

LUTAS E RESISTÊNCIAS NA INTELLECTUALIDADE
STRUGGLES AND RESISTANCE IN INTELLECTUALITY
LUCHA Y RESISTENCIA EM INTELLECTUALIDAD

*Adriano Ramos de Souza*¹¹
*Erineu Foreste*²

RESUMO:

O trabalho aborda na perspectiva da resistência os Movimentos Sociais e a formação de professores do campo a partir do Curso de Aperfeiçoamento Escola da Terra *Capixaba*. Foi realizado no Grupo de Pesquisa (CNPq) “Culturas, Parcerias e Educação do Campo” do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE da Universidade Federal do Espírito Santo – UFES. Nasce do inconformismo com o silenciamento das vozes do campo, com o apagamento das culturas e com a minorização dos povos campestres, impostos pela “cultura” dominante. Apoiado em pensadores como Antônio Gramsci, Paulo Freire, este trabalho busca contribuir para o entendimento dos professores como intelectuais orgânicos e na valorização das Culturas como processo educativo em um esforço de emancipação dos sujeitos. Nesse contexto os diálogos com os professores da Educação do Campo beneficiaram-se de abordagens metodológicas qualitativas (FICHTNER *et al.*, 2013), em diálogo com as questões dessa pesquisa, foram registrados na busca por captar os sentidos produzidos pela formação de forma coletiva pelo Curso de aperfeiçoamento Escola da Terra *Capixaba*. Portanto, discutir a formação de professores do campo com base nas parcerias colaborativas é reconhecer que as vozes desses sujeitos concretizam culturas e conhecimentos de contextos sociais campestres invisibilizadas pelo projeto hegemônico de desenvolvimento e progresso e, por isso mesmo, potencializam outro modo de pensar e fazer educação que não ditocomizar as culturas que constituem a escola e seu entorno. Essa disposição de partilhar e trabalhar em colaboração é a via pela qual as comunidades do campo produzem suas existências, suas culturas, enfim, a educação...

PALAVRAS-CHAVE: Educação do campo. Formação continuada. Cultura Máxima.

ABSTRACT

The work approaches, in the perspective of resistance, the Social Movements and the training of rural teachers from the Escola da Terra Capixaba Improvement Course. It was carried out in the Research Group (CNPq) “Cultures, Partnerships and Rural Education” of the Postgraduate Program in Education - PPGE of the Federal University of Espírito Santo - UFES. It is born out of non-conformity with the silencing of the voices of the countryside, with the erasure of cultures and with the minorization of peasant peoples, imposed by the dominant "culture". Supported by thinkers like Antônio Gramsci, Paulo Freire, this work seeks to contribute to the understanding of teachers as organic intellectuals and in the valorization of Cultures as an educational process in an effort to emancipate the subjects. In this context, the dialogues with teachers of Rural Education benefited from qualitative methodological approaches (FICHTNER *et al.*, 2013), in dialogue with the questions of this research, were registered in the search to capture the meanings produced by the formation in a collective way by Improvement course Escola da Terra Capixaba. Therefore, to

discuss the training of rural teachers based on collaborative partnerships is to recognize that the voices of these subjects make cultures and knowledge of rural social contexts invisible by the hegemonic project of development and progress and, for this very reason, empower another way of thinking and doing education that does not dictate the cultures that make up the school and its surroundings. This willingness to share and work collaboratively is the way in which rural communities produce their lives, their cultures, in short, education ...

Keywords: Rural education. Continuing education. Maximum Culture.

RESUMEN

El trabajo aborda, en la perspectiva de la resistencia, los Movimientos Sociales y la formación de maestros rurales de la Escola da Terra Capixaba Curso de Perfeccionamiento. Se realizó en el Grupo de Investigación (CNPq) "Culturas, Alianzas y Educación Rural" del Programa de Posgrado en Educación - PPGE de la Universidad Federal de Espírito Santo - UFES. Nace de la inconformidad con el silenciamiento de las voces del campo, con el borrado de culturas y con la minorización de los pueblos campesinos, impuesta por la "cultura" dominante. Apoyado por pensadores como Antônio Gramsci, Paulo Freire, este trabajo busca contribuir a la comprensión de los docentes como intelectuales orgánicos y en la valorización de las Culturas como proceso educativo en un esfuerzo por emancipar a los sujetos. En este contexto, los diálogos con los docentes de Educación Rural se beneficiaron de enfoques metodológicos cualitativos (FICHTNER et al., 2013), en diálogo con las preguntas de esta investigación, se registraron en la búsqueda de captar los significados producidos por la formación de forma colectiva. el curso de Perfeccionamiento Escola da Terra Capixaba. Por tanto, discutir la formación de docentes rurales a partir de alianzas colaborativas es reconocer que las voces de estos sujetos invisibilizan las culturas y los saberes de los contextos sociales rurales por el proyecto hegemónico de desarrollo y progreso y, por ello mismo, potencian otra forma de pensar y hacer una educación que no dicte las culturas que conforman la escuela y su entorno. Esta voluntad de compartir y trabajar colaborativamente es la forma en que las comunidades rurales producen su vida, su cultura, en definitiva, la educación ...

Palabras llave: Educación rural. Educación continua. Cultura máxima.

INTRODUÇÃO

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica que, tendo por base a pesquisa de mestrado intitulada Escola da Terra Capixaba na Bacia do Rio Doce apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo e em estudos realizados pelo Grupo de Estudos e Pesquisas (CNPQ) Culturas, Parcerias e Educação do Campo.

