Conforme Silveira (2012, p. 2), a subjetividade de um preconceituoso é baseada na exclusão, que restringe e exclui o outro da categoria de humano. Silveira (2012, p. 2), argumenta que

o humano é universal e a particularidade é construída nas condições históricas e se explicita na discussão dos sentidos da cultura. A singularidade, ao nível individual, é a forma como este sujeito equaciona sua humanidade na particularidade histórica da qual é parte atuante.

Aos olhos do preconceituoso, essas singularidades humanas podem ser compreendidas como inferioridade e, dessa forma, autorizam-no a tratar outro ser humano como se fosse coisa, destituindo-o assim de sua humanidade. Conforme Adorno (1995), as personalidades preconceituosas podem ser comparadas a doentes mentais, pois são incapazes de viver experiências mais profundas com outros seres humanos; muitas vezes, apresentam ausência de emoções e são extremamente manipuladoras. O autor conclui que essas pessoas são deficientes na capacidade de amar. Em seu estudo sobre as personalidades nazistas responsáveis por Auschwitz, ele argumenta que “elas são inteiramente frias e precisam negar também em seu íntimo a possibilidade do amor, recusando de antemão nas outras pessoas o seu amor antes que o mesmo se instale” (ADORNO, 1995, p. 133)

Adorno esclarece, ainda, que muitas dessas personalidades nazistas e, portanto, preconceituosas, transferiam o seu amor para objetos, sendo indiferentes à dor humana. A experiência de Auschwitz e de tantos outros campos de concentração representam o ápice a que pode chegar a incapacidade de reconhecer outro ser humano como igual. A seguir, apresenta-se a carta 23 que foi encontrada nos muros de um campo de concentração na Alemanha após a II Guerra Mundial:

Prezado Professor: sou sobrevivente de um campo de concentração. Meus olhos viram o que nenhum homem deveria ver. Câmaras de gás construídas por engenheiros formados, crianças envenenadas por médicos diplomados, recém nascidos mortos por enfermeiras treinadas, mulheres e bebês fuzilados e queimados por graduados de colégios e Universidades. Assim, tenho minhas suspeitas sobre a Educação. Meu pedido é: ajude seus alunos a tornarem-se humanos. Seus esforços nunca deverão produzir monstros treinados ou psicopatas hábeis. (Silva, *apud* MAGALHÃES, 2011, p. 172)

Assim como esse sobrevivente, Adorno (1995) também enfatiza o compromisso da educação para que Auschwitz nunca mais se repita, o que só será possível se resgataremos nossa humanidade, nossa capacidade de amar e, principalmente, reconhecermos que todos somos seres humanos iguais, rejeitando toda e qualquer forma

de discriminação.

Para que esse projeto formativo possa ser empreendido, ele precisará de bases sólidas. Conforme Merani (1977), após a II Guerra Mundial, em 1947, Henri Wallon e uma grande equipe professores tentaram efetivar, na França, uma reforma do sistema de ensino que pudesse criar uma estrutura mais articulada e humana, fundamentada nos princípios de justiça, de igualdade, de dignidade e de respeito às capacidades e habilidades dos estudantes, expressando a diversidade humana e garantindo a todos o direito de se construir como seres humanos iguais. Merani (1977) argumenta que, apesar de esse projeto ter influenciado a educação na França, o Plano de Reforma Langevin-Wallon nunca foi efetivado por inteiro, pois a França daquela época havia preferido investir mais recursos na corrida atômica do que na formação humana. Ainda na atualidade encontramos essa dificuldade de reconhecimento da humanidade e, especialmente, o reconhecimento de que somos seres humanos iguais, o que ainda produz muitas ações de discriminação ao redor do mundo, sendo que muitas estão bem próximas de nós.

A seguir, apresentam-se alguns exemplos de ações de discriminação que os estudantes do curso sofreram ou praticaram.

Nos relatos dos educadores-passarinhos, aconteceu com frequência que algumas pessoas, ao se referir ao grupo de estudantes do curso, o faziam de forma pejorativa, como “os sem terra”, atitude em que há um grande equívoco, pois o curso foi formado por estudantes integrantes de diferentes movimentos sociais do campo e pastorais da terra, como mencionado anteriormente. Em grande parte desses coletivos organizados e entre os estudantes do curso, havia um sentimento claro de luta pela terra e pela reforma agrária, mas embora essas lutas tivessem importância fundamental, não eram as únicas lutas desses coletivos organizados e dos estudantes. Havia luta pela agricultura familiar e pela valorização do trabalho dos camponeses; luta em prol das pessoas expulsas da terra pelas atividades do agronegócio ou, ainda, pela construção de barragens; assim como luta contra o poder imperativo de “corporações-monstro” (MÉSZÁROS, 2007b), como, por exemplo, a Monsanto, multinacional de origem norte-americana dedicada a produzir em larga escala herbicidas agrícolas e sementes de alimentos, em todos os continentes deste planeta, estando presente em países como: África do Sul, Austrália, Bolívia, Brasil, Canadá, China, Estados Unidos, Índia, México, Peru, Quênia, Rússia, Uganda, dentre outros.

“Corporações-monstro” como a Monsanto são criticadas pelos movimentos

sociais do campo e pelas pastorais da terra por concentrarem as tecnologias mais avançadas relacionadas à produção agrícola e da produção de alimentos e, por meio desta dominação de mercado, há segundo esses coletivos organizados, um risco eminente de produzir uma grande crise mundial no setor agrícola e no setor de alimentos. Conforme Mészáros (2007b, p. 189), corporações como a Monsanto “estabeleceram de tal forma seu poder em todo o mundo, que será necessária uma grande ação popular voltada às raízes do problema para erradicá-lo”, ou seja, lutar contra a raiz determinante e deformadora do capital globalizante.

Além dessas lutas em comum, tanto os movimentos sociais do campo, como as pastorais da terra, no curso representados pelos estudantes, lutam por uma educação do campo que respeite as especificidades formativas desses coletivos organizados. Dessa forma, ao chamar pejorativamente os estudantes de “os sem terra”, há uma diluição das identidades desses grupos, além de se configurar uma forma preconceituosa e discriminatória de conceber esses coletivos, adotando uma imagem que, em grande parte, formada pela mídia, contribui para construir uma representação dos movimentos sociais do campo e das pastorais da terra como grupos de pessoas “desajustadas e baderneiras”.

Outra situação constrangedora enfrentada pelos educadores-passarinhos foi a discriminação de profissionais que trabalhavam na limpeza da Faculdade de Educação (FE/UFG): há relatos de que essas pessoas, no início, tratavam de forma diferenciada os estudantes do curso de Pedagogia da Terra da FE/UFG:

No início também sofremos muito com algumas pessoas da limpeza. Principalmente, quando iam limpar os banheiros, tinha uma senhora que... Assim, a gente via que era pobre, estava trabalhando porque precisava do salário e falava horrores do banheiro. Quando a gente entrava, ela começava: “Mas esse banheiro é muito fedido, esse banheiro não fedia tanto assim”. A gente via que eram indiretas. Um dia ela estava limpando o banheiro, uma das colegas entrou e essa companheira da limpeza começou a xingar, ficar brava e jogar água. Então, aquilo foi muito ruim. Tivemos que conversar com a coordenação do curso. A coordenação do curso disse: “Se vocês quiserem, a gente pede para o diretor trocar ela de unidade de trabalho”. Enquanto turma, nós achamos que não era necessário, por ser uma pessoa do nosso meio, da nossa classe social. Só porque aconteceu esse fato vamos mandar ela embora, não, vamos tentar reconstruir essa pessoa. Vê que aquilo foi uma besteira que ela fez e pode ser melhor. E hoje ela está aí, a gente vê que ela mudou. A gente tenta conversar com ela, embora ela não dê muita conversa para gente, mas a gente não ignora. Quando a gente encerra as etapas, a gente

chama para fazer os agradecimentos, para ver se quebra esse preconceito. E assim foi mudando. (Entrevista Sabiá-do-campo)

O grupo criou estratégias de convivência, revidando a discriminação sofrida pela formação e não pela exclusão da pessoa que discriminava o grupo; ao contrário, tentava-se incluir e valorizar essa pessoa, pois havia uma percepção de que ela também era membro da classe trabalhadora e, de forma clara, estava reproduzindo uma ideologia, assumindo o papel opressor da classe dominante e, como a perspectiva dos estudantes era pela transformação da atual sociedade em outra, mais justa, que aos poucos pudesse deixar de ser cindida em classes sociais, não havia sentido excluir a pessoa e, sim, reconstruí-la por meio da inclusão no grupo e da consciência de classe.

Outra situação discriminatória relatada pelos estudantes refere-se aos funcionários do Restaurante Universitário (RU). Da mesma forma como agiam os funcionários que trabalhavam na limpeza da FE/UFG, os funcionários do restaurante, no início, também não tratavam de forma imparcial os estudantes do curso. Uma vez mais foi necessário todo um trabalho de conquista desses funcionários, que se iniciou com um bom dia, uma boa tarde, depois com apertos de mãos, sorrisos e abraços. Os estudantes do curso tiveram que construir todo um arcabouço que expressasse a legitimidade de estarem na universidade, trabalho que significou um longo processo de conquista e superação ao longo do curso.

Outra situação discriminatória que ocorreu durante o curso foi com estudantes da própria universidade, provenientes de outros cursos, que, em alguns momentos, fizeram disciplinas de núcleo livre com os estudantes do curso de Pedagogia da Terra. Segundo relatos de educadores-passarinhos, estes eram discriminados por pertencerem a movimentos sociais do campo e pastorais da terra que lutavam pela reforma agrária e, ainda, por expressarem as identidades do campo na forma de agir, vestir e falar. Mais oposições em relação ao paradigma urbano e generalista, que negava aos estudantes o direito inclusive de demonstrar suas identidades, atribuindo-lhes características de atraso e de não saber em relação a cidade (PESSOA, 2007).

