



5428 - Trabalho - 39ª Reunião Nacional da ANPEd (2019)
GT11 - Política de Educação Superior

A práxis como categoria estruturante do projeto de transformação na forma da escola do campo
Monica Castagna Molina - UnB - Universidade de Brasília
Marcelo Fabiano Rodrigues Pereira - UnB - Universidade de Brasília

A práxis como categoria estruturante do projeto de transformação na forma da escola do campo

Resumo. O objetivo deste artigo é compreender em que medida os egressos do curso de Licenciatura em Educação do Campo, que residem no Assentamento Antônio Conselheiro - Mato Grosso, internalizaram, a partir da formação inicial e continuada, possibilidades de transformação da forma escolar, evidenciando aproximações com a perspectiva de práxis emancipadora. Partimos da seguinte indagação: de que maneira esses egressos internalizaram possibilidades de transformação da forma escolar evidenciando uma concepção de práxis emancipadora? À luz do Materialismo Histórico-Dialético utilizamos, como procedimento investigativo, a pesquisa bibliográfica e a análise de dois artigos produzidos pelos egressos em seu processo de formação continuada, destacando intencionalidades voltadas para a práxis emancipadora. Os resultados desta análise desvelam que um projeto que busca alterar a forma escolar, na perspectiva de construir uma proposta de educação de qualidade que seja referenciada socialmente, implica que sejam ressignificados a concepção de sujeito; a relação teoria e prática; concepção de realidade e o vínculo com a transformação social.

Palavras-chave: Práxis, Formação Docente, Educação do Campo.

Introdução

Neste trabalho buscamos analisar as experiências de transformação da forma escolar protagonizadas por egressos do curso de Licenciatura em Educação do Campo, doravante, LEdoC, e possíveis aproximações com uma perspectiva de práxis emancipadora. No processo metodológico utilizamos, ancorados no Materialismo Histórico-Dialético, a pesquisa bibliográfica e a análise de dois artigos no sentido de identificar elementos, nas experiências relatadas, que evidenciam um esforço por transformar a forma escolar, e revelam aproximações com uma concepção de práxis emancipadora. No processo de análise selecionamos os textos de dois estudantes que participaram da Especialização em *Educação do Campo para o Trabalho Interdisciplinar em Ciências Naturais e Matemática*, realizada entre 2015 e 2017 na Faculdade UnB Planaltina.

Justificamos a escolha destes trabalhos por apresentarem experiências pedagógicas que estão sendo vivenciadas no território que é *locus* de uma pesquisa de doutorado realizada entre 2016-2019, na Linha Educação Ambiental e Educação do Campo, no Programa de Pós Graduação em Educação na UnB. O pano de fundo dessa reflexão é pensar que a concepção de educação e de escola que vem sendo construída historicamente pelos coletivos camponeses, em suas lutas pelo direito à educação, diverge substancialmente da lógica da escola capitalista que, no campo, assume princípios de uma Educação Rural (RIBEIRO, 2012); em outra direção, almeja a construção de uma Escola do/no Campo (MOLINA, 2012) com elementos próprios de uma Epistemologia da Práxis.

Na tessitura deste trabalho optamos por organizar o desenvolvimento em cinco partes, além desta introdução: inicialmente apresentamos uma discussão acerca dos projetos de formação docente que estão em disputa no contexto brasileiro. Na segunda parte conceituamos práxis e discutimos elementos que permitem pensar esta epistemologia. Na terceira parte apresentamos uma síntese da concepção de formação presente na LEdoC e do curso de especialização do qual os egressos foram estudantes, cujos trabalhos foram analisados neste artigo. Na quarta parte discutimos dados direcionando-nos para a concepção de práxis presente nos registros das experiências de duas escolas de educação básica do campo. Por fim, trazemos considerações acerca das aproximações entre a práxis e as experiências protagonizadas pelos egressos da referida Especialização.

• Projetos de formação em disputa no Brasil

A discussão sobre a práxis pressupõe que há antagonismos entre ela e as tendências das políticas educacionais vigentes no Brasil nas últimas décadas que, a partir do influxo do processo de reestruturação produtiva do capital, apregoam uma proposta de formação alinhada ao projeto ideopolítico, que aliena e expropria o trabalhador, subordinando-o à lógica do capital (SCALCON, 2008; CURADO SILVA, 2011).

A perspectiva dos reformistas, principalmente a parceria estabelecida entre organismos internacionais e a elite política nacional, retoma a educação em seu caráter salvacionista e, para isto, se ancoram em um novo tipo de pragmatismo, um para propor a formação de docentes que seja fortemente direcionada pela lógica mercantilista. Nesta compreensão, conforme explicita Scalcon (2008, p. 39):

A epistemologia explícita no ideário neoliberal estrutura-se a partir de um modelo pragmático de conhecimento que, em sua expressão mais extrema, se funda num novo tipo de pragmatismo. Compreensão que, em última análise, considera que a verdade somente pode advir da prática e que a atitude de representar a realidade deve ser substituída pela indagação quanto à melhor forma de utilizá-la.