A partir do entendimento de que a promoção da Cultura Máxima¹, em Gramsci, potencializa a emancipação dos sujeitos e a construção de uma nova ordem ideológica. A formação de professores assume papel central, já que é por meio desses intelectuais que se dá a formação de todas as classes que disputam a hegemonia das idéias.

Este estudo oferece argumentação de que é possível construir uma proposta de formação continuada de professores no coletivo, no respeito à diversidade e no pluralismo de ideias. É no dialogismo, defendido por Gramsci, Freire, que se dá a

construção do conhecimento. É no outro que encontramos significado do existir.

O Curso de Aperfeiçoamento Escola da Terra *Capixaba* é fruto de um coletivo de ideias em parcerias colaborativas que potencializa as culturas como processos educativos para a emancipação dos sujeitos, aqui, em especial, os camponeses. Nesse sentido, é na incerteza e na incompletude que busco dialogar com os construtores do conhecimento, nós.

Movimentos Sociais, lutas e resistências

No Brasil, Movimentos Sociais possuem uma longa história de lutas. Desde o período colonial até os dias de hoje se fazem presentes no cotidiano social. Atualmente vivemos uma instabilidade democrática em função de um Governo negacionista e extremamente limitado a um pensamento econômico capitalista que não flerta com o bem-estar social. Um Governo que tem como prioridade números e não pessoas, e por isso se faz tão relevante rememorarmos as lutas que já vivenciamos.

É bem verdade que, ao longo do tempo, tiveram objetivos e motivos alinhados aos contextos socioeconômicos políticos dos grupos dominantes. No período colonial, as lutas foram contra a exploração europeia. Brancos pertencentes às camadas médias, mestiços pobres, negros e índios tinham em comum um “fio condutor”, a luta contra a opressão exercida pelo velho continente.

Com a República, nas duas primeiras décadas, com a substituição da mão de obra escrava pela do imigrante e o início do processo de industrialização, todos aqueles que não eram proprietários de meios de produção, como terra e/ou capital passaram a ser proletariados que, em função da nova ordem econômica, deram nova dinâmica às relações sociais. Nas cidades, eles ocuparam espaços como cortiços e favelas, tendo por objetivo aproximar a mão de obra dos centros produtores e manter o controle do preço sobre a mão de obra proletariada, o que tem por efeito a constituição de uma “pauta comum” para os Movimentos Sociais, na luta por condições mínimas de sobrevivência e existência.

No ano de 1930, é a elite que faz seu Movimento, que não deixa de ser social, em busca de reconhecimento internacional de um Brasil não apenas agrícola, mas também produtor de bens industrializados. O desdobramento foi o fortalecimento da classe burguesa e uma profunda alteração na gênese da classe operária com a substituição de imigrantes por migrantes camponeses (êxodo rural), o que amplia a pressão dos Movimentos Sociais de base proletariada sobre o Governo. Este assume um papel mediador entre as classes sociais envolvidas, a burguesa e o proletariado. As ações governamentais se pautaram na criação de Secretarias e setores específicos para tratar as demandas sociais pleiteadas até aqui com caráter majoritariamente econômico.

Com o Estado Novo (1937), os Movimentos Sociais foram silenciados pela repressão e somente no período de 1945 até 1964 voltam a atuar. Nesse período, podemos observar profundas mudanças na ordem econômica com a inserção de

indústrias internacionais e a liderança do Estado na construção da infraestrutura como: portos, usinas, estradas, armazéns, silos, empresas estatais estratégicas (Petrobras² e CVRD³) foram “terra fértil” para a criação, consolidação e transformação de diversos Movimentos Sociais, todos unidos ainda pelo viés economicista. Entre eles podemos citar a União Nacional do Estudantes, a Ligas Camponesas, os Movimentos do Agricultores Sem Terra e os próprios sindicatos que sofreram com os conflitos internos e externos de sindicatos paralelos e da institucionalização dos próprios.

Em 1964, com o Golpe Militar, o crescimento e amadurecimentos dos Movimentos Sociais foi restringido e, em muitos casos, interrompido. O “Milagre Brasileiro”, período conhecido pelo vertiginoso crescimento econômico que o país experimentou entre os anos de 1969 e 1973, amorteceu possíveis articulações entre as classes sociais. A classe média foi privilegiada pelo regime militar com acesso a bens industrializados e ensino superior privado, além de financiamento da casa própria e acesso a empregos gerados pela internacionalização da produção e da ampliação do aparelho burocrático do Estado aliado à repressão aplicada as classes operárias.

Com o início da crise internacional do petróleo, no ano de 1974, o Regime Militar passou a sofrer com uma economia cada vez mais oscilante e incapaz de manter as relações preestabelecidas com a sociedade. Abre espaço, então, para que os Movimentos Sociais, até então adormecidos, ressurgissem com força em meio a crise econômica. Exigências por educação, saúde, transporte, lazer, renda e moradia eclodem por todo o país em forma de organizações, confederações, associações e sindicatos, e no ano de 1984, em frente ao Movimento Diretas Já, levando ao fim o Regime Militar.

Entre os anos de 1984 e 1988, os Movimentos Sociais possuíam como “elo”, a legitimação de direitos a partir de uma nova Constituição. Nesses novos tempos os Movimentos, se pode observar que a pauta economicista cede espaço para uma forte influência de lutas culturais que culminaram no reconhecimento de direitos sociais dos negros, índios, mulheres, crianças, trabalhadores e cidadãos comuns que passaram a ser institucionalizados por políticas públicas voltadas a esses segmentos.