Embora as situações de discriminação, embasadas em diversos preconceitos tenham sido provenientes, em maior número, de pessoas que não participavam diretamente do curso de Pedagogia da Terra da FE/UFG mas partilhavam o mesmo espaço com os estudantes, houve relatos nas entrevistas de que, entre os estudantes e alguns professores do curso também havia situações de discriminação. Havia um estudante homossexual assumido, que, no início, era discriminado no próprio grupo.

Houve relatos de que alguns estudantes mais jovens discriminavam os estudantes mais velhos, por considerá-los lentos e menos capazes. E, durante as aulas, quando alguém falava alguma coisa que expressava imaturidade política na visão do grupo ou uma sistematização muito parcial do que estava sendo discutido, isso também gerava no grupo certa discriminação, o que acontecia seja no interior da sala de aula seja no corredor, com falas do tipo: “Nossa, mas que besteira aquilo que o fulano falou!” (Entrevista Sabiá-do-campo). Também houve um caso que evidenciava conflitos em relação à opção política de um professor que ministrava aulas no curso e tentava provocar os estudantes por terem uma opção política diferente da dele. Nesse último caso, os estudantes conversaram com a coordenação do curso para substituir o professor. (Entrevista Marido-é-dia).

O que se pode perceber com esses exemplos é que a chegada ao espaço universitário e sua progressiva conquista contou com muita resistência e enfrentamento de formas de discriminação, tanto daqueles que se consideravam “donos” daquele espaço e, portanto, com legitimidade para ocupá-lo, como dos próprios estudantes do curso de Pedagogia da Terra da FE/UFG, que, ao longo dessa trajetória, tiveram que aprender a conviver com diversas contradições desse espaço universitário e, por meio de um trabalho coletivo, tentar superá-las.

Nesse sentido, foi fundamental a organização interna dos estudantes, que, para efetivar um trabalho de conquista do espaço universitário e um trabalho contra as diferentes formas de discriminação, criaram, por meio de um trabalho coletivo e cooperativo, formas de resistência contra um processo hegemônico que promovia o massacre da história única contra os educadores-passarinhos e lhes negava o exercício de sua humanidade como seres humanos iguais.

A seguir, será apresentado o trabalho intelectual dos educadores-passarinhos desenvolvido na universidade.

3.3.3.3 O trabalho intelectual dos educadores-passarinhos

Conforme Borges (2010, p. 87), baseada nas argumentações de Saviani, o trabalho caracteriza-se como um processo de produção humana dividido entre trabalho material e trabalho não material. Na categoria do trabalho não material encontra-se

A produção de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes e habilidades, numa palavra, trata-se da produção do saber, seja do saber sobre a natureza, seja do saber sobre a cultura, isto é, o conjunto da produção humana” (Saviani, *apud* BORGES, 2010, p. 87).

É, pois, relativa à categoria de trabalho não material a exposição sobre o trabalho intelectual dos educadores-passarinhos na universidade. De acordo com Campos, amparado nas colocações de Silva (*apud* CAMPOS, 2010), o adjetivo intelectual refere-se a uma atitude e a uma maneira de se posicionar frente ao mundo. Em Gramsci, o conceito de intelectual significa “organizador da cultura e mobilizador dos grupos sociais” (CAMPOS, 2010, p. 143), manifestando a cultura as contradições e os antagonismos da vida social. (Vieira, *apud* CAMPOS, 2010, p. 139) e representa

Um conjunto de mecanismos simbólicos para controle do comportamento, ou sistemas de significados criados historicamente em termos dos quais damos forma, ordem, objetivo e direção às nossas vidas. Dessa forma, a cultura fornece o vínculo entre o que os homens são intrinsecamente capazes de se tornar e o que eles realmente se tornam, um por um. (Pino, *apud* SILVEIRA, 2012, p. 2)

Para Gramsci, conforme Silveira (2012, p. 3), a formação do homem é indissociável da cultura e do projeto político que realiza, havendo, portanto, um nexo psicofísico na formação particular do ser humano e na formação das massas que é embasada na cultura e na política. Ainda de acordo com Silveira (2012, p. 3), a formação humana em uma concepção gramsciana trata-se de um “complexo e contraditório processo de luta cultural”. Nesse sentido, a autora, com base em Vieira, explica que a formação do sujeito

Ocupa uma função estratégica na implementação do projeto político de uma classe, na perspectiva de se fazer hegemônica, como tarefa de lideranças, como responsabilidades dos mais velhos perante os mais jovens, na perspectiva de criar formas mais avançadas de civilidade. (Vieira, *apud* SILVEIRA, 2012, p. 2)

Conforme a autora, Gramsci concebia o homem “como sujeito da história e, no plano da intervenção política, prioriza a difusão da cultura humanista e filosófica na classe operária, através das organizações, visando sua autonomia intelectual.” (SILVEIRA, 2012, p. 3). Para ele, a difusão cultural ocupa lugar central na luta socialista,

Cujo processo de afirmação dependeria da criação de bases para uma transformação social que por sua vez, engendrasses uma cultura autônoma, própria da classe operária, determinando novos modos de ser que resultassem em outra forma de consciência (idem, p. 3-4).

Segundo ela, Gramsci ainda concebia que todos os homens são cultos e que podem ser críticos e produtores de conhecimento. Assim, o trabalho intelectual como forma de trabalho não material é embasado na cultura e em intervenções políticas, efetivadas de forma indissociada por seres humanos que configuram projetos de sociedade e de sociabilidade humana.

Algo também importante a destacar é considerar essa atividade intelectual dos estudantes como trabalho. No curso de Pedagogia da Terra da FE/UFG, os estudantes ficavam envolvidos com as atividades formativas em média oito horas diárias, o que dava quarenta e quatro horas semanais, como já mencionado anteriormente, contando-se apenas o tempo em que esses estudantes estavam junto com os do curso, em sala de aula. Quando terminavam essas aulas, eles, continuavam envolvidos com o processo formativo, fazendo trabalhos, conversando sobre as aulas ou lendo textos das disciplinas, por exemplo. A fala da educadora-passarinho Mocinha-branca é bem representativa:

Em porcentagem, eu posso falar que o aprendizado aqui é 50% nos corredores e quartos, lá na convivência fora da sala e 50% na sala. Porque assim quando você, por exemplo, está em sala de aula, que a gente está falando de um autor, dando exemplo (hoje mesmo a gente falou de Freinet), então, aqui a gente está falando dele, e quando a gente sai, a gente vai comentando, a gente vai fazendo assim, comparações. Quem está em sala de aula, das atitudes na sala de aula. E a gente vai para o quarto e quando a gente deita às vezes, para dormir que o sono não vem, a gente começa a conversar, aí aparece o assunto lá também. (Entrevista Mocinha-branca)

É interessante observar que esse processo formativo baseado no trabalho intelectual dos estudantes como forma de produzir trabalho não material e de organizar a cultura não ocorria apenas na sala de aula; ele tinha continuidade até mesmo quando os estudantes estavam em outros espaços e tempos da universidade. Até o tempo destinado ao descanso do corpo e da mente era ocupado pelas atividades formativas que eram desenvolvidas durante as aulas. Como apresentado, essas interações formativas dos estudantes extrapolavam o ambiente da sala de aula e permaneciam entre eles em qualquer ambiente em que estivessem reunidos.

Portanto, a construção do conhecimento, envolvendo a indissociabilidade dos aspectos afetivos e cognitivos e a cooperação entre os sujeitos, considerando a cultura e as condições concretas do curso, a dimensão da sensibilidade e da solidariedade na formação docente, a valorização dos conhecimentos prévios pelos professores do curso, a percepção do autoconceito e da autoestima dos estudantes e, ainda, o processo de metacognição dos estudantes, produziram conhecimentos muito diversificados, que envolveram toda a totalidade presente na sua formação.

Neste sentido, cabe destacar alguns desses aprendizados desenvolvidos durante o curso, como por exemplo, a organização do pensamento, como expressa a educadora-passarinho Marido-é-dia:

Eu percebo que ao longo do curso eu consegui organizar mais o pensamento. (Entrevista Marido-é-dia)

A organização do pensamento, como exemplo de uma atividade metacognitiva, é importante, pois ela representa a transposição de um pensamento inicial sincrético e caótico, para um pensamento organizado e sistematizado (SOUZA, 2008).

Em outras falas, percebe-se uma multiplicidade de aprendizados, que evidenciam aspectos da construção das aprendizagens:

Vivência coletiva, elaboração do pensamento crítico, elaboração textual, falar em público, ouvir o outro, respeitar as diferenças, fazer leitura e interpretação de textos, sistematizar. (Questionário Pica-pau-do-campo)

Aprender a planejar e avaliar, a troca de experiências com os colegas. (Questionário Quero-quero)

Aprendi a me preocupar com o aluno. (Questionário Canário-do-brejo)

Venci o medo que tinha dos alunos, pois nunca tinha entrado em sala de aula para ensinar. (Questionário Arapaçu-do-cerrado)

Aprendi a ter mais argumentos para debater a educação do campo, melhorar a prática pedagógica, conhecer a historicidade e as mudanças na educação. (Questionário Beija-flor)

Planejar, registrar, conviver com o diferente, acreditar em mim, sou capaz apesar das limitações que ainda tenho. (Questionário Quero-quero)

Desenvolvimento da escrita, compreensão dos textos, superar a timidez. (Questionário Macaquinho-de-colar)

Mais uma vez, as falas apresentadas evidenciam a totalidade em que foi desenvolvida essa formação, evidenciando o crescimento dos estudantes no enfrentamento de suas dificuldades e a apropriação de conhecimentos, saberes e práticas, baseadas no respeito ao outro e na diversidade, envolvendo uma concepção crítica, o autoconceito e a autoestima dos estudantes. Aspectos em que, quando há ruptura entre os aspectos afetivos e cognitivos, não são considerados nem trabalhados na formação docente. Perceber essas aprendizagens e reconhecer que elas foram significativas para os sujeitos enfatiza a necessidade de, na formação de professores, termos um olhar mais atento para os sujeitos em formação, reconhecer que são diferentes entre si, que possuem histórias e percursos formativos diferenciados e são sujeitos complexos e inacabados; portanto, não estão prontos, não sabem tudo, o que não significa não saberem nada. Daí, a importância de se considerar no processo formativo os conhecimentos prévios dos sujeitos, a cultura e os sentidos subjetivos que produzem em relação a sua formação. O desconhecimento dessas múltiplas dimensões tem como consequência, muitas vezes, um trabalho docente alienado, desconexo e desvinculado da realidade que não possibilita aos sujeitos envolvidos no processo seu conhecimento e transformação.