Deriva desta percepção a ideia de que a formação de professores deveria estar centrada na prática reflexiva, na qual a prática é fonte de conhecimento e assume, como aporte teórico-epistemológico, uma concepção de que, a desprezo da teoria, a prática seria critério de validação da verdade e, assim, a escola seria o local privilegiado para a elaboração da teoria (SCALCON, 2008).

Deste modo, a prática pedagógica tende a se alinhar à lógica de racionalização, muito próxima das perspectivas clássicas de administração de empresas e, em consequência, formar contingente para o mercado de trabalho (FREITAS, 2011). O ato formativo reduz-se a um caráter instrumental, utilitarista, ancorado no senso comum e em uma postura individualizada de autorreflexão (MORAES, 2003; CURADO SILVA, 2011).

Moraes analisa que a maneira como questões fundamentais da transformação social têm sido negligenciadas na

atualidade evidenciam um verdadeiro *recuo na teoria*, principalmente “[...] o apaziguamento da sociedade civil, o esvaziamento das diferenças, reduzidas à mera diversidade cultural, exercem forte impacto sobre a política da teoria desenvolvida na pesquisa em ciências sociais e na educação em particular” (2003, p. 164). Por outro lado, a referida autora defende a impossibilidade de abrir mão de uma teoria que se constitua como instrumento crítico, com vistas à compreensão das múltiplas determinações da realidade.

Não obstante, autores em uma perspectiva contrária à lógica neopragmática do capital esforçam-se por esboçar princípios de um trabalho educativo vinculado à perspectiva da práxis, reconhecendo-o como ato intencional, ação consciente; produzido pelos homens; preocupado com uma formação omnilateral. Ou seja, intencionalidades educativas que contemplem a dimensão histórica, cultural, econômica, política e social a partir de uma concepção que compreende a teoria e prática como uma unidade indissociável, em que a prática se torna critério de verdade da teoria, em um movimento dialético e como aquela que possibilita um trabalho educativo com fins sociais (SCALCON, 2008; CURADO SILVA, 2011).

Esta perspectiva dialoga com uma visão de práxis emancipadora, na qual se almeja a construção de uma proposta que entenda teoria e prática, na práxis, como um processo unificado (CURADO SILVA, 2011). Nesta compreensão de unicidade entre teoria e prática, é possível construir uma práxis transformadora, cujos elementos discutimos na próxima seção.

• A práxis emancipadora como categoria central na formação humana

A práxis é uma categoria central na filosofia marxista e ocupa lugar de *critério de validação da verdade*. Expressa a necessidade de, além de compreender o mundo, transformá-lo. Nesta direção, recorremos à definição etimológica do termo práxis, que tem sua origem no verbo latim *pattin* remetendo à ideia de *ação com um fim em si mesma*, na qual o resultado não está dissociado do sujeito que a realiza. Trata-se de uma relação de unicidade entre a teoria e a prática intencionada à compreensão do mundo e suas contradições, e nortear a transformação dele (NORONHA, 2010).

Esta unidade (teoria-prática) é dinâmica, na medida em que agrega o ato de pensar e fazer em uma mesma ação. Nesta direção, Sánches-Gamboa (2010) alerta que o trabalho é a ação humana integradora deste processo, tendo em vista que possibilita a transformação da natureza, do próprio homem e das relações sociais entre eles.

Esta perspectiva é ratificada em Marx, ao reconhecer o trabalho como processo que integra o homem e a natureza, sendo uma atividade social, consciente, dirigida a determinados fins, em que o homem age sobre a natureza “[...] modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza” (1980, p. 202). A práxis está, então, articulada com a produção material da vida de transformação recíproca do mundo e do próprio homem.

Para Vázquez, ao conceber a práxis nesta perspectiva, torna-se necessária uma filosofia que seja coerente com esta concepção, pois “[...] se a realidade deve ser mudada, a filosofia não pode ser um instrumento teórico de conservação ou justificação da realidade, mas sim de sua transformação” (2011, p. 113). Isto significa que uma perspectiva epistemológica entendida como crítica do conhecimento necessita de uma filosofia que dê fundamentos necessários e norteadores da transformação das relações sociais.

Nesta direção, Gramsci destaca a necessidade de uma concepção filosófica que seja ancorada na crítica, que busca superar pensamento vigente, ou seja, uma crítica ao senso comum, e busca por “[...] inovar e tornar ‘crítica’ uma atividade já existente” (1981, p. 18). Uma filosofia coerente com a perspectiva revolucionária não se limita ao conhecimento de um fato, isolado de suas múltiplas determinações: pelo contrário, a compreensão da prática pressupõe a crítica a ela e, ao mesmo tempo, a ação transformadora (SÁNCHEZ-GAMBOA, 2010).