Em função da crise econômica internacional a partir 1990, a política neoliberal passou a ser a nova ordem econômica. A recente e frágil Constituição de 1988 passou a sofrer ataques políticos no intuito de enfraquecer direitos sociais conquistados. Pressões por flexibilizações nos contratos de trabalho, por parte de empresas multinacionais, afetados fortemente pela crise, redução da oferta de empregos e inflexibilidade na negociação de salários e a migração de mão de obra formal para a informalidade enfraqueceram os Movimentos Sociais. Os sindicatos passaram a atuar na manutenção dos empregos ao invés de reivindicarem melhores condições de trabalho e salários. Já

² Petróleo Brasileiro S.A., empresa de economia mista e de capital aberto, foi criada em 1953 no Governo do Presidente Getúlio Vargas. Atua no segmento de energia, prioritariamente na exploração, produção, refino e comercialização e transporte de petróleo, gás natural e derivados.

³ Companhia Vale do Rio Doce, empresa de capital misto criada em 1942 no Governo do Presidente Getúlio Vargas, tinha intenção de organizar e impulsionar a exploração de recursos minerais, em especial o ferro. Foi privatizada em 1997 durante o Governo o Presidente Fernando Henrique Cardoso. Em 2007 após a incorporação da empresa canadense *Inco* passou a se chamar Vale.

no campo, o Movimento dos Sem-Terra se intensifica e assume papel de protagonista nos conflitos com o Estado na luta por direitos.

Os anos 2000 foram marcados pela retomada dos Movimentos Sociais, empoderados de experiências de resistências institucionalizadas como: fóruns, debates, moções, cartas abertas, plenárias, judicializações, passeatas, protestos, greves, bloqueios, marchas e outros. Passaram a ter em comum a inclusão dos excluídos na nova ordem econômica e social.

Essas demandas acabam por provocar uma fragmentação nos Movimentos em múltiplas frentes independentes, como: negros, índios, povos minoritários, sem-terra, sem-teto, camponeses, agricultores familiares, ribeirinhos, pescadores, privados de liberdade, estudantes, homossexuais, aliados aos tradicionais e históricos Movimentos Sociais, como: sindicatos, associações, confederações e outros. Observamos, então, uma transformação significativa na gênese dos Movimentos Sociais, a introdução de uma nova pauta, a conciliação das demandas culturais à econômica.

Entendemos que os Movimentos Sociais estão sobre a união de um “enorme guarda-chuvas”. A luta por direitos, por analogia, entenderemos como o “cabo”. Ligadas ao eixo principal (o cabo) observamos as várias “hastes” que representam as diversas pautas, entre as quais cito: reconhecimento das culturas, educação, acesso, inclusão, saúde, moradia, segurança, trabalho e terra. Ligando as “hastes” temos o tecido que imaginamos ser as classes oprimidas e/ou minorizadas.

Essa alusão ao “guarda-chuvas” se torna ainda mais didática quando pensamos na finalidade dessa ferramenta, a de proteger. Quando fechado não há o que se observar, trata-se apenas de um objeto sem valor, da mesma forma que os Movimentos Sociais quando se silenciam. Quando aberto e articulado o tecido se enrijecido a partir do tensionamento de suas hastes em relação ao cabo e promovem proteção. De maneira análoga os Movimento Socias quando articulam suas pautas e as tensionam em torno da luta por direitos, se fortalecem no diálogo e no apoio mútuo em um levante de muitas vozes que se “orquestram” em um “grito” de liberdade.

Os Movimentos Sociais são símbolos de resistência civil, por meio de manifestações diversas que comumente se expressam por meio do conflito com o Estado. Em Hobbes (1979), encontramos fundamentos filosóficos que subsidiam a política moderna, já que o homem abre mão de sua liberdade individual em favor de uma liberdade garantida por uma representatividade, que poderia ser o Estado, a fim de evitar a autodestruição por meio de uma guerra generalizada entre os próprios individuais, em função de sua natureza livre. Essa transferência do exercício da liberdade individual para uma liberdade restritiva por um poder maior se materializa a partir de um amplo contrato social.

O contrato social, proposto por Hobbes, não significa a ausência de conflitos, pelo contrário, admite a contestação do poder legitimado quando este não é capaz de assegurar as garantias mínimas de sobrevivência aos indivíduos. Apesar do conservadorismo e do contratualismo do filósofo em sua teoria política, admite formas

de resistências ao exercício do poder. Situações em que os indivíduos não reconhecem no agente que exerce o poder as garantias mínimas de existência, eles têm o direito legítimo de contestar o pacto de obediência, antes firmado, de forma que se restabeçam novas regras (leis) contratuais que possam lhes dar garantias de sobrevivência, sem, contudo, sofrer punições impostas pelo Poder coercitivo⁴. Nesse contexto, entendemos que Hobbes não só legitima a Resistência como geradora de Direitos, mas também como fonte de exercício de um contrapoder que estabelece uma relação limitadora entre os indivíduos e o poder legitimado.

Locke (1994) concorda que a constituição de um Estado, agente que exerce o poder legitimado pelos indivíduos a partir de um contrato civil, só se justifica quando este garante a liberdade dos indivíduos, ou seja, existe um limite ao poder estabelecido. Locke afasta-se da obediência proposta por Hobbes e introduz a adesão como alicerce para a construção de um pacto social. Somente pela associação entre os homens é que seria possível a abnegação da liberdade individual em troca do convívio pacífico comunitário, no qual o cidadão possa usufruir de suas propriedades com segurança.