Outro momento importante dessa atividade intelectual, que produziu um trabalho não material e proporcionou uma organização da cultura e mobilização dos sujeitos, foram as experiências de ensinagem desenvolvidas ao longo do curso, pelos educadores-passarinhos juntamente com os professores. Conforme Souza, apoiada nas considerações de Berge (apud SOUZA, 2008, p. 62), “no processo de ensinagem, as aprendizagens individuais e coletivas se constroem reciprocamente e, as capacidades de aprendizagem individuais se multiplicam quando se trabalha em cooperação”.

Trabalhar em cooperação torna-se necessário em um tempo histórico, em que, cada vez mais, são internalizados os contravalores necessários ao desenvolvimento do modo de reprodução capitalista, e esse processo de internalização tem a grande contribuição das instituições formais de educação, como mencionado anteriormente, sendo que a universidade e a formação nela desenvolvida cooperam com esse processo alienante. (MÉSZÁROS, 2007a). Dessa forma, no espaço universitário têm-se construído, de modo geral, práticas formativas cada vez mais descontextualizadas e fragmentadas, que não possibilitam aos sujeitos sociais o reconhecimento do outro e de si próprios; o que se percebe são práticas e atitudes que primam pelo individualismo e pela fluidez, pela rapidez e pela falta de aprofundamento (CHAUI, 2003).

Na contramão dessas práticas, algumas ações contra-hegemônicas têm sido desenvolvidas nos espaços formativos, dentre os quais, o curso de Pedagogia da Terra da FE/UFG como possibilidade de construir uma educação para além do capital. Neste trabalho, evidencia-se uma nova possibilidade de se construírem relações e práticas formativas por meio da abordagem formativa baseada na ensinagem, em que estudantes e professores constroem juntos o conhecimento, em uma parceria consciente e deliberada (ANASTASIOU, 2003), configurando “uma unidade dialética no processo, caracterizada pelo papel de dirigente do professor e da autoatividade do aluno, em que há tarefas permanentes dos sujeitos do processo.” (SOUZA, 2008, p. 59).

Outro aspecto importante do trabalho possibilitado por uma formação baseada na ensinagem é a construção da aula como espaço de conhecimentos compartilhados que envolve “tanto as ações de ensinar como a de aprender” (SOUZA, 2008, p. 59). Além disso, essa abordagem formativa recupera o exercício da autonomia, tanto dos estudantes como dos professores, que no atual modo de reprodução da vida social é cada vez mais suprimido. Para Souza (2008),

A autonomia significa etimologicamente a gestão de si próprio. A aprendizagem cooperativa gera a autonomia[...]. Autonomia não significa isolamento, ela se constrói na articulação do individual e do coletivo. Não aprendemos sozinhos, mas ninguém pode aprender por nós. O indivíduo autônomo amplia suas interfaces com o exterior, ele é interdependente. (SOUZA, 2008, p. 67)

O trabalho formativo baseado na ensinagem desenvolve o sentido da autonomia. O exercício da autonomia pressupõe a interdependência entre os sujeitos; portanto, nas experiências de ensinagem, há articulação dos aspectos afetivos e cognitivos, sendo que cada sujeito, necessariamente, precisa participar ativamente e autonomamente, para que o processo possa ser efetivado e produzir uma aprendizagem significativa para os sujeitos. A fala da educadora-passarinho Fogo-apagou, logo a seguir, apresenta um exemplo de um trabalho de ensinagem que ocorreu durante o curso:

Teve um professor que trabalhou Sociedade, cultura e infância com a gente, ele pediu para a gente fazer um trabalho no tempo comunidade, fizemos o trabalho do tempo comunidade. Esse trabalho era sobre a concepção da infância nas nossas áreas de acampamento ou no assentamento, de acordo com a realidade que a gente convivia. Todo mundo foi lá, fez o trabalho, cada um fez do jeito que ele deixou aberto: “Eu quero essas concepções, você tem que ir lá, fazer e trazer” Aí ele trouxe os trabalhos, chegou na aula dele, pegou os nossos trabalhos, olhou os nossos trabalhos e colocou em cima da mesa e

pediu para nós: “Cada um pega um trabalho e vai diferenciar, vamos ver o que esse trabalho tem”. Nesse momento, nós pegamos, cada um pegou um trabalho, ele pediu para gente ler, em silêncio e anotar o que achava naquele trabalho, o que eu achava que faltava e o que eu achava que não faltava naquele trabalho. Fizemos, anotamos o que achamos, se concordava com o pensamento, com a conclusão de cada educando. Aí chegamos ao final do relato, aí ele pediu para separar assim: quem é do MST fica de cá, quem é das Pastorais fica de lá e assim por diante. Separou os grupos que tinha dentro da sala de aula e pediu que cada um desses movimentos lesse a sua concepção e os trabalhos que você fez e a dificuldade que você teve. Um leu e ele pediu: “Anota no quadro aí para gente ver”. Então dentro dessa metodologia que ele fez foi importante para os movimentos fazer essa junção. No resultado final saiu a mesma concepção de todos os movimentos numa só. A concepção que está identificada naquele movimento foi à mesma que está indicada em nossas áreas. Então ele falou assim: “Vocês têm quase as mesmas linhas de raciocínio. Mas tem uma coisa que vocês podem fazer para melhorar esse trabalho de vocês. Eu queria que vocês relatassem”. Aí ficou naquela discussão de como nós íamos fazer para melhorar aquele trabalho. Aí a gente perguntava assim: “Professor, mas o que você quer que nós coloquemos aqui? Porque nós já colocamos concepção, já pegamos o autor, já colocamos tudo”. Ele falou assim: “Eu quero que vocês percebam que o que falta é a junção. Porque esse teórico vocês puxam esse teórico, só que esse que eu coloquei para vocês ele não condiz com a linha política que vocês pegam. Então, o que eu estou querendo dizer para vocês? Vocês estão aqui para estudar. Agora não é porque, eu professor, estou dizendo que é isso, que vocês têm que seguir não. Então, vocês estão aqui para aprender e saber analisar o que vocês acham, o que vocês pensam. Então, vocês têm que fazer o trabalho de acordo com o que eu quero e na conclusão, vocês têm que negar, porque vocês não concordam com isso”. Eu acho que isso ficou bem marcado para nós. (Entrevista Fogo-apagou)

Nota-se, na situação relatada, que o professor exerceu o papel de mediador da cultura como possibilidade de construção de conhecimentos, expressou para os estudantes que eles não deveriam, por estar ele no papel de professor, concordar com tudo o que ele dizia, que era importante eles discordarem mas que, para isso, era necessário que eles construíssem argumentos que sustentassem seus posicionamentos. O exemplo do trabalho de ensinagem relatado pela educadora-passarinho Fogo-apagou, marcou os estudantes, pois embora eles tivessem ao longo do curso construído uma concepção crítica, ainda tinham dificuldade de discordar de um algum professor, especialmente quando existisse na turma um vínculo afetivo com ele, como foi o caso relatado. Outro trabalho de ensinagem relatado pela educadora-passarinho Fogo-apagou, envolve uma situação em que a mediação da professora foi importante para que a turma reconhecesse a necessidade de contextualizar os trabalhos desenvolvidos e evidenciou o caso de uma estudante que contou com a abertura da docente para enfrentar suas

dificuldades e superá-las:

Nós fizemos um estágio em uma sala de aula lá no campo e a professora pediu para fazer o levantamento de nossas crianças. E aí, como costumávamos fazer planejamento, fizemos e ela pediu para fazer um plano de aula. Só que nós não dizemos o nome da escola, não dizemos a cidade, não dizemos quem eram as crianças, qual era o público e tal. Então, na aula dela ela colocou nossos trabalhos frente a frente e pediu para a gente olhar os trabalhos, colocou alguns trabalhos e pediu para a gente identificar de onde que era aquele trabalho: “É do pessoal da região de Goiás? É da região do Mato Grosso? É do DF entorno?” E, aí ficou aquela coisa assim, ninguém sabia da onde que era. Aí depois a gente pegou e foi ver as questões do trabalho. E aí ela pediu para refazer o trabalho. Fizemos, refizemos o trabalho de novo, no dia dela. Aí ela pediu para gente pegar um trabalho e ir no quadro mostrar e falar como é que foi aquela aula. Tirou um e mostrou lá e pediu para o coordenador da turma para coordenar as inscrições e para gente avaliar o que estava faltando naquele trabalho. Então uma educanda que estava lá na cadeira falou bem assim: “Professora, o meu trabalho está completamente errado. Errado de tudo, professora!” Aí ela chegou e falou assim: “Não, você errou algumas coisas, mas de tudo você não está errada”. E ela: “Não professora, está errado”. E ela falou assim: “Não, não está errado. Vamos sentar e vamos ver o que tem de positivo e o que tem de negativo”. E essa pessoa que ela falou isso, era uma pessoa que tinha muita dificuldade. E hoje essa educanda é uma das pessoas que se você ver o planejamento dela, dá um show na sala de aula. Então, eu acho que a metodologia que se usa e com a abertura que tem, ajuda muita coisa, porque ela dá liberdade de você chegar, perguntar e isso ajuda o educando. (Entrevista Fogo-apagou)

Outro trabalho de ensinagem relatado pela educadora-passarinho Bem-te-vi, envolve a questão do erro como importante meio de aprendizagem:

Uma coisa muito importante para mim, foi o dia que uma professora chegou e pediu para nós refazermos os trabalhos. Até aí nós estávamos acostumados de fazer os trabalhos e receber as notas. Mas aí ela chegou e pediu para nós refazermos os trabalhos, eu não esqueço. Foi toda aquela bola de neve, a turma não quis aceitar, reclamou e tal, porque até aí então as pessoas não estavam assim acostumadas que eles tinham que errar e procurar consertar o erro. Então, isso aí, eu cresci muito em relação a isso, porque às vezes a gente acha que também é o costume da escola tradicional que a gente viveu de só o certo e não o errado, você nunca habituava que em cima do erro você vai aprender. Até mesmo porque eu trouxe esse trauma de infância, porque eu tinha uma professora que ela só fazia “E” no meu caderno. “E” de errado. Nunca tinha o certo. E não procurava explicar isso direito para gente. Então para ela era só aquele “E” de errado, aquele vermelhão. Que aí já traumatiza o aluno mesmo. Então, nós chegamos aqui e fomos refazendo os trabalhos para mim isso foi fantástico, porque a gente tem que ser humilde e aberto a essas questões. Eu

mesma não me chateio, porque eu estou aberta, amadureci as minhas ideias e com esse erro a gente vai acertando. (Entrevista Bem-te-vi)

Essas experiências do trabalho de ensinagem apresentadas, esboçam a interação ocorrida entre professores e estudantes e, até mesmo, a cooperação entre os estudantes em busca da construção do conhecimento. Esse foi um processo que envolveu a efetiva participação desses sujeitos e uma infinidade de sentidos subjetivos que foram produzidos pelos sujeitos que acompanharam esse processo, que não esteve desvinculada das experiências formativas vivenciadas anteriormente pelos mesmos, pois eles trouxeram para a universidade suas culturas, representações e concepções acerca da educação e do trabalho docente construídas anteriormente, mas ao longo do curso também estiveram abertos para aprenderem coisas novas, aprofundar e sistematizar seus conhecimentos, construídos por meio da indissociabilidade entre os aspectos afetivos e cognitivos.

Essa história de formação pode ser caracterizada como um trabalho intelectual dos estudantes, que envolveu uma dimensão não material e a dimensão da cultura, retomando o sentido do trabalho como práxis humana e atividade transformadora, o que demandou muito esforço, envolvimento e vontade de superação nos estudantes. Além das dificuldades em relação ao desenvolvimento das capacidades afetivas e cognitivas, da sistematização da cultura e de organização do grupo, os estudantes também encontraram muita contradição no espaço universitário, como a não aceitação por parte de outros estudantes da universidade, funcionários e professores, tanto daqueles que frequentavam o mesmo espaço e tinham vinculação direta com o curso, como daqueles que não estavam vinculados diretamente ao curso, mas que frequentavam o mesmo espaço. Além desse fato, que causou muita discriminação e preconceitos em relação aos estudantes do curso, os educadores-passarinhos também tiveram que lidar com sérias limitações da infraestrutura da FE/UFG, que, no período em que esses estudantes estavam cursando o tempo escola, transformava-se na sua “casa”, embora, contraditoriamente, a universidade não tenha sido preparada para essa finalidade. Na realidade, produziram-se condições improvisadas e precárias que afetaram a formação desses estudantes.

Esse trabalho de atividade intelectual que possibilitou a materialização da formação desenvolvida no curso evidencia a necessidade dos professores de construir práticas e saberes mais contextualizados, sobretudo no ensino superior, em que, muitas vezes, os docentes não possuem o menor conhecimento de quem são seus alunos, quais

são suas culturas e o que eles buscam na universidade.

No curso de Pedagogia da Terra da FE/UFG, essa busca significou a efetivação de um direito, concreto e real dos povos do campo de terem acesso a uma formação pública e de qualidade, em que o processo fosse desenvolvido junto com os sujeitos em formação e não como um trabalho externo a eles configurando um trabalho alienado.

Os povos do campo chegaram à universidade, encontram muitas resistências e contradições, mas permaneceram juntos e unidos, lutaram para serem respeitados e serem vistos como seres humanos iguais, pelo reconhecimento da cultura camponesa e por sua capacidade de criação. Além disso, ao longo do curso, também construíram ações contra-hegemônicas, que tanto funcionaram como resistência contra a violência que sofriam como representaram uma atitude, uma luta muito maior, direcionada contra o domínio do sistema capitalista, que produz condições cada vez mais desumanas no atual tempo histórico.

Por isso, a palavra de ordem dos educadores-passarinhos, como emissários da esperança e agentes da transformação social era: “Globalizemos a luta!! Globalizemos a esperança!!” . Esse processo de luta ainda permanece, por este imenso Brasil, com os educadores-passarinhos, com muitos Pedagogos da Terra e com muitos seres humanos que acreditam e lutam, com todos os meios disponíveis e com todos os que ainda possam ser criados, pela transformação da atual realidade social, em oposição à tirania do capital, como afirma Mészáros (2007a). Por isso, é imprescindível que nós, seres humanos e também professores, não economizemos esforços para romper as amarras criadas pelo modo de reprodução capitalista e possamos fortalecer as alternativas formativas que buscam uma educação para além do capital.

Considerações finais

Invictus

*Do ventre da noite que tudo cobre
Negra como o fundo da cova escura
Agradeço aos deuses de todos os céus
Por quanto a minha invencível alma perdura*

*Ante as garras do cruel acaso
Nem eu tremi, nem o medo me turvou
Sob o peso da ameaça e da desumana violência
Eu sangrei mas a minha alma nunca se curvou*

*Não importa se a passagem é estreita
Não importa quantos castigos devo penar
Eu sou o dono do meu destino
Eu sou o capitão da minha alma.*

William Ernest Henley

Conforme Mia Couto, o poema acima foi escrito em 1875 por um poeta britânico e, durante os vinte e sete anos em que Nelson Mandela esteve na prisão como preso político, a poesia expressada nestes versos, forneceu-lhe o suporte moral de que ele precisava. Mia ainda acrescenta que “estes versos viajaram para além de séculos e continentes e iluminaram a esperança de um homem que, em vez de vitimizar e procurar a vingança, nos deu uma eterna lição da crença nos outros” (2012, p. 2).

Escolhi o poema “Invictus”, como uma forma de homenagem aos estudantes do curso de Pedagogia da Terra da FE/UFG, que, assim como Mandela, também semearam a paz e a crença no valor do ser humano, enfatizando o direito dos povos do campo de terem uma educação digna e de qualidade, promovendo uma grande luta para que esse direito fosse garantido e respeitado, ampliando, assim, as possibilidades formativas para os camponeses ao buscarem construir uma educação para além do capital, que se deu pelo enfrentando de diversas contradições desse nosso tempo histórico, marcado por um determinado modo de reprodução do sistema capitalista, conforme Mészáros (2007a). Assim, os resultados encontrados nesta pesquisa expressam uma multiplicidade de significados, que serão apresentados logo a seguir.

A formação que é desenvolvida na universidade neste século, apesar de suas bases epistemológicas fundadas no modelo de racionalidade técnica, que se ampara em

uma epistemologia positivista, tem mostrado sinais de esgotamento, como já foi discutido anteriormente e alternativas formativas têm emergido no espaço universitário, como forma de efetivar a sociologia das ausências e a sociologia das emergências, por meio de trabalho de tradução. O curso de Pedagogia da Terra da FE/UFG efetivou concretamente esses três procedimentos sociológicos propostos por Santos (2002), pois possibilitou que saberes e agentes antes desprezados e menosprezados pela razão indolente pudessem ter visibilidade e ser valorizados.

A efetivação da sociologia das ausências e da sociologia das emergências, por meio de trabalho de tradução, possibilitou que, continuamente, os educadores-passarinhos construíssem uma relação de práxis entre si e com os professores do curso. A relação com outros saberes e agentes da universidade que frequentavam o mesmo espaço universitário, que, em alguns casos, tinha relação direta com o curso e, em outros mantinha uma relação indireta, foi marcada por muitas contradições e por resistências, tanto dos educadores-passarinhos como das pessoas, que não aceitavam os camponeses, integrantes de movimentos sociais e pastorais, como estudantes da universidade. Portanto, um dos grandes processos de luta e de conquista dos estudantes do curso de Pedagogia da Terra da FE/UFG, consistiu em construir uma identidade como estudantes universitários, de modo a ser vistos e respeitados como seres humanos iguais. Além disso, a trajetória formativa desses estudantes foi marcada por um processo metacognitivo que envolveu o fortalecimento da autoestima, possibilitando a fruição da criatividade, a emergência de processos de sistematização, criatividade, criticidade, desbloqueio emocional e fortalecimento de sua confiança como sujeitos criadores, cultos e transformadores. Pode-se afirmar que essas foram algumas das sementes germinadas no decorrer do curso.

Apesar desse processo de germinação, os educadores-passarinhos, ao longo dessa trajetória formativa na universidade, em virtude de uma história única que é corporificada por um paradigma urbano e generalista, foram julgados muito antes de serem vistos, como pontua Chimamanda (2011). Nesse sentido, enfrentaram muitos preconceitos e sofreram ações de discriminação pelo fato de pertencerem a coletivos organizados do campo e por afirmarem a identidade camponesa na universidade. Em vista disso, foram necessárias ações contra-hegemônicas efetivadas pelos educadores-passarinhos, que buscaram manter viva a cultura camponesa durante o curso, por meio das místicas e das noites culturais, além de manter uma organização interna entre os estudantes do curso, como forma de efetivar a cooperação e a organicidade entre eles.

Assim, a formação desenvolvida no curso de Pedagogia da Terra da FE/UFG, foi marcada por condições concretas e reais que expressaram diversas contradições no espaço universitário, tendo em vista que a própria universidade não foi preparada para ser a “casa” dos estudantes, como já discutido anteriormente, o que produziu condições improvisadas e precárias no plano material em que se desenvolveu a formação desses estudantes.