Aprofundando este entendimento, para Kosik, a compreensão de práxis não está dissociada da realidade humano-social. Para ele, tal conceito deve ser percebido a partir da consideração do ser humano como ser ontocriativo, que “[...] cria a realidade (humano-social) e que, portanto, compreende a realidade (humana e não-humana, a realidade na sua totalidade)” (KOSIK, 1989, p. 222).

Ao tomarmos a práxis como categoria fundamental e estruturante de uma proposta de transformação da forma escolar, concordamos com Noronha, ao afirmar que é necessária, também, uma visão de sujeito alinhada a essa perspectiva: “[...] não como um ser passivo, mas como um ser social que age no mundo com o objetivo de transformá-lo de acordo com um fim” (2010, p. 12). Isto significa que se trata de um sujeito reconhecido em sua dimensão concreta e historicamente situada, protagonista diante do movimento do real e, por isto, históricos e sociais, que atuam na realidade material para transformá-la, assumindo a perspectiva de classe dos trabalhadores.

Pensar a transformação da forma escolar, portanto, implica outro olhar sobre esta concepção de sujeito, que ele seja capaz de compreender a totalidade dos fenômenos da realidade e lutar pela transformação dela. Isto requer ação intencional de um sujeito criativo, que realiza uma atividade consciente e dirigida a um objetivo.

Acerca da unidade entre a teoria e a prática, remetemo-nos à concepção dialética desta relação. Sánches-Gamboa afirma que esta perspectiva “[...] concebe a relação entre teoria e prática não como ajuste entre elas, seja adequando a teoria à prática ou vice-versa, mas, como conflito e tensão entre dois polos opostos numa mesma unidade” (2010, p. 10). Isto demonstra o entendimento de teoria e prática como duas faces de uma mesma realidade: a prática social dos homens.

Marx e Engels (1994) apresentam esta concepção de unidade por sua associação à atividade humana real que, sendo histórica e socialmente situada, trilham a trajetória da transformação/revolução. A práxis é, portanto, uma atividade na qual a teoria é indissociável da prática (VÁZQUEZ, 2011).

Na perspectiva de Vázquez (2011) a práxis envolve duas importantes dimensões: o ato de conhecer (atividade teórica) e o ato de transformar (atividade prática). Ao contrário, seria mera atividade teórica distante de uma atividade prática; por outro lado, uma atividade puramente prática sem fundamentos nos conhecimentos que a subsidia.

Recorremos às ponderações de Noronha (2010), de que esta visão de unidade presente na práxis influencia tanto na teoria do conhecimento quanto nos processos de formação de educadores, na medida em que possibilita a interpretação do mundo e, consequentemente, contribuir com a transformação da forma escolar na qual se busca desvelar a realidade, indo além da aparência dos fenômenos.

Outro elemento importante nesta discussão sobre as relações entre a práxis e a transformação da forma escolar é a necessária compreensão da realidade. Neste sentido, dialogamos com Paiter (2017) e Brick (2017), sobre a necessidade de compreender o sujeito como um ser histórico que, ao mesmo tempo em que constrói sua história, também é capaz de mudá-la, transformá-la mediante a compreensão dos conflitos, injustiças e contradições presentes nela.

A realidade, neste viés, não tem um caráter estático, imutável e acabado. Pelo contrário, ela se faz em um movimento de constante transformação e, portanto, conhecê-la envolve um processo de: “[...] concretização, dinâmico e mútuo entre todo-parte, fenômeno-essência, totalidade-contradições e, nesse processo, os conceitos entram em movimento recíproco

elucidando um ao outro, permitindo alcançar a concreticidade” (BRICK, 2017, p. 117).

Nesta direção, Kosik (1989), ao discutir o conceito de realidade, alerta para a diferença entre pseudoconcreticidade e concreticidade. A primeira refere-se aos elementos superficiais que integram a vida humana, em uma dimensão prática e que “[...] penetram na consciência dos indivíduos agentes, assumindo um aspecto independente e natural” (KOSIK, 1989, p. 15). Esta, por estar ancorada no âmbito da aparência dos fenômenos, na superfície dos processos, é bem entendida como uma práxis fetichizada dos homens, pois é utilitária, acriticamente reflexiva, de caráter imediato, que entende a verdade como algo pronto, sendo predestinada e estática. Fenômeno e essência não coincidem. Portanto, a compreensão da realidade implica na superação desta visão de pseudoconcreticidade na busca pela concreticidade.