Ainda segundo o autor o Direito é a ferramenta validadora do pacto social que fundamenta a legitimidade do Estado. O Poder Legislativo seria o primeiro ato coletivo do pacto social, aquele que sustenta o Poder Estatal. Este encontra seus limites nas linhas descritas pelo contrato social. Se o Poder primeiro (Legislador) não mais garante o convívio pacífico (condições de sobrevivência) em sociedade, então se admite uma resistência legítima em contraposição a esse.

Em comum, os pensamentos de Hobbes e Locke admitem, em suas teorias, que a Resistência legítima é fruto de desvios da finalidade do Poder do Estado em estabelecer a ordem do convívio pacífico entre os indivíduos, seja por obediência, seja por adesão, por meio dos pactos sociais preestabelecidos. Entendemos que a Resistência, em sua gênese, é um instrumento de contestação ao exercício do Poder em desfavor dos interesses primordiais de indivíduos, a sobrevivência e garantia do uso da propriedade.

É nessa perspectiva que entendemos a resistência como um “Poder” em contraposição àquele exercido pela legalidade. É nos conflitos e na desobediência civil que reside o direito à contestação desse poder legal abusivo. É por meio das lutas sociais que legitimamos políticas públicas, deveres estatais, direitos individuais e coletivos que buscam contratos sociais que possam restaurar, reestabelecer o convívio social pacífico e a redução das desigualdades econômicas e culturais por mais algum tempo, já que historicamente se observam ciclos de atividade dos Movimentos Sociais.

Apoiado nesses pensadores de que a Resistência é um direito social natural do sujeito, é que nos propusemos a estudar o Programa de Formação Continuada Escola da Terra *Capixaba*. Uma proposta de formação de professores na perspectiva do exercício da intelectualidade orgânica com as comunidades onde exercem suas atividades

docentes, em especial o Campo, as classes multisseriadas.

A Educação do Campo no Espírito Santo: experiências de resistência

As Resistências do Campo têm origem nas certezas das propostas Sociais que esses povos possuem, em especial, a partilha da terra que é fonte de renda e objeto de lutas entre classes. Na História do Brasil, encontramos muitos exemplos dessas lutas que são forjadas na coletividade, na sobrevivência do grupo, na dignificação do ser humano como um ser social, na identidade que eles buscam dominar. É na narrativa histórica que se impõe a esses Movimentos Sociais a marginalização, retratando como necessárias as violentas reações do Estado contra aqueles que efetivamente lutaram por direitos.

O Espírito Santo é o berço de algumas experiências exitosas em Educação do Campo como exercício de um direito. A Pedagogia da Alternância, através das Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) do Mepes é um desses exemplos, além de ser um pioneirismo capixaba na metodologia.

Em 1935, segundo Nosella (2012), após passar pela Primeira Guerra Mundial, um grupo de camponeses franceses, juntamente com o padre Granereau desenvolveram a metodologia da Pedagogia da Alternância. Seus filhos poderiam estudar e, ao mesmo tempo, contribuir nas tarefas agrícolas, não perderiam “o gosto” pelo trabalho no campo, uma vez que o governo dava pouca importância às atividades agrícolas e pleiteava mais uma educação urbana para a formação de trabalhadores para as indústrias.

A agricultura francesa, assim como o país, passava por uma grande crise, pois havia sido abalado social e economicamente pela Primeira Guerra Mundial, estando em processo de construção. A agricultura foi um dos setores mais afetados, uma vez que o governo pouco se interessava nas atividades agrárias; suas atenções estavam centradas na industrialização e por uma educação urbana (PASSOS; MELO, 2012, p. 240, apud BALDOTTO, 2016).

A Pedagogia da Alternância surge, então, como uma estratégia pedagógica de valorização do homem do campo por meio de um trabalho que insere a realidade local desses sujeitos no currículo, pensamento defendido por Baldotto (2016).

Segundo Teixeira (2008) a Pedagogia da Alternância esta presente no Brasil desde de o ano de 1969, por meio do Mepes, quando foi fundada a Escola Família Rural de Alfredo Chaves, Rio Novo do Sul e de Olivânia (Anchieta/ES).

Não demorando muito tempo, outras unidades foram abertas: em março de 1971, é inaugurada a Escola Família de Campinho, município de Iconha; em 1972, foram inauguradas as Escolas Família de Jaguaré, no município de São Mateus, e do Bley, no município de São Gabriel da Palha como observa Nosella (2012).

Ainda segundo Nosella (2012), a partir de 1972, a metodologia da Pedagogia da

Alternância começa a se espalhar por outras regiões do Brasil, em áreas onde o transporte escolar é difícil e a maioria dos pais trabalha no campo. Rodrigues (2009) colabora quando relata que nessas escolas os alunos têm as disciplinas regulares do currículo do ensino fundamental e do médio, além das voltadas à agropecuária. Em 2003 foram estabelecidas as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Doebec), visando ao debate e implementação, conforme a Resolução CNE/CEB 2 nº 01, de 3 de abril de 2002 (BRASIL, 2002). Ao que parece, as decisões são tardias, já que o Brasil é um país com predominância agrícola.