Embora as condições concretas em que ocorreu o curso tenham apresentado limitações, já expostas neste trabalho, a formação pedagógica construída, mesmo com as limitações materiais, possibilitou construir uma aprendizagem tendo como base os sentidos subjetivos do aprendente, como pontua González Rey (2009), compreendendo a formação como um caminhar para si, como propõe Josso (2004), na qual estejam presentes a configuração de sentidos pelo sujeito, como aborda Larrosa (2002). Portanto, a formação desenvolvida no curso de Pedagogia da Terra da FE/UFG foi marcada pela indissociabilidade entre os aspectos afetivos e cognitivos. Isso foi possível por ter havido grande empenho da equipe pedagógica que compôs o curso, formada por professores e coordenadoras comprometidos, em sua grande maioria, com um projeto de transformação social e que compreendiam a importância desses coletivos organizados estarem na universidade, por serem representantes da classe trabalhadora e por representarem grupos sociais excluídos e marginalizados. E, também, pelo empenho dos próprios educadores-passarinhos, que também se comprometeram para que este projeto formativo se tornasse concreto e pudesse efetivar uma experiência de educação para além do capital, como aborda Mészáros (2007a).

Esta pesquisa evidencia que conhecer e compreender os sentidos subjetivos produzidos pelos sujeitos no processo de tornar-se professor pressupõe conhecer esse sujeito em formação, seus sentimentos e emoções, explorar seus sonhos e anseios, trazer sua cultura para o espaço formativo da universidade e nele valorizá-la, propor atividades formativas que possibilitem o sabor do conhecimento em uma parceria deliberada entre estudantes e professores, por meio do exercício da autonomia, da crítica, da criatividade e da cooperação entre os sujeitos.

Conhecer esse sujeito em formação faz-se necessário, pois, de modo geral, na formação de professores ainda prevalecem aspectos que privilegiam uma ruptura entre afetividade e cognição. Nesse sentido, pouco se conhecem os sentidos subjetivos produzidos por estudantes e professores, pois, muitas vezes, os aspectos cognitivos são valorizados em detrimento da subjetividade, uma vez que, em grande parte das políticas

formativas, ainda prevalece uma concepção de formação baseada na epistemologia positivista, que valoriza os processos lógicos e comportamentais do aprender, como abordam González Rey (2009) e Scoz (2009). Dessa forma, muitas dessas políticas formativas não alcançam os resultados esperados, pois, além de promover uma ruptura entre os aspectos afetivos e cognitivos, não conseguem compreender que o sujeito em formação é um ser complexo, que, durante o seu processo formativo, está envolvido em processos emocionais.

Nesse sentido, pesquisas que privilegiem os sentidos subjetivos produzidos pelos seres em formação são necessárias, pois há poucas produções acadêmicas que se dedicam ao estudo da subjetividade. Assim, a intenção deste trabalho não foi esgotar o tema em estudo, mas reforçar a importância de os formadores de professores conhecerem os sujeitos em formação, de as políticas de formação de professores considerarem a subjetividade no processo formativo, e, ainda, reforçar a necessidade de ampliação de políticas formativas específicas para os povos do campo nas universidades públicas, pois o direito à educação desses povos não deve ser uma construção universal, e portanto, abstrata, como expressa Arroyo (2007), e, sim, deve ser garantido e efetivado pelo Estado, garantindo aos professores do campo, como diz o poeta William Ernest Henley, o direito de serem donos de seus destinos e capitães de suas almas.

Enfim, toda a narrativa desenvolvida nesta pesquisa, enfatiza que especialmente nós, professores formadores de professores, necessitamos desenvolver no nosso trabalho formativo o sentido de humanização, de valorização dos seres humanos como seres iguais. Conforme Adorno (1995), Freire (2005), Magalhães (2011b) e Maturana (1998), o amor precisa ser compreendido como princípio educativo, pois, por sua mediação, podemos formar pessoas mais sensíveis, afetivas e solidárias, evidenciando um *espirit de finesse*, ou seja, um espírito de fineza, que pode expressar um sentimento de pertencimento coletivo e uma consciência amorosa por outros seres vivos e pelo planeta. Assim, a formação de professores deve estar atenta para perceber os homens como seres que pensam e que sentem, como seres criadores e também transformadores. Como aponta Souza (2009), a docência precisa ser compreendida na sua totalidade, reconhecendo a indissociabilidade entre os aspectos afetivos e cognitivos e, dessa forma, contribuir para a construção de mestres emancipadores que lutam contra o embrutecimento dos seres e por uma educação para além do capital, baseada em princípios de justiça, igualdade e dignidade. Nesse processo devemos romper com as

subjetividades preconceituosas, que, como aponta Silveira (2012), exclui o outro da categoria de humano.

Possibilitar que os sentidos subjetivos produzidos pelos sujeitos possam ter visibilidade, também se faz necessário para que os formadores de professores possam conhecer e compreender os efeitos e as repercussões que o trabalho docente pode produzir na vida de outros sujeitos, pois o essencial na formação de professores, como expressa Freire (2005), é possibilitar a humanização entre os seres. Assim, não podemos esquecer-nos do princípio da ética Ubuntu de que “uma pessoa se torna uma pessoa por causa das outras”. Dessa forma, formar professores, dentre muitos sentidos possíveis, é possibilitar a expansão do humano e a crença no valor das pessoas.

Referências

ADORNO, Theodor W. *Educação e emancipação*. Tradução: Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ALMEIDA, Ana Rita Silva. A afetividade no desenvolvimento da criança. Contribuições de Henri Wallon. *Inter-Ação: Rev. Fac. Educ. UFG*, n. 33, p. 343-357, jul./dez. 2008.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Usos e abusos dos estudos de caso. *Cadernos de Pesquisa*, v.36, n.129, p. 637-651, 2006.

ANASTASIOU, Léa das Graças C. Ensinar, aprender, apreender e processos de ensinagem. In: ANASTASIOU, Léa das Graças C. e ALVES, Leonir Pessate. *Processos de ensinagem na universidade*. Joinville, SC: Editora Univille, 2003, p. 11-65.

ANTAS, Paulo de Tarso Zuquim e CAVALCANTI, Roberto Brandão; CRUZ, Maria Cândida Villela, ilustrações. *Aves comuns do planalto central*. 3 ed. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2009.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Políticas de formação de educadores(as) do campo. *Caderno Cedes*, Campinas, vol. 27, n.72, p.157-176, 2007.

ASSUNÇÃO, Maria Madalena Silva da. Subjetividade: um conceito entre as fronteiras do discursos científico. In: SILVA, Isabel de Oliveira e; VIEIRA, Martha Lourenço (orgs). *Memória, subjetividade e educação*. Belo Horizonte: Editora Argumentum; Três Corações: Editora Unincor, 2007, p. 31-52.

BARNETT, Ronald. *A universidade em uma era de supercomplexidade*. São Paulo: Editora Anhembi Morumbi, 2005.

BARROS, Manuel. *Livro sobre o nada*. 10ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2002.

BARROS, Manuel de. *O livro das ignoranças*. 2.ª ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1994.

BORGES, Kamylla Pereira. Alienação e identidade de classe dos trabalhadores docentes. *Inter-Ação: Rev. Fac. Educ. UFG*, n. 35, p. 81-99, jan./jun. 2010.

BRASIL. *Plano diretor da reforma do aparelho do estado*. 1995. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/publi_04/colecao/plandi.htm> Acesso em: 8 mai 2011.

CAMPOS, Nívio de. Conceito de intelectual em Gramsci: contribuições para a escrita da história intelectual da educação. *Inter-Ação: Rev. Fac. Educ. UFG*, n. 35, 131-149, jan./jun. 2010.

CHAVES, Sandramara Matias et alii. *Programa UFGInclui*, Câmara de Graduação, Goiânia: UFG, 2008, p. 1-20.

CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 24, p. 5-15, 2003.

CHIMAMANDA, Adichie. *O perigo da história única*. Disponível em: <<http://blogln.ning.com/forum/topics/chimamanda-adichie-o-perigo-da>>. Acesso em: 16 mar 2011.

CONTRERAS, José. La didactica y la autorización del professorado. In: CHAVES,

Sandramara Matias; TIBALLI, Elianda Figueiredo Arantes. *Anais do XI Endipe Concepções e práticas em formação de professores: diferentes olhares*. Goiânia: DP & A, p. 11-31, 2003.

COUTO, Mia. Da cegueira colectiva à aprendizagem da insensibilidade. Aula Inaugural na ECA/UEM, 2012. Disponível em: <<http://solidariedadesocialista.wordpress.com/page/39/>> Acesso em: 05 abr.2012.

CUNHA, Maria Isabel. *O professor universitário na transição de paradigmas*. Araraquara: JM Editora, 1998.

DIAS SOBRINHO, José. *Dilemas da educação superior no mundo globalizado: sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento?* São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Os campos da Pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais. In: MOLINA, Mônica Castagna. Brasil. Ministério do Desenvolvimento Agrário. *Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão*. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006, p. 27-39.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Projeto societário contra-hegemônico e educação do campo: desafios de conteúdo, método e forma. In: MURARIN, Antônio; BELTRANE, Sônia; CONTE, Soraya Franzoni e PEIXER, Zilma Izabel (orgs). *Educação do campo: reflexões e perspectivas*. Florianópolis: Insular, 2010, p. 19-43.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (org). *Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 1989, p. 71-90.

GATTI, Bernadete Angelina. *Construção da pesquisa em educação no Brasil*. Brasília: Líber livro Editora, 2007.

GATTI, Bernadete Angelina. *Grupo de discussão na pesquisa em ciências sociais e humanas*. Brasília: Líber livro Editora, 2005.

GOHN, Maria da Glória. Movimentos sociais na contemporaneidade. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, v. 16, n.47, p. 333-513, mai-ago. 2011.

GONSAGA, Eliana Aparecida. *Pedagogia da Terra – o curso de licenciatura em educação do campo de Minas Gerais*. 2009. 159. f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2009.

GONZÁLEZ REY, Fernando. Questões teóricas e metodológicas nas pesquisas sobre a aprendizagem. A aprendizagem no nível superior. In: MARTINEZ, Albertina, Mitjáns; TACCA, Maria Carmem Villela Rosa. *A complexidade da aprendizagem: destaque ao Ensino Superior*. Campinas/SP: Editora Alínea, 2009, p. 119-147.

GONZÁLEZ REY, Fernando. *Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

GUIMARÃES, Valter Soares. *Formação de professores: saberes, identidade e profissão*. Campinas: Papirus, 2004.