Ao discutirmos a práxis e sua vinculação com a transformação da forma escolar recuperamos, aqui, a contribuição de Saviani e Lombardi (2011), ao conceituar a transformação vinculada com a ideia de movimento, mudança, alteração, que são próprios da história humana. Nesta compreensão, “[...] transformação significa o ato de mudar a forma [...] transformação é a mudança que incide sobre a própria substância das coisas às quais se refere” (SAVIANI; LOMBARDI, 2011, p.101).

Esta compreensão se funda na perspectiva defendida por Vázquez (2011), Kosik (1989), Marx e Engels (1994) e Gramsci (1999), na qual a transformação significa a mudança na essência, tanto da natureza, por meio do trabalho, quanto a transformação do próprio ser humano e, conseqüentemente, a prática revolucionária (luta pela transformação da sociedade mediante a ação humana).

Em relação à Educação do Campo, esta concepção de práxis, vinculada à consciência revolucionária é fundamental e é melhor compreendida se estudada a partir da tríade de conceitos estruturantes da Educação do Campo (Campo, Políticas Públicas e Educação). Estes elementos servem de chave de leitura para a compreensão e luta pela transformação da realidade (CALDART, 2012).

• **A concepção de práxis presente nos processos de formação inicial e continuada desenvolvida em cursos de Educação do Campo da Universidade de Brasília**

Na perspectiva de resistência à lógica capitalista de produção de conhecimento, as lutas pela consolidação dos princípios da Educação do Campo ocorrem no bojo das tensões e contradições impostas pelo capital que, no campo, se materializam nas contradições entre modelos de agricultura que são antagônicos: no polo do capital, o agronegócio e, na perspectiva dos trabalhadores do campo, a agricultura familiar camponesa (CALDART, 2015).

Tal dicotomia tem gerado, também, propostas formativas que são diferentes. A Educação do Campo, forjada por meio da luta dos movimentos sociais tem construído, ao longo das últimas décadas, concepções e propostas formativas que apontam para a transformação da forma escolar atual e a projetam como um constructo histórico-social da classe trabalhadora, tal como evidenciam as produções de Souza (2006), Molina et al (2012; 2017) e Caldart (2012; 2015).

Recentemente, em 2007 iniciou, em quatro universidades brasileiras, a experiência piloto dos cursos de Licenciatura em Educação do campo na UFMG, UnB, UFBA e UFS. Nos anos seguintes (2008-2009), com essas experiências piloto em andamento, o Ministério da Educação lançou novos editais, e os cursos de Licenciatura em Educação do Campo passaram a ser ofertados em 32 universidades. Em 2012, a partir do Programa Nacional de Educação do Campo – Pronacampo – a LEdoC passou a ser ofertada em 42 universidade em caráter permanente, com a ampliação de 600 vagas direcionadas a docentes da Educação Superior para atuarem na referida Licenciatura (MOLINA, 2017a).

Destarte, a LEdoC tem, em seu bojo, um forte vínculo com os pressupostos de uma educação crítica emancipadora, e sua matriz recebeu importantes influências do acúmulo teórico e prático dos movimentos sociais dos trabalhadores do campo.

Tal acúmulo teórico tem apontado para uma formação que não se limite apenas à dimensão cognitiva, mas que se estende a diferentes dimensões que constituem o ser humano: política, estética, ética, artística, cultural, corporal... dos educandos. A matriz formativa da LEdoC tem dado importantes contribuições à formação de docentes, no sentido de constituir-se em uma proposta contra-hegemônica de formação. Tais contribuições foram amplamente discutidas por Molina (2017a) em publicação recente: em primeiro lugar, cabe destacar a redefinição das funções sociais da escola, ou seja, superar a sociabilidade predominante na sociedade capitalista, na qual, intencionando lucro e produção de mais valia, prioriza a exploração do homem pelo próprio homem.

Outra contribuição da referida Licenciatura está na proposição de uma matriz ampliada de formação, que parte das especificidades dos sujeitos a educar (MOLINA, 2017a) e a necessária articulação entre a educação e o contexto histórico e social, considerando as particularidades de onde os sujeitos vivem, bem como as tensões, contradições, conflitos, interesses econômicos, políticos e sociais dos trabalhadores do campo. Dialogando com essa ideia, Caldart (2011) reafirma que o compromisso deste projeto formativo é com uma visão alargada de educação, como prática social que ocorre em diferentes espaços e por diferentes agentes educativos.

Nesta perspectiva, a formação por área do conhecimento, embora não seja a centralidade do projeto político pedagógico desta Licenciatura, constitui uma possibilidade de desfragmentação curricular. Esta adesão tem em vista a atender a uma questão prática e logística (formar coletivos docentes com maior vínculo com a escola do campo) e epistemológica (alternativa teórico-prática para superar a fragmentação do conhecimento e, ao mesmo tempo, aproximar a escola da realidade dos sujeitos camponeses) (CALDART, 2011; PAITER, 2017).