Outra iniciativa de sucesso são os Centros Estaduais Integrados de Educação Rural que foram criados em Boa Esperança (1982) e em Águia Branca e Vila Pavão (1983), pela Sedu, em convênio com as Prefeituras Municipais e com recursos vindos do MEC, para a aquisição do terreno e construção.

Em 1986, firmou-se um convênio entre Sedu, Secretaria de Estado da Agricultura (Seag) – e empresas vinculadas: Emater⁵ e Emcapa⁶ – e as prefeituras desses municípios para a legalização das competências dos parceiros. Os Centros participam diretamente da manutenção com sua produção e os pais por meio de mutirões e contribuições alimentícias, dentre outras.

O Ceier⁷ é uma escola estadual com ensino voltado para os filhos de agricultores familiares. Funciona em tempo integral, com regime de semi-internato e oferece Formação Geral (Base Nacional Comum⁸) e Formação Especial (Parte Diversificada) em agropecuária e economia doméstica, de 6º ao 9º ano do ensino fundamental, com uma média de 120 alunos. Sua localização proporciona uma integração das comunidades rurais. Por uma adequação, o currículo e o calendário são adaptados à realidade de cada região.

Apresentar possibilidades de uma política e de uma pedagogia que seja exitosa em sua proposta de uma Educação do Campo na-para-com a comunidade, construída nos contextos histórica da colonização Espírito-Santense e brasileira, em um lugar de resistência diante do desmonte educacional da atual, provocada pela Política Educacional do Governo Estadual nos últimos anos. Nesse sentido entender como o curso Escola da Terra *Capixaba* contribui para o fortalecimento das escolas multisseriadas do campo se faz relevante. Rememorar, reviver e lutar, a partir das experiências vivenciadas no Espírito Santo, é ponto de partida para as inquietações daqueles que reconhecem os diversos saberes dialogados por diversas culturas.

Gramsci (1978) nos ensina que o homem é a soma das relações sociais estabelecidas entre o coletivo do ser homem e a natureza. É na conquista da sobrevivência que o homem constrói o existir. Ainda nos ajuda a entender que é nas relações do viver, mesmo que tensionadas, que se dá a construção do conhecimento, e é

nessa perspectiva que defende que todo homem é um filósofo, pois em sua existência conquista a natureza e, nessa conquista, produz conhecimento.

Em uma sociedade capitalista, as disputas provenientes da busca pela sobrevivência se desenham na divisão social de classes que estabelece entre si relações de contraposição na disputa pela materialidade do existir.

Não existe atividade humana da qual se possa excluir toda intervenção intelectual, não se pode separar o homo faber do homo sapiens. Em suma, todo homem, fora de sua profissão, desenvolve uma atividade intelectual qualquer, ou seja, é um ‘filósofo’, um artista, um homem de gosto, participa de uma concepção do mundo, possui uma linha consciente de conduta moral, contribui assim, para manter ou para modificar uma concepção do mundo, isto é, para promover novas maneiras de pensar (GRAMSCI, 1979, p. 8).

As tensões de disputa entre as classes sociais são mediadas por intelectuais, de sorte que todas elas os possuem como profissional ou por compartilhamento de uma mesma visão ou ideal. Todos participam de uma concepção de mundo e estão ativamente ligados à sua manutenção ou modificação a partir de processos históricos concretos.

Gramsci (1979) conceitua o papel emancipador dos intelectuais no processo de formação de uma cultura hegemônica, por meio das relações entre as diferentes classes sociais, fomentando a idealização de condições igualitárias, o que contrariava as concepções ideológicas até nos dias atuais. Defende a ideia de que todos os homens são filósofos únicos em sua coletividade, mas inconscientes em suas intencionalidades.

Ao considerarmos que existe, especialmente na sociedade capitalista, uma divisão de classes sociais, teremos que considerar também a existência da divisão e da desigualdade no exercício do poder no meio social. A dominação das classes umas sobre as outras estabelece hegemonias políticas, econômicas e sociais e, como todos podemos ser intelectuais e partícipes na manutenção e ou modificação das estruturas sociais historicamente construídas, será necessária a constituição de um discurso de autonomia da intelectualidade, que possui enorme dificuldade de se estabelecer, uma vez que a classe dominante faz uso desta, com força representativa.

Diante dos conflitos e dos antagonismos entre as classes, observa-se a incapacidade do desenvolvimento pleno do ser humano, uma vez que uma das classes, a dos dominados, têm seus interesses submetidos aos dos dominantes. A realização da igualdade entre os homens exige como premissa a extinção de classes, e o “educador intelectual” possui importante papel nessa conjectura, já que é guardião de uma consciência sobre os antagonismos historicamente constituídos.

Criar uma nova cultura não significa apenas fazer individualmente descobertas ‘originais’, significa também, e sobretudo, difundir criticamente verdades já descobertas, socializá-las por assim dizer: e, portanto, transformá-las em base de ações vitais, em elemento de coordenação e de

ordem intelectual e moral (GRAMSCI, 1999, p. 95-96).

Nessa visão gramsciana, os docentes, no exercício intencionalizado da intelectualidade (organização) humana, têm forte papel político-social. A ramificação e ocupação territorial dessa profissão nos torna objeto de desejo de controle pela classe dominante e, no contraponto de resistência, a dominação total por parte dessa. A disputa pela intelectualidade do profissional docente está intrinsecamente ligada ao uso da potencialidade do exercício dessa função social com instrumento de controle ou de libertação.