Jornal opção, Goiânia, ano XXX, n. 1616, junho-julho de 2006.

Jornal 30 de Agosto, Curitiba, ano XXI, n. 166, dezembro de 2011.

JOSSO, Marie-Christine. *Experiências de vida e formação*. Tradução José Claudino e Júlia Ferreira; adaptação á edição brasileira Maria Vianna. São Paulo: Cortez, 2004.

KAHHALE, Edna M. S. e ROSA, Elisa Zaneratto. A construção de um saber crítico em psicologia. In: BOCK, Ana Mercês Bahia e GONÇALVES, Maria da Graça Marchina. *A dimensão subjetiva da realidade: uma leitura sócio-histórica*. São Paulo: Cortez, 2009, p. 19-53.

LA VIA CAMPESINA, *Memorial da turma Salete Strozake*; Pedagogia da Terra 2007-2011. s.n.t

LARROSA, Jorge Bondía. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 19, p. 20-28, Jan/Fev/Mar/Abr. 2002.

MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira. A atitude transdisciplinar promovendo novos roteiros para a (trans)formação docente. In: SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de e MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira (orgs). *Professores e professoras: formação: poíesis e práxis*. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2011a, p. 177-195.

MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira. Afetar e sensibilizar na educação: uma proposta transdisciplinar. *Revista Linhas Críticas*, Brasília, DF, v. 17, n. 32, p. 163-181, jan./abr. 2011b.

MARIOTTI, Humberto. *As paixões do Ego: complexidade, política e solidariedade*. São Paulo: Palas Athena, 2000.

MARX, Karl e ENGELS, F. *A ideologia alemã*. Tradução: Luis Claudio de Castro e Costa. 3ª. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

MARX, Karl. *O capital: crítica da economia política*. Livro 1, v. 1. Tradução: Reginaldo Sant'Anna. 28ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

MARX, Karl. *O capital: crítica da economia política*. Livro 1, v. 2. Tradução: Reginaldo Sant'Anna. 21ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

MATURANA, Humberto. Uma abordagem da educação atual na perspectiva da biologia do conhecimento. In: *Emoções e linguagem na educação e na política*. Tradução: José Fernando Campos Fortes. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998, p. 11-79.

MELLO Alex Fiúza de; FILHO. Naomar de Almeida; RIBEIRO. Renato Janine. Por uma universidade socialmente relevante. *Fórum Nacional de Educação Superior*. Brasília, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13548&Itemid=953> Acesso em: 10 ago 2011.

MERANI, Alberto L. *Psicologia e Pedagogia: as idéias pedagógicas de Henri Wallon*. Lisboa: Editorial Notícias, 1977.

MÉSZÁROS, István. A educação para além do capital. In: *O desafio e o fardo do tempo histórico: o socialismo no século XXI*. Tradução: Ana Cotrim, Vera Cotrim. São Paulo: Boi Tempo, 2007a, p. 195-223.

MÉSZÁROS, István. O desafio do desenvolvimento sustentável e a cultura da igualdade substantiva. In: *O desafio e o fardo do tempo histórico: o socialismo no século XXI*. Tradução: Ana Cotrim, Vera Cotrim. São Paulo: Boi Tempo, 2007b, p.185-194.

MOYSÉS, Lúcia. *A autoestima se constrói passo-a-passo*. Campinas: Papirus, 2005.

OLIVEIRA, Liliane Lúcia Nunes de Aranha e MONTENEGRO, João Lopes de Albuquerque. Panorama da educação do campo. In: MURARIN, Antônio; BELTRANE, Sônia; CONTE, Soraya Franzoni e PEIXER, Zilma Izabel (orgs). *Educação do campo: reflexões e perspectivas*. Florianópolis: Insular, 2010, p. 47-80.

OLIVEIRA, Paulo Salles de (org). *Metodologia das ciências humanas*. São Paulo: Editora Hucitec, 1998.

PESSOA, Jadir de Moraes. Extensões do rural e educação. In: PESSOA, Jadir de Moraes (org). *Educação e ruralidades*. Goiânia: Editora UFG, 2007, p. 13-28.

RANCIÈRE, Jacques. Uma aventura intelectual. In: RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Trad. Lílían do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 17-38.

SANTOS, Sousa Boaventura de. *A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade*. São Paulo: Cortez, 2005

SANTOS, Sousa Boaventura de. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. *Revista crítica de ciências sociais*, n. 63, p. 237-280, 2002.

SCOZ, Beatriz Judith Lima. Aprendizagem e ensino de professores: sentidos subjetivos. In: MARTINEZ, Albertina, Mitjáns; TACCA, Maria Carmem Villela Rosa. *A complexidade da aprendizagem: destaque ao Ensino Superior*. Campinas/SP: Editora Alínea, 2009, p. 97-118.

SILVEIRA, Marly de Jesus. Formação cultural - subjetividade, cultura e educação: leituras introdutórias. In: BENTO, Maria Aparecida Silva *et all*. *Branquitude e Negritude: contribuições para a psicologia social no Brasil*. São Paulo: Editora Selo Negro, 2012, no prelo.

SILVEIRA, Marly de Jesus. Os(as) professores contemporâneos, mediadores de uma educação para a igualdade na diversidade. In: SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de e MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira (orgs). *Professores e professoras: formação: poiésis e práxis*. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2011.

SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de e MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira (orgs). *Pesquisa sobre professores: métodos, tipos de pesquisa, temas, ideário pedagógico e referenciais*. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2011a.

SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de; MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira; GUIMARÃES, Valter Soares. Método e metodologia na pesquisa sobre professores. In: SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de e MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira (orgs). *Pesquisa sobre professores: métodos, tipos de pesquisa, temas, ideário pedagógico e referenciais*. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2011b.

SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de; MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira. *Disciplina Docência Universitária: Programa de Aprendizagem*. Goiânia: PPGE, 2011c.

SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de. Universidade: inovações pedagógicas e complexidade. In: GUIMARÃES, Valter Soares (org.). *Formação e profissão docente: cenários e propostas*. Goiânia: Editora PUC Goiás, 2009, p. 129-149.

SOUZA. Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de. Universidade processo de ensino-aprendizagem e inovação. In: GALVÃO, Afonso e SANTOS, Gilberto Lacerda dos

(orgs). *Escola, currículo, cultura, ensino/aprendizagem, psicologia da educação, educação, trabalho e movimentos sociais*. Brasília: Líber Livro Editora: ANPED, 2008.

SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de. *Novos paradigmas na educação*. 2004 (mimeo).

UFG, Faculdade de Educação. *Relatório de Avaliação do Módulo I do Curso de Pedagogia - Convênio /Pronera/Incra/ FE/UFG/ Via Campesina* Goiânia: Faculdade de Educação, 2007a (mimeo).

UFG, Faculdade de Educação. *Relatório de Avaliação do Módulo I intermediário do Curso de Pedagogia - Convênio /Pronera/Incra/ FE/UFG/ Via Campesina* Goiânia: Faculdade de Educação, 2007b (mimeo).

UFG, Faculdade de Educação. *Relatório de Avaliação do Módulo II do Curso de Pedagogia - Convênio UFG/Pronera-Incra/Via Campesina* Goiânia: Faculdade de Educação, 2007c (mimeo).

UFG, Faculdade de Educação. *Projeto de criação do curso do Pedagogia – Convênio UFG-FE/Incra-Pronera/Via Campesina*. Goiânia: Faculdade de Educação da UFG: 2006 (mimeo).

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *A formação social da mente: o desenvolvimento das funções psicológicas superiores*. Tradução: José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

WELLER, Wivian. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. *Revista Educação e Pesquisa*, p. 241-260, São Paulo, v.32, n.2, 2006.

ZEICHNER, Ken e FLESSNER, Ryan. Educando os professores para a educação crítica. In: APPLE, Michael W; AU, Wayne; GANDIN, Luís Armando. *Educação crítica: análise internacional*. Tradução: Vinicius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2011, p. 331-348.

APÊNDICES

Apêndice A

Questionário para coleta de dados

1. Título do Projeto de Pesquisa

Vida, formação e educação: o curso de Pedagogia da Terra da Faculdade de Educação da UFG

2. Pesquisadoras responsáveis

Orientadora: Profa. Dra. Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de Souza

Mestranda: Denise Elza Nogueira Sobrinha

4. Informações relevantes

Todas as informações prestadas no questionário serão de caráter confidencial, sendo que as informações colhidas serão utilizadas somente para fins científico. Para preservação dos sujeitos da pesquisa, os nomes serão fictícios. Informamos ainda, que não haverá nenhum tipo de pagamento ou gratificação financeira pela sua participação neste trabalho.

O (A) Sr. (a) tem a liberdade de não participar da pesquisa e retirar seu consentimento a qualquer momento deixando de participar, sem que isto traga qualquer prejuízo à continuidade de sua assistência.

Dados pessoais e sócio-culturais:

Nome: _____

Sexo: () F () M Idade: _____

Qual a origem dos seus pais? () urbana () rural

Como você se considera: () Branco () Negro () Pardo () Outro.

Qual? _____

Município onde nasceu: _____

Estado: _____

Município onde mora: _____

Estado: _____

Renda individual: _____

Renda familiar: _____

Quantas pessoas moram na sua casa? _____

Você mora em assentamento? () Sim () Não

Você mora na zona rural? () Sim () Não

Você vive com companheiro (a)? () Sim () Não

Possui filhos(as)? () Sim () Não Quantos? _____

Você participa de algum movimento social ou pastoral da terra? () Sim () Não

Qual: _____

Papel no movimento social/pastoral: _____

Seus pais participam ou participaram de algum movimento social/pastoral? () Sim () Não

Seu companheiro (a) participa de algum movimento social/pastoral? () Sim () Não

Trabalha como professor(a): () Sim () Não

Há quanto tempo atua na profissão? _____

9- Você desejava fazer um curso superior para ser professor? Por quê?

Informações específicas sobre a formação docente:

10- O curso que você faz na universidade corresponde as suas expectativas de formação para ser professor? Por quê?

11- A formação no curso possibilitou ou possibilita a alteração da sua prática pedagógica? Como?