Outra contribuição a destacar é a resignificação da relação entre Educação Básica e Educação Superior, e entre formação inicial e continuada. Molina (2017a) destaca a alternância pedagógica, forma na qual os cursos de Licenciatura estão organizados, como possibilidade de formação que possibilita a intrínseca relação entre a universidade, as escolas do campo e as comunidades de origem dos educandos.

Por fim, é importante destacar a relação entre teoria e prática que orienta a matriz formativa desta Licenciatura. Consideramos esta contribuição essencial à discussão que apresentamos neste artigo, pois entendemos que a práxis é categoria estruturante ao pensarmos um projeto de transformação da forma escolar atual. A matriz formativa da Licenciatura em Educação do Campo assume a unidade teoria e prática como elemento estruturante da organização curricular.

Na proposição do projeto da Licenciatura em Educação do Campo, Caldart (2011) discute o desafio de incorporar, entre as estratégias pedagógicas do curso, elementos que possibilitem o exercício da práxis: “[...] juntar teoria e prática em um mesmo movimento que é o de transformação da realidade (do mundo) e de sua autotransformação humana” (CALDART, 2011, p. 104).

Seguindo esta mesma perspectiva de práxis formativa, a UnB, assim como outras universidades que ofertam a LEdoC, tem investido na oferta de cursos de especialização direcionados para os egressos do referido curso. Tais cursos têm a finalidade de continuidade do processo formativo dos sujeitos do campo com vistas a dar “[...] sequência ao esforço

prático e teórico de transformação da lógica de produção e socialização do conhecimento nas escolas do campo, buscando superar sua fragmentação” (MOLINA, 2017a, p. 599).

A análise que apresentamos neste artigo está voltada para a produção acadêmica de dois egressos, resultante do processo formativo (formação continuada) vivenciado pelos sujeitos do campo ao longo do curso de Especialização em *Educação do Campo para o Trabalho Interdisciplinar em Ciências Naturais e Matemática* (2015-2016), realizada na Universidade de Brasília, na FUP - Planaltina.

O referido curso foi ofertado em regime de alternância e disponibilizou vagas para 40 egressos da Licenciatura em Educação do Campo, atendendo aos egressos da UnB, UFMG, UFSC e da Unifesspa. Entre as intencionalidades pedagógicas deste curso estava a de discutir possibilidades de transformação da forma escolar por meio do exercício da práxis.

• **Discussão dos dados: experiências de transformação da forma escolar a partir da atuação dos egressos do curso de Licenciatura em Educação do Campo**

O esforço investigativo que empenhamos neste artigo, conforme descrito na proposta metodológica que apresentamos na introdução, consistiu em analisar dois Trabalhos de Conclusão de Curso escritos por egressos que participaram da Especialização em *Educação do Campo para o Trabalho Interdisciplinar em Ciências Naturais e Matemática*. Tais textos foram publicados em um livro organizado por Molina (2017b). O recorte feito, considerando o foco deste artigo, esteve voltado para as vivências protagonizadas pelos egressos no Estado do Mato Grosso no assentamento Antônio Conselheiro.

Os textos selecionados para a análise foram dois. O primeiro é de autoria de Souza e Brick (2017), que na análise dos dados é apresentado como experiência escolar 1. O Segundo texto é de Miranda e Brick (2017) cujos excertos serão apresentados na análise de dados como experiência escolar 2. À época da pesquisa eles atuavam como educadores em escolas do campo no Assentamento Antônio Conselheiro, que se situa entre os municípios de Nova Olímpia, Barra dos Bugres e Tangará da Serra (Mato Grosso).

O primeiro trabalho foi escrito por Angélica Gonçalves de Souza, graduada em LEdoC e também em Pedagogia. Especialista em Educação Inclusiva e em Educação do Campo para o trabalho Interdisciplinar em Ciências da Natureza e Matemática. O segundo trabalho analisado foi escrito por Valdoilson da Cruz de Miranda, graduado em LEdoC e especialista em Educação do Campo para o Trabalho Interdisciplinar em Ciências da Natureza e Matemática. Ambos são professores contratados da Educação Básica da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso e atuam em escolas do campo no assentamento Antônio Conselheiro. É importante acrescentar que os referidos trabalhos foram orientados pelo professor Elizandro Brick do Departamento de Metodologia de Ensino da UFSC, atuando no Curso de Licenciatura em Educação do Campo - Ciências da Natureza e Matemática.

O texto apresentado pelos egressos representam seus registros e reflexões feitos durante a formação continuada ofertada na Universidade de Brasília, na articulação do tempo universidade e o tempo comunidade, destacando o processo de inserção nas escolas em que trabalham como educadores e o esforço por utilizar os temas geradores como ferramenta para a reorientação curricular das escolas em que trabalham.