Assumimos aqui a docência como o exercício intencionalizado da intelectualidade humana, na construção de uma proposta social igualitária e libertadora do educador Freire (1969, 1978, 1992, 1992.b, 1995, 2005, 2015). Uma Educação fundamentada na ação dialógica, que substitui o autoritarismo presente na escola conservadora pelo diálogo democrático nos diferentes espaços de vivências e de aprendizagens.

A partir da mediação⁹ da visão marxista de uma relação dialética com o todo, da articulação do todo com as partes, da teoria com a prática, em contraposição à hegemonia dominante, e por ser um conceito em movimento, implica a análise de processos sociais contextualizados. Exige a síntese de múltiplas determinações e mantém-se sobre o terreno histórico real.

Ser professor não é executar uma boa transmissão do conhecimento científico acumulado; está muito além dessa simples visão dualista do que sabe e daquele que não sabe. O que se descreve (ensina) está afetado pelos contextos daquele que transmitem e a parcialidade desse está intimamente vinculada ao poder que lhe é exercido ou imposto, ou seja, todo conhecimento está impregnado de sentidos em seus mais diversos contextos e não se pode buscar o aprender fora dele.

A fragilidade no desenvolvimento do conhecimento quando não estão presentes a reflexão, a crítica e a criatividade, é latente. Não há produção, ressignificação sem reflexão crítica, sem contextos, ou seja, a docência e resultado de um processo formativo social.

A formação da docência, assumida como o exercício da intelectualidade intencional no âmbito das relações sociais, aliada a um currículo em permanente construção, crítico e reflexivo, potencializará a emancipação e a autonomia fundamentando uma cultura entendida como a soma dos múltiplos processos sociais, considerando a diversidade, o diálogo, a dialética e a complexidade das relações.

O exercício da intelectualidade intencional está na superação da intelectualidade em seu sentido restrito de depositária do conhecimento, está embasada na intencionalidade de uma Educação crítica, dialética e consciente que possibilite a ativação dos sujeitos (emancipação) e a transformação do mundo pelos sujeitos transformados (emancipados). É por meio dessa intencionalidade que Gramsci e Freire

entendem que Educação é Liberdade.

O desafio docente é mediar as intensas e complexas relações do eu com os outros. Não há formação docente que se constitua sem os princípios abordados anteriormente.

Nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada, de um lado, do exercício da criticidade que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica, do outro, sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da efetividade, da instituição ou adivinhação. Conhecer não é, de fato, adivinhar, mas tem algo que ver, de vez em quando, com adivinhar, com intuir [...]. Não é possível também formação docente indiferente à boniteza e à decência que estar no mundo, com o mundo e com os outros substantivamente exige de nós. Não há prática docente verdadeira que não seja ela mesma um ensaio estético e ético [...]. (FREIRE, 2015, p. 45).

Contudo, se é em um intelectual orgânico que acreditamos, não podemos deixar de pensar qual tipo de proposta curricular fortalecerá essa prática. Se educar é estar entre os que são educados em um movimento dialético, será preciso mais do que prescrições na construção de um projeto que vislumbre a emancipação da curiosidade ingênua.

São as constantes disputas por espaços/tempos do viver. Assim é o currículo. Arroyo (2013) no apresenta o currículo como um “território de disputa de poder”, uma arena de contínuo combate, um ponto estratégico de controle no jogo da persuasão e de ideologia. São inúmeras as tentativas de dominação do currículo por meio da normatização, padronização, regulação, institucionalização, entretanto são incontáveis as resistências utilizadas: vivência, experiência, cotidiano, ocultação, negligência e desobediência.

Nesse sentido assumimos que a docência é um ato intelectualizado, intencional e emancipador, na utilização de um currículo integrador, totalizador e multifacetado, potencializando a apropriação do conhecimento a partir dos contextos sociais.

Freire (1978) em sua teoria emancipatória demonstra que o currículo se constrói e se significa a partir de como se pronuncia a leitura de mundo em um movimento dialético com ele, em contraposição a uma educação bancária. Freire afirmou: “O educando se torna realmente educando quando e na medida em que conhece, ou vai conhecendo [...], e não na medida em que o educador vai depositando nele a descrição dos objetos, ou dos conteúdos” (FREIRE, 1992, p. 47).

Essa citação resume a concepção de currículo que esta pesquisa assume. Trata-se de uma perspectiva de construção contínua, histórica e dialética em um movimento de significados entre o real, o teórico e as vivências.

Essa perspectiva de currículo vai ao encontro do que Gramsci (1978) chama de intelectual orgânico, que se permite contrapor ao pensamento hegemônico com criticidade e liberdade e seu entendimento de como a cultura máxima (extrema) é ferramenta para a hegemonia.

Reconhecer a docência como um espaço temporal de oportunidades, um mundo que se move continuamente pelas ideias, conceitos, concepções, tensões, contradições, em uma intensa relação multifacetada, fomento da construção de uma proposta de Educação emancipadora e extrema em suas Culturas.

Considerações

É pelo poder ideológico, das ideias, que o Estado, que representa os interesses hegemônicos, exerce sua dominação. Em sua teoria, Gramsci nos oferece uma alternativa na superação dessa dominação, o desenvolvimento de uma nova cultura, e é aqui que reside o maior desafio das classes dominadas: como desenvolver uma nova cultura?

Educação. Essa é a resposta, mas com ela vem outra pergunta: quem é o responsável pela “educação” da sociedade? Quem organiza o “discurso” da sociedade e quais são seus interesses?