12- Em relação a sua vivência no curso o que foi mais marcante? Dê alguns exemplos.

13- Destaque algumas aprendizagens desenvolvidas por você durante o curso.

Você gostaria de deixar alguma mensagem ou sugestão para o desenvolvimento desta pesquisa?

Data de preenchimento: _____.

Obrigada pela sua participação!

Apêndice B

Critérios para a escolha dos participantes das entrevistas narrativas e grupos de discussão

Título da Pesquisa: Vida, formação e educação: o curso de Pedagogia da Terra da Faculdade de Educação da UFG

Orientadora: Profa. Dra. Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de Souza

Mestranda: Denise Elza Nogueira Sobrinha

Os estudantes foram escolhidos tendo em vista uma multiplicidade de referências, dentre elas pode-se destacar algumas que foram mais importantes para a composição do grupo de doze sujeitos que foram selecionados para participar das entrevistas narrativas e dos grupos de discussão. Neste sentido, os critérios usados para a composição desse grupo foram os seguintes:

- Estudantes de ambos os sexos;
- Estudantes de origens regionais diferentes;
- Estudantes com experiência docente;
- Estudantes sem experiência docente;
- Estudantes de idades diferentes, representando diferentes grupos geracionais;
- Estudantes de diferentes Movimentos Sociais do campo/Pastorais da terra.

Apêndice C

Roteiro da entrevista narrativa

Título da Pesquisa: Vida, formação e educação: o curso de Pedagogia da Terra da Faculdade de Educação da UFG

Orientadora: Profa. Dra. Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de Souza

Mestranda: Denise Elza Nogueira Sobrinha

CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS

- 1- Fale da sua trajetória como aluno do curso de Pedagogia da Terra da FE/UFG - turma Salete Strozake. Como se sentiu ao chegar a Universidade Federal de Goiás? Conseguiu ser você mesmo? Expressava suas ideias? Conseguiu falar com os professores?
- 2- O que mudou na sua prática/ em você ao longo de seu processo neste curso?
- 3- Fale das suas concepções pedagógicas destacando-se, por exemplo: educação; ensinar; aprender; professor; aluno.
- 4- As suas concepções mudaram no decorrer do curso? De que forma?
- 5- Indique alguns dos principais valores e concepções que você percebe serem presentes no curso de Pedagogia da Terra da FE/UFG - turma Salete Strozake.
- 6- Para você que aprendizagens o processo de criação e de desenvolvimento do curso trouxe para a universidade?
- 7- E para os movimentos sociais do campo/pastorais da terra qual foi a contribuição?

VIVÊNCIAS NO CURSO

- 8- Em relação às condições materiais do curso, fale da sua vivência e a do grupo destacando-se, por exemplo: a alimentação; o alojamento; a ciranda infantil (espaço para as crianças); o acesso aos espaços da universidade (biblioteca, quadras esportivas, etc); o transporte (ida e volta para o seu município); o afastamento da família; o afastamento da terra.
- 9- Em relação às vivências pedagógicas do curso, fale, por exemplo: as aulas; relação professores/ alunos;
- 10- Ainda em relação às vivências, existe alguma história ocorrida neste curso que você gostaria de compartilhar? Qual?
- 11- Como foi vivenciada a relação professor-aluno nas aulas? E a relação aluno-aluno? E a relação com o conhecimento? E a relação com a faculdade? Com os outros alunos, outros professores que não são do curso?

FORMAÇÃO DOCENTE

- 12- A formação no curso possibilita a formação do professor do campo? Como?
- 13- A formação no curso trabalha com a dimensão política, crítica, criativa e afetiva do professor? Como?

INOVAÇÃO PEDAGÓGICA

- 14- Para você há algo de inovador neste curso em relação a outros cursos que você já fez?

FINALIZAÇÃO

- 15- Que expectativas pessoais você tem quando terminar o curso?
- 16- Você considera importante ter outra turma para o curso de Pedagogia da Terra? Explique porquê.
- 17- Você gostaria de falar mais alguma coisa? Ou talvez deixar uma mensagem?

Apêndice D

Roteiro dos grupos de discussão

Título da Pesquisa: Vida, formação e educação: o curso de Pedagogia da Terra da Faculdade de Educação da UFG

Orientadora: Profa. Dra. Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de Souza

Mestranda: Denise Elza Nogueira Sobrinha

Grupo de discussão 1

FORMAÇÃO E APRENDIZAGENS

Chegada (como se sentiam e como viam as outras pessoas);

Relacionamento com os professores no início do curso e depois;

Atividades do tempo comunidade (dificuldades e avanços);

Aprendizagens do grupo - o que o grupo ensina?

Como é estar na sala o dia inteiro? Como são as aulas? O que vocês aprendem? Como é aprender nas condições postas aqui no curso?

Diferenças no trajeto - o que mais mudou?

Grupo de discussão 2

UNIVERSIDADE E FORMAÇÃO

O que é estar na universidade?

Qual o papel da universidade na formação?

A formação tem possibilitado mudanças no trabalho realizado nas escolas do campo ou nos espaços pedagógicos em que vocês atuam?

O que se espera da formação na universidade?

O que o curso tem feito bem e o que poderia ter feito diferente?

Grupo de discussão 3

RUPTURAS EPISTEMÓLOGICAS

Tem havido rupturas por meio da formação na vida de vocês como professores do campo?

Que rupturas são essas? Tem rompido com o quê?

Tem conseguido relacionar teoria e prática nessas rupturas?

O curso tem ensinado a pensar e a fazer diferente o trabalho de ser professor? Como?

Existe um processo de metacognição no curso? Vocês consideram que isso seja importante? Por quê?

Grupo de discussão 4

PEDAGOGIA DA TERRA

O que é a Pedagogia da Terra?

Como é se formar e ser formado no coletivo?

Conseguiu alcançar o mestre que queria ser? E que projeto de mestre é esse?

Mudaria alguma coisa na formação? Por quê?

Apêndice E

Disciplinas do curso de Pedagogia da Terra da FE/UFG				
Módulos	Disciplinas	Carga horária		
		Tempo escola	Tempo comunidade	Total
Módulo I 26/01/2007 a 23/02/2007 Módulo I Intermediário 30/04/2007 a 26/05/2007	História da Educação	20	14	34
	Sociologia da Educação	20	14	34
	Psicologia da Educação	20	14	34
	Arte e Educação	20	14	34
	Sociedade, Cultura e Infância	18	14	32
	Metodologia de Pesquisa e TCC	10	4	14
	Núcleo Livre	64	0	64
	Seminário	8	0	8
		180	74	254
Módulo II 02/07/2007 a 03/08/2007	História da Educação	20	14	34
	Sociologia da Educação	20	14	34
	Psicologia da Educação	20	14	34
	Arte e Educação	20	14	34
	Sociedade, Cultura e Infância	18	14	32
	Didática e estágio em educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental	36	12	48
	Metodologia de Pesquisa e TCC	14	6	20
	Núcleo Livre	64	0	64
	Seminário	4	0	4
		216	88	304
Módulo III 07/01/2008 a 29/02/2008	História da Educação	28	19	47
	Sociologia da Educação	28	19	47
	Psicologia da Educação	28	19	47
	Arte e Educação	28	19	47
	Sociedade, Cultura e Infância	28	19	47
	Ensino e Pesquisa em Matemática	44	19	63
	Ensino e Pesquisa em Ciências Naturais	42	19	61
	Didática e estágio em educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental	26	12	38
	Metodologia de Pesquisa e TCC	24	12	36

Disciplinas do curso de Pedagogia da Terra da FE/UFG				
Módulos	Disciplinas	Carga horária		
		Tempo escola	Tempo comunidade	Total
	Núcleo Livre	64	0	64
	Seminário	4	0	4
		344	157	501
Módulo IV 07/07/2008 a 08/08/2008	História da Educação	12	9	21
	Sociologia da Educação	12	9	21
	Psicologia da Educação	12	9	21
	Arte e Educação	12	9	21
	Sociedade, Cultura e Infância	12	9	21
	Ensino e Pesquisa em Matemática	16	10	26
	Ensino e Pesquisa em Ciências Naturais	16	10	26
	Didática e estágio em educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental	32	12	44
	Metodologia de Pesquisa e TCC	16	6	22
	Núcleo Livre	64	0	64
	Seminário	4	0	4
		208	83	291
Módulo V 05/01/2009 a 26/02/2009	História da Educação	8	0	8
	Sociologia da Educação	8	0	8
	Psicologia da Educação	8	0	8
	Arte e Educação	8	0	8
	Sociedade, Cultura e Infância	14	0	14
	Ensino e Pesquisa em Matemática	24	23	47
	Ensino e Pesquisa em Ciências Naturais	26	23	49
	Ensino e Pesquisa em Língua Portuguesa	32	22	54
	Ensino e Pesquisa em Ciências Humanas	30	22	52
	Políticas Educacionais e Educação Básica	30	22	52
	Filosofia da Educação	32	20	52
	Didática e estágio em educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental	24	12	36
	Metodologia de Pesquisa e TCC	20	12	32
	Núcleo Livre	64	0	64
	Seminário	4	0	4
		332	156	488
Módulo VI	Ensino e Pesquisa em Matemática	8	0	8