Os excertos que apresentamos nesta análise evidenciam as vivências dos egressos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo e da referida especialização, nas escolas em que trabalham, no sentido de promover a transformação da forma escolar a partir de uma práxis crítico-emancipadora. Destarte, assumimos, como lente orientadora da análise, algumas categorias: concepção de práxis; visão de sujeito a ser formado; relação teoria-prática; concepção de realidade; visão de transformação social e vinculação com o trabalho.

Concepção de práxis

A análise das narrativas dos sujeitos, em relação à concepção de práxis no contexto educativo, leva a considerar a preocupação em formular um currículo que faça sentido para a vida, ponderando a necessidades de processos formativos que levem à elevação nos níveis de consciência dos sujeitos. Em outras palavras, a prática social dos sujeitos é ponto de partida para a elaboração do currículo escolar, revelando que teoria e prática precisam se articular em uma relação de unicidade, voltada para a transformação social dos sujeitos. Isto fica evidente no excerto que apresentamos a seguir:

há a exigência de que os sujeitos estudantes da Escola do Campo tenham um currículo que faça sentido para sua vida, entender o porquê de estudar determinados conhecimentos, o que significa um desafio também para educadores militantes e engajados com a promoção de processos de conscientização (Dados da pesquisa, 2018, experiência escolar 1).

Esta visão dialoga com a perspectiva de práxis como atividade social e, ao mesmo tempo, consciente da necessária ação do ser humano sobre a realidade, com vistas a transformá-la. Isto se aproxima do que Vazquez (2011) entende da práxis como possibilidade que transcende a compreensão do real e trilha o caminho da transformação.

Percebemos, no excerto acima, ampla aproximação ao que Noronha (2010) afirma sobre a práxis vinculada à compreensão do mundo e suas contradições como eixo norteador da transformação dele.

Concepção de sujeito

O entendimento de sujeitos como protagonistas de suas próprias histórias foi outro aspecto de destaque que identificamos nos TCCs pesquisados, ou seja, conceber os educandos em sua dimensão concreta e historicamente situada é fundamental em um projeto de transformação da forma escolar. As narrativas revelam que os estudantes precisam conhecer “[...] seu contexto histórico e a íntima relação com a luta pela terra do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)” (Dados da pesquisa, 2018, experiência escolar 1). Muito além de uma visão de ser passivo, este excerto demonstra uma compreensão de ser social, protagonista, capaz de agir sobre o mundo e capaz de desencadear transformações que precisam acontecer no movimento do real (NORONHA, 2010).

[...] foi muito gratificante observar, com o movimento realizado, o reconhecimento do direito que os educandos do campo têm de receber uma boa formação escolar que não se reduza a um mero “passar pela escola”, mas que a escola sensibilize os educandos e seja instrumento para que eles se percebam e se realizem como sujeitos protagonistas da própria história (Dados da pesquisa, 2018, experiência escolar 1).

Esta necessidade de os educandos realizarem-se como sujeitos protagonistas de suas próprias histórias pressupõe, inevitavelmente, a compreensão dos fenômenos da realidade e a luta pela superação da situação vivida coletivamente. Constituir-se sujeitos concretos e historicamente situados não acontece de maneira espontânea, mas pela ação intencional e sistemática de um projeto educativo comprometido com a compreensão e transformação da realidade.

Relação teoria e prática

A maneira como teoria e prática são entendidas é determinante para pensar uma proposta formativa alinhada à perspectiva de práxis emancipadora, que conceba o ato educativo como atividade humana intencional comprometida com a transformação do mundo natural, social, também do próprio ser humano. Recorremos aos excertos para discutir a maneira como esta relação é vista e foi apropriada pelos egressos da LEdoC:

Assim, do nosso ponto de vista, **não aprendemos a avançar nessa perspectiva educacional apenas lendo e tampouco apenas fazendo: o aprofundamento, nessa perspectiva, nos parece apenas ser possível enfrentando dialeticamente o desafio de fazer e de estudar sistematicamente para vislumbrar e planejar formas de avançar ainda mais nos processos e produtos de nossas práticas.** (Dados da pesquisa, 2018, experiência escolar 1, grifo nosso).

Neste discurso percebemos o entendimento, por parte dos egressos, da impossibilidade de dissociar teoria e prática, pois esta atitude negligenciaria o necessário enfrentamento das contradições presentes na realidade. Outro fator que merece atenção é a compreensão de que a prática mudou o significado da teoria, e isto demonstra esta relação dialética e dinâmica entre a teoria e a prática, na qual uma dá fundamento e finalidade à outra, ou seja, a prática alimenta a teoria e vice-versa (NORONHA, 2010).