O Estado é o principal operador dos sistemas educacionais. Freire nos alerta que seria ingênuo acreditarmos que o Estado, que representa as classes dominantes, possibilitasse aos dominados, nós, uma Educação capaz de oferecer a criticidade e a emancipação dos sujeitos. Devemos esperar que o Estado busque manter a dominação e que a educação seja uma forma de perpetuar a dominação. Como superar o desafio de uma Educação pública que rompa com proposta de manutenção do *status quor*, e pela qual promovamos a emancipação?

Como Gramscianos, acreditamos no papel do professor intelectual para a superação da dominação. Sua atuação nos processos educativos seria na organização de uma nova cultura, de uma nova consciência, que possa alçar os dominados a uma criticidade que lhes permita alterar as relações sociais de dominação. É importante destacar que é preciso estar atento à visão de mundo, de homem a que essa nova cultura estará atrelada. Freire ressalta que não existe um Educação neutra. Cabe, então, entender que tipo de Educação desejamos e a serviço de quem ela estará, mas devemos reconhecer a presença ideológica do educar.

Se é a partir de processos educativas que se constrói uma nova cultura, não podemos deixar de ressaltar a importância da instituição escola na revolução cultural emancipadora, libertadora. É a cultura máxima (extrema) que potencializará a reflexão, a criticidade e a criatividade necessárias à emancipação dos sujeitos, a uma nova ordem social. A cultura máxima é o viabilizador da superação das classes subalternas. Quanto maior a cultura, maior o envolvimento, o sentimento de pertença, as lutas por direitos, por voz nas decisões, por participação.

O Escola da Terra *Capixaba* busca dar esse sentido à formação de professores do Campo. A formatação, a autogestão e a construção coletiva do curso de aperfeiçoamento potencializou o exercício da criticidade, da participação, do envolvimento e do comprometimento. Não foi uma proposta prescrita, tratou-se de uma construção conjunta com base na polifonia e no dialogismo.

Entendemos que a emancipação dos sujeitos está vinculada à Educação, aos processos educacionais a que estão submetidos os sujeitos, e é por esse motivo que se faz importante a formação de professores, na perspectiva da superação da ingenuidade intelectual, pois serão eles, os professores intelectuais, que potencializarão outros intelectuais e essa nova ordem ideológica se constituirá em uma nova cultura capaz de reestruturar as relações sociais. A revolução (emancipação) do proletariado não se dará pela força física, mas pela intelectualidade, de forma pacífica e processual.

NOTAS

- 1 Bacharel em Economia pela UFES-ES; Licenciado em Pedagogia pela Escola de Ensino Superior Alternativo; mestre em educação pelo PPGE-UFES; doutorando em Educação pelo PPGE-UFES na linha de pesquisa Docência, Currículo e Processo Culturais; professor EBTT do Instituto Federal do Espírito Santo - Campus Itapina; membro do Grupo de Estudos e Pesquisas (CNPQ) Culturas, Parcerias e Educação do Campo e do Grupo de Estudos e Pesquisa (CNPQ Fundamentos em Educação Especial. adriano.souza@ifes.edu.br
- 2 Doutor em Educação; Professor da Universidade Federal do Espírito Santo no Centro de Educação com atuação no Programa de Pós-Graduação em Educação da mesma Universidade. erineu.foerste@ufes.br
- 3 Entendemos Cultura Máxima, em Gramsci, como a ampliação da visão de mundo, uma elevação da consciência, a emancipação dos sujeitos a partir das culturas, sendo essas entendidas como a produção humana.
- 4 Petróleo Brasileiro S.A., empresa de economia mista e de capital aberto, foi criada em 1953 no Governo do Presidente Getúlio Vargas. Atua no segmento de energia, prioritariamente na exploração, produção, refino e comercialização e transporte de petróleo, gás natural e derivados.
- 5 Companhia Vale do Rio Doce, empresa de capital misto criada em 1942 no Governo do Presidente Getúlio Vargas, tinha intenção de organizar e impulsionar a exploração de recursos minerais, em especial o ferro. Foi privatizada em 1997 durante o Governo o Presidente Fernando Henrique Cardoso. Em 2007 após a incorporação da empresa canadense *Inco* passou a se chamar Vale.
- 6 Força exercida pelo Estado para fazer valer o direito prescrito; coibição
- 7 Empresa Capixaba de Pesquisa Agropecuária
- 8 Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural
- 9 Centro Estadual Integrado de Educação Rural
- 10 Segundo o MEC é um documento de caráter normativo que define o conjunto progressivo de aprendizagens que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica.
- 11 Em Marx, o homem transforma a natureza a partir dos desafios diante desta para sua existência. O homem se diferencia dos outros animais, devido sua capacidade de construir projetos mentais de transformação que antecedem a ação de transformar. Essa capacidade mental da humanidade é um processo de mediação, e o que nos permite criar e recriar nossa existência. Permite pensar a relação da transformação nas condições de produção com as mudanças no espaço da cultura.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, M. G. CALDART, R. S. MOLINA, M. C. (Org). **Por uma educação do campo**. Petrópolis. – RJ: Vozes, 2011.
- ARROYO, M. Palestra sobre “educação básica e os movimentos sociais (Org). In: **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília, 1999.
- BALDOTTO, O. **Educação do campo em movimento: dos planos à ação pedagógica em escolas multisseriadas e anos iniciais de São Mateus e Jaguaré**

(ES). 2016. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal do Espírito Santo. Disponível em: <http://repositorio.ufes.br/bitstream/10/5324/1/tese_9623_Dissertacao%20Ozana.pdf> Acesso em: mar. 2017.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. **Lei nº 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: nov. 2018.