Disciplinas do curso de Pedagogia da Terra da FE/UFG				
Módulos	Disciplinas	Carga horária		
		Tempo escola	Tempo comunidade	Total
13/07/2009 a 06/08/2009	Ensino e Pesquisa em Ciências Naturais	8	0	8
	Ensino e Pesquisa em Língua Portuguesa	8	16	24
	Ensino e Pesquisa em Ciências Humanas	8	16	24
	Políticas Educacionais e Educação Básica	20	0	20
	Filosofia da Educação	12	16	28
	Didática e estágio em educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental	16	16	32
	Metodologia de Pesquisa e TCC	12	16	28
	Núcleo Livre	64	0	64
	Seminário	4	0	4
		160	80	240
Módulo VII 04/01/2010 a 18/02/2010	Ensino e pesquisa em Língua Portuguesa	28	28	56
	Ensino e pesquisa em Ciências Humanas	28	28	56
	Educação, Comunicação e Mídia	28	20	48
	Gestão e Organização do Trabalho Pedagógico	28	10	38
	Cultura, Currículo e Avaliação	24	26	50
	Filosofia da Educação	32	28	60
	Didática e estágio em educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental	24	37	61
	Metodologia de Pesquisa e TCC	24	12	36
	Núcleo Livre	64	0	64
		280	189	469
Módulo VIII 05/07/2010 a 29/07/2010	Ensino e pesquisa em Língua Portuguesa	10	0	10
	Ensino e pesquisa em Ciências Humanas	12	0	12
	Alfabetização e Letramento	8	16	24
	Educação, Comunicação e Mídia	8	8	16
	Gestão e Organização do Trabalho Pedagógico	8	8	16
	Cultura, Currículo e Avaliação	6	4	10
	Filosofia da Educação	4	0	4
	Didática e Formação de Professores	8	16	24
	Didática e estágio em educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental	12	37	49
	Metodologia de Pesquisa e TCC	24	6	30

Disciplinas do curso de Pedagogia da Terra da FE/UFG				
Módulos	Disciplinas	Carga horária		
		Tempo escola	Tempo comunidade	Total
	Núcleo Livre	64	0	64
		164	95	259
Módulo IX 03/01/2011 a 21/02/2011	Alfabetização e Letramento	48	0	48
	Gestão e Organização do Trabalho Pedagógico	18	0	18
	Cultura, Currículo e Avaliação	8	0	8
	Educação, Comunicação e Mídia	8	0	8
	Didática e Formação de Professores	48	0	48
	Didática e estágio em educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental	46	0	46
	Metodologia de Pesquisa e TCC	8	0	8
	Núcleo Livre	64	0	64
		248	0	248
TOTAL		2132	922	3054
Fonte: Coordenação do curso de Pedagogia da Terra da FE/UFG - turma Salete Strozake.				

ANEXOS

Anexo 1

Discurso de Formatura

Turma Salete Strozake - Curso de Pedagogia da Terra FE/UFG - 21-02-2011

Magnífico Reitor

Mesa

Companheiras e Companheiros!!

Essa é uma noite muito especial para nós, educandos e educandas, para os nossos familiares, para a academia, para a luta social. É a noite em que o sonho que se fez luta, se concretiza nesta formatura.

Com muito orgulho podemos dizer que a Turma Pedagogia da Terra, Salete Strozake é fruto da luta, da teimosia e ousadia dos trabalhadores camponeses que ousaram desafiar as cercas do latifúndio, sobretudo as cercas da ignorância. É vergonhoso ter que admitir que nosso país, em pleno século 21 tem 18 milhões de analfabetos. E para romper com essa grande cerca, lutas históricas tem sido feitas.

Nossa trajetória de lutas e resistências iniciou com nossos antepassados e em 2007 aqui na Universidade literalmente OCUPAMOS A FACULDADE DE EDUCAÇÃO. Ocupamos porque o ato de ocupar faz parte da pressão social para obter direitos. Ocupamos porque queríamos mostrar para academia que nós, os camponeses existimos e temos uma pedagogia própria como movimento social, inseridos na luta, comprometidos com a educação, com a formação de sujeitos críticos.

Ocupamos e nesses quatro anos podemos mostrar o nosso jeito de fazer educação: comprometida com a luta social, uma educação que problematiza a realidade e ao problematizá-la, nos comprometemos em transformá-la.

Ocupamos e aqui tivemos a chance de mostrar a vivência de novos valores, a divisão de tarefas, as místicas, as músicas, dando uma beleza diferente a esse lugar tão marcado pela rigidez acadêmica. Porque não estudar com seriedade, mas também com arte e leveza?

Aqui, a teoria e a práxis caminharam juntas, de mãos dadas através da nossa ciranda infantil e do cuidado com esse espaço. Aqui nossa realidade foi teorizada e ao mesmo tempo, podemos nos apropriar da teoria sistematizada pela humanidade para melhorar nossa ação política. E hoje podemos dizer: os conhecimentos são o resultado da vivência do povo, de sua história, de sua memória e não podem ficar confinados a um grupo seleto.

Aqui, a paisagem do lugar foi modificada para dar vez as nossas necessidades, nos dispusemos a fazer da universidade o lugar do estudo intensivo, mas também o lugar da nossa morada. Roupas no varal, painéis de lutadores, faixas, frases que animavam nosso cotidiano, os choros e os sorrisos de nossas crianças... Como podemos nos esquecer do espanto que essa novidade causou na academia, em alguns professores, funcionários, alunos!... Quantas vezes tivemos que escutar pessoas que cheias de preconceitos, diziam: ***o que os Sem Terra estão fazendo aqui?***

Este lugar, não devia ser o lugar de todos? Mais uma vez, tivemos a oportunidade de mostrar, com nossa organização, com trabalho de base e com muita mística, que eles estavam equivocados; que temos direito ao conhecimento; somos camponeses e temos consciência do nosso papel na história.

O processo foi difícil, mas de uma beleza extraordinária.

Nesses quatro anos, produzimos muitas teorias. E muitas alegrias também! Nasceram 20 crianças. Tivemos casamentos, batizados, mas também separações. Nos solidarizamos e choramos coletivamente com a perda de familiares próximos que infelizmente não estão mais conosco.

Somos 59 educadores e educadoras do MST, MAB, CPT, MCP, PJR que graças aos nossos Movimentos e Pastorais acessamos esse direito negado a maioria da classe trabalhadora. Queremos aqui, reafirmar nosso compromisso com nossos movimentos e Pastorais, assumindo a

causa da classe trabalhadora, do projeto maior de transformação social e com a dedicação necessária para que nossos territórios, o campo, sejam livres do analfabetismo! Como educadores e educadoras do povo, nosso compromisso é fazer da nossa atuação, uma ferramenta para a libertação da classe trabalhadora organizada. Como nos ensinou o nosso grande mestre Florestan Fernandes: feito a revolução nas escolas, o povo a fará nas ruas!

Nessa noite tão cheia de significados para todos nós, e como forma de agradecimento, queremos fazer um tributo.

- Um tributo aos nossos antepassados que sonharam e viveram um mundo diferente: os povos tupis- guaranis, kariris, tremembés, xingu, Terenas, Karues, Karajás, Kaweus, Bororos e tantos outros.

- Um tributo aos lutadores e lutadoras do povo que entregaram suas vidas as causas da libertação da humanidade.

- Um tributo as lutas atuais do nosso tempo e à classe trabalhadora que com determinação resistem ao modelo capitalista modelo este que está destruindo o nosso planeta e toda sua diversidade.

- Um tributo às lutas e aos lutadores brasileiros e latino-americanos que deixaram como legado os valores humanistas, que acreditaram e lutaram pela transformação e pelo socialismo.

- Um tributo a Salete Strozake a quem prestamos nossa honrosa homenagem pelo seu exemplo de dedicação aos Sem Terra, pelo seu compromisso com a educação transformadora. Com ela aprendemos a valorizar a pedagogia das massas, da simplicidade, do compromisso, do trabalho. Queremos agradecer à todas as pessoas que estão aqui nessa solenidade, compartilhando conosco todas as alegrias e o gosto dessa vitória coletiva.

Agradecemos aos nossos familiares, aos companheiros e companheiras que nos muitos tempos que estivemos "ausentes", sustentaram a vida e a luta sem a nossa presença. E fundamentalmente, dessa forma, contribuíram para esse momento de conquista.

De modo muito especial agradecemos aos nossos professores por todas as aprendizagens que vivenciamos coletivamente nesses quatro anos. Pelas contribuições teóricas, pelos gestos de solidariedade conosco, pelo compromisso com a educação. Com vocês aprendemos muito e com certeza essas aprendizagens contribuirão para aprimorar nossa atuação política e educativa. Agradecemos mais uma vez às professoras Walderês e Arlene pela dedicação e compromisso com educação crítica e libertadora. Agradecemos também a todos os parceiros que fizeram possível a realização deste curso.

Agradecemos aos nossos movimentos e a Via Campesina por ter nos dado a chance de estarmos aqui. Com eles queremos nos comprometer a seguirmos firmes na luta permanente até que todos e todas sejamos livres. Agradecemos de forma muito especial à companheira Rosana Fernandes, que nos acompanhou desde o início, nos desafiando a sonharmos sonhos futuros.

Aos companheiros e companheiras formandos da Pedagogia da Terra, somos fruto de um sonho que permeou nossas vidas, a vida de nossos familiares e exigiu de nós compromissos e dedicação. Lembremos sempre que essa conquista não é só nossa, é fruto desse sonho coletivo. Quantos trabalhadores poderiam estar aqui!... Não deixemos que o desânimo, o comodismo, a cooptação tome conta da nossa prática educativa. Sejam sempre educadores da esperança, de sonhos libertários, nos manteremos firme e comprometidos com as mudanças sociais.

Que o gosto pelo estudo, pela organização social continue fazendo parte do nosso cotidiano de luta e que possamos seguir aprofundando as teorias que sustentam nossa prática política e pedagógica. E acima de tudo, continuemos acreditando, como disse o poeta, que **nada é impossível de mudar!**

Muito obrigada.

Anexo 2

Foto dos educadores-passarinhos



Fonte: ASCOM

Anexo 3
Ilustrações dos passarinhos do cerrado

 BEIJA-FLOR	 BEM-TE-VI	 CABOCLINHO
 COLEIRINHO	 FIM-FIM	 FOGO-APAGOU
 JOÃO-DE-BARRO	 MARIDO-É-DIA	 MOCINHA-BRANCA
 SABIÁ-DO-CAMPO	 TICO-TICO-DA-MATA	 TIZIU

Fonte: ANTAS, Paulo de Tarso Zuquim e CAVALCANTI, Roberto Brandão; CRUZ, Maria Cândida Villela, ilustrações. **Aves comuns do planalto central**. 3 ed. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2009, p. 111, 147, 165, 177, 187, 199, 203, 229, 245, 249, 251 e 253.