A prática social é o ponto de partida para as proposições pedagógicas, não significa que os conteúdos, historicamente acumulados pela humanidade, sejam descartados. Pelo contrário, tendo como referência a realidade, os conteúdos são articulados em áreas do conhecimento, em que a finalidade é a compreensão do movimento do real e a maneira dialética como, no momento histórico, a realidade se apresenta. O excerto a seguir auxilia no avanço desta compreensão:

Isso não significa deixar de considerar como objetivo da escola propiciar a aprendizagem de conhecimentos pertinentes para o desenvolvimento dos alunos. Significa não tomar esse objetivo como uma finalidade em si, mas radicalizá-lo no sentido de que esteja a serviço da promoção de um desenvolvimento das múltiplas dimensões dos seres humanos, o que não se dará fora da totalidade em que se encontra e a partir da sua alienação em relação a essa totalidade (Dados da pesquisa, 2018, experiência escolar 2).

Os conteúdos dos diferentes componentes escolares não são desprezados. Ao invés disto, são colocados a serviço da compreensão da realidade e do desenvolvimento de múltiplas dimensões do ser humano, além da dimensão cognitiva, intelectual, são consideradas a dimensão política, social, cultural, artística, estética, ética...

Importante destacar, a partir da análise dos excertos acima, que houve, por parte dos egressos/educadores da escola, a intenção de unir a teoria e a prática partindo da compreensão de situações-limite que afetam a comunidade. A realidade, a atualidade, é o eixo condutor das ações educativas e, a partir dela, os conteúdos escolares buscam desvelar as tensões e contradições que os sujeitos vivenciam em sua realidade.

Visão de realidade

Outro fator que entendemos como fundamental para uma práxis educativa na perspectiva crítico-emancipadora é a visão que os egressos têm sobre a realidade como referência do trabalho pedagógico. Neste sentido, tomamos como exemplo a narrativa da educadora da Escola Estadual Ernesto Che Guevara, que revela a forma como a realidade é entendida: "Partir das falas significativas nos permitiu olhar para a realidade local com uma visão investigativa e procurar entender a realidade a partir dos conflitos e contradições que ali existem" (Dados da pesquisa, 2018, experiência escolar 2).

Percebemos ampla aproximação com o que Paiter (2017) entende sobre a realidade que, sendo dinâmica e em constante transformação, revela as questões que afetam a vida dos sujeitos, contradições, lutas, tensões que impedem a realização plena dos indivíduos. Isto exige um esforço de ir além das aparências, da pseudoconcreticidade (KOSIK, 1989), mas exige uma visão de realidade que entende o homem como ser social e como sujeito real, inserido em um mundo social. A proposição do currículo escolar, na referida escola, tem como ponto de partida um sujeito e uma realidade concreta.

As narrativas demonstram a intenção de problematizar o nível local, não se limitando a ele, mas buscando compreender a dimensão macro. Deste modo, seria possível desvelar a realidade (tensões, tramas e contradições) e perceber que estas determinações interferem diretamente na forma como vivem e produzem materialmente a vida.

Considerações finais

Neste texto discutimos a práxis como categoria fundamental e estruturante para um projeto de transformação da forma escolar, ou seja, alterar a forma como o conhecimento é produzido na escola e as relações sociais, neste espaço, implicam em ter clareza sobre a concepção de práxis que se ancora, também, sobre a concepção de sujeitos como seres históricos e situados socialmente. Agrega-se a isto uma visão de unidade entre a teoria e prática e uma concepção sobre a realidade, que considere as tensões e contradições vivenciadas pelos sujeitos em sua prática social.

Os excertos analisados ao longo deste texto são reveladores da maneira como os egressos internalizaram as possibilidades de transformação da forma escolar, a partir da formação inicial e continuada, evidenciando uma visão de práxis emancipadora, ao compreenderem a teoria e a prática em uma perspectiva de unidade, assumirem um projeto de Educação como prática social e de qualidade, que seja referenciada socialmente, e amplamente associada às lutas protagonizadas pelos sujeitos coletivos organizados do campo.

As narrativas revelam, também, o entendimento de que os educandos precisam se realizar, por mediação da escola, como sujeitos protagonistas de suas próprias histórias, e que este processo implica na compreensão da realidade local. Ainda, por meio da atitude investigativa, possibilita avançarem na compreensão dos conflitos e contradições nela existentes, não se limitando a compreender, mas a engajarem-se nas lutas coletivas, buscando transformação da realidade social, econômica e política vivenciada por eles.

Isto significa que os objetivos escolares precisam ser alinhados com vistas à compreensão da totalidade, das tensões e contradições que incidem sobre o movimento real das comunidades, e sobre a maneira como produzem materialmente a vida. Isto envolve uma compreensão dialética da realidade, buscando ir além das aparências, e buscar compreender a essência dos fenômenos e construir uma visão de totalidade, considerando a realidade humano-social. Este é um esforço que a escola não realiza de modo isolado, como uma ilha na sociedade. Pelo contrário, requer estreita parceria com a comunidade, na aproximação com os sujeitos, sua realidade, tensões, tramas e contradições que interferem na vida coletiva.

