

Gestão democrática na Educação do Campo: a organicidade como possibilidade de protagonismo dos estudantes

João Batista Begnami¹, Maria Isabel Antunes-Rocha²

¹ Associação Mineira das Escolas Famílias Agrícolas - AMEFA. Assessoria Pedagógica. Rua Maria Olivia de Jesus, 1710, Floramar. Belo Horizonte - MG. Brasil. ² Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG.
Autor para correspondência/Author for correspondence: jobabe63@gmail.com

RESUMO. O presente trabalho tem por objetivo refletir sobre a gestão democrática na perspectiva da Educação do Campo e sobre o sentido da auto-organização coletiva como princípio educativo na mediação da participação e protagonismo dos estudantes no compartilhamento da gestão no Curso de Licenciatura em