_____. **Constituição Federal do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em nov. 2018.

_____. **Constituição Federal do Brasil de 1824**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao24.htm>. Acesso nov. 2018.

_____. **Lei nº 9.424**, de 24 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9424.htm>. Acesso nov. 2018.

_____. **Lei nº 10.172**, de 9 de janeiro de 2001 Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso nov. 2018.

_____. **Lei nº 12.960**, de 27 de março de 2014 Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L12960.htm>. Acesso nov. 2018.

_____. **Lei nº 10.172**, de 9 de janeiro de 2001 Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em nov. 2018.

_____. **Lei de 15 de outubro de 1827**. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html>. Acesso em nov. 2018.

_____. **Escola da Terra**. 2014, Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pnlem/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/18725-escola-da-terra>>. Acesso nov. 2017

_____. MEC. **Programa Nacional de Educação do Campo: PRONACAMPO Documento Orientador**. Brasília, 2013. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13214-documento-orientador-do-pronacampo-pdf&Itemid=30192> Acessado em fev. 2018.

CALDART, R. S. (Org.). **Educação do campo: Identidade e Políticas Públicas**. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002. Coleção Por uma Educação do Campo, nº 4.

CIAVATTA, M. **A memória dos Trabalhadores de Classes Subalterna a Construtores de Democracia**. Trabalho & Educação (UFMG), Minas Geris, v. 11, 2002.

CONEC. **I Conferência Nacional por uma Educação do Campo: “Por uma política Pública de Educação do Campo”**; Brasília (DF), 1998.

_____. **II Conferência Nacional por uma Educação do Campo: “Por uma política Pública de Educação do Campo”**. Luziânia (GO), 2004.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA - CNB/CEB 36/2001. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Resolução nº1, de 3 de abril de 2002.

ESCOLA DA TERRA CAPIXABA: **Manual**. Disponível em: <http://www.educacaodocampo.ufes.br/sites/educacaodocampo.ufes.br/files/field/anexo/manual_etc_slim.pdf> Acesso em dez. de 2018

FICHTNER, B.; FOERSTE, E.; LIMA, Marcelo e SHUTZ-FORESTE, G. M. **Cultura, Dialética e Hegemonia: Pesquisas em Educação**. Vitória/ES: EDUFES, 3ª ed. – Curitiba: Appris, 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 51 eds., Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2015.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

_____. **Pedagogia da esperança. Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

FOERSTE, E. **Parceria na formação de professores** - São Paulo: Cortez, 2005.

FORQUIN, Jean C. **Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre. Artes Médicas, 1993.

GERKE, J. **Formação e profissão docente do campo**. 1ª Ed. Curitiba: Appris, 2018.

GOHN, M. G. **500 anos de lutas sociais no Brasil: movimentos sociais, ONGs e terceiro setor**. Revista Mediação, Londrina, v. 5, n.1, p. 11-40, jan./jun. 2000.

GRAMSCI, A. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

_____. **Cadernos do cárcere - Introdução ao Estudo da Filosofia. A Filosofia de Benedetto Croce**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999. 494 p. v. 1.

_____. **Cadernos do cárcere - Os Intelectuais. O Princípio Educativo. Jornalismo.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000a. 334 p. v. 2.

_____. **Cadernos do cárcere - Maquiavel. Notas sobre o Estado e a política.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000b. 428 p. v. 3.

_____. **Cadernos do cárcere - Temas de cultura. Ação Católica. Americanismo e fordismo.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. 394 p. v. 4.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. **Curso de aperfeiçoamento da escola da Terra.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/202-264937351/20650-curso-de-aperfeiçoamento-reune-400-professores-paraenses>> Acessado em mar. 2016.

HOBBS, T. **O Leviatã.** Tradução de João Paulo Monteiro e Maria Beatriz Nizza da Silva. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

LOCKE, J. **Segundo tratado sobre o governo civil e outros escritos.** Tradução Magda Lopes e Marisa Lobo da Costa. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO AGRÁRIO – MDA. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra). **PRONERA. MANUAL DE OPERAÇÕES.** Edição Revista e Atualizada. Brasília, abril de 2004. Aprovado pela Portaria/INCRA/P/Nº 282, de 26 abril de 2004)

NÓVOA, A. A formação da profissão docente. In: NÓVOA, A. (org). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Publicações D. Quixote/Instituto de Inovação Educacional, 1992.

NOSELLA, P.; AZEVEDO, M. L. N. **A educação em Gramsci.** Teorias Práticas da Educação. v. 15. Campinas, SP. Alínea, 2012.

_____. **Educação no campo: origens da pedagogia da alternância no Brasil** / Paolo Nosella. Vitória: EDUFES, 2012. 288 p.: il. – (Educação do Campo. Diálogos interculturais).

_____. **Gramsci e os Novos Embates da Filosofia da Práxis.** 3ª ed. Aparecida, São Paulo. Ideias & Letras, 2015.

SOUZA, A. R. **ESCOLA DA TERRA CAPIXABA NA BACIA DO RIO DOCE.** Dissertação de Mestrado em Educação, PPGE/Ufes, Vitória, 2019

Recebido em 13 de maio de 2021

Aceito em 19 de agosto de 2021

Editado em novembro de 2021