Referências

BRICK, Elizandro Maurício. **Realidade e Ensino de Ciências**. 2017. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2017

CALDART, Roseli Salete. Licenciatura em Educação do Campo e projeto formativo: qual o lugar da docência por área. *In: MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Laís Mourão (org.) Licenciatura em Educação do Campo: registros e reflexões a partir das experiências piloto*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 95-122.

_____. Educação do Campo. *In: CALDART, Roseli et al. (org.). Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012. p.257-265.

_____. **Sobre a especificidade da Educação do Campo e os desafios do momento atual**. Rio Grande do Sul: Mimeo, 2015. p. 317-366.

CURADO SILVA, Kátia Augusta Pinheiro Cordeiro. A formação de professores na perspectiva crítico-emancipadora. **Revista Linhas Críticas**, Brasília, v.17, n. 32. p. 13-31, 2011

FREITAS, Luiz Carlos de. Neotecnicismo e formação do Educador. *In: ALVES, Nilda (org.). Formação de professores: pensar e fazer*. São Paulo: Cortez, 2011. p. 89-102.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do cárcere**: volume II. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

_____. **A concepção dialética da História**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 10 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 1994.

MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política. Tradução de Reginaldo Sant'Anna. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, Livro 1, volume 2. 1980.

MIRANDA, Valdoilson da Cruz; BRICK, Elizandro Maurício. O ensino de Ciências da Natureza e Matemática e a perspectiva freiriana na Escola do Campo: reflexões sobre uma experiência no Assentamento Antônio Conselheiro, Barra do Bugres/MT. *In: MOLINA, Mônica Castagna et al (org.). Licenciaturas em Educação do Campo e o ensino de Ciências Naturais: desafios à promoção do trabalho docente interdisciplinar- Volume II*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2017. p. 77-118.

MOLINA, Mônica Castagna. Escola do campo. *In: CALDART, Roseli Salete et al. (org.) Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012. p.323-331.

_____. Contribuições das Licenciaturas em Educação do Campo para as políticas de formação de Educadores. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, nº. 140, p.587-609, jul.-set. 2017a

_____. (org.). **Licenciaturas em Educação do Campo e o ensino de Ciências Naturais**: desafios à promoção do trabalho docente interdisciplinar- Volume II. Brasília: Editora Universidade de Brasília. 2017b.

MORAES, Maria Célia Marcondes. Recuo da Teoria. *In: MORAES, C. M (org.). Iluminismo às Avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente*. Rio de Janeiro: DP&A. p. 151-169.

NORONHA, Olinda Maria. Epistemologia, Formação de Professores e Práxis Educativa Transformadora. **Quaestio - Revista de Estudos em Educação**, [S.l.], v. 12, n. 1, set. p. 7-24, 2010. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/quaestio/article/view/176>. Acesso em: 27 jan. 2018

PAITER, Leila Lizandra. **Reflexões sobre a formação docente na área de conhecimento ciências da natureza**: a Licenciatura em Educação do Campo – UFSC. 2017. 190f. Dissertação (Mestrado em Educação Científica e Tecnológica) – Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2017.

RIBEIRO, Marlene. Educação Rural. *In: CALDART, Roseli Salete et al. (org.). Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012. p. 293-299.

SÁNCHEZ GAMBOA, Sílvio. Teoria e prática: diversas abordagens epistemológicas. *In: Colóquio de Epistemologia da Educação Física- Teoria e prática: uma relação dinâmica e contraditória 5.*, 2010, Maceió. **Anais [...]** Alagoas: SOAC-CBCE 2010. p. 1-17

SAVIANI, Dermeval; LOMBARDI, José Claudinei. **História, educação e transformação**: tendências e perspectivas para a educação pública no Brasil. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2011.

SCALCON Suze. O pragmatismo epistemológico e a formação do professor. **Revista Percursos**. Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 35-49, 2008.

SOUZA, Angélica Gonçalves; BRICK, Elizandro Maurício. Ensino de Ciências da Natureza e Matemática a partir da realidade do Assentamento Antônio Conselheiro, Tangará da Serra/MT: reflexões sobre uma prática de Educação do Campo inspirada na perspectiva freiriana. *In: MOLINA, Mônica Castagna et al. (org.). Licenciaturas em Educação do Campo e o ensino de Ciências Naturais: desafios à promoção do trabalho docente interdisciplinar- Volume II*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2017. p. 26-76.

VÁZQUEZ, Adolfo Sanchez. **Filosofia da práxis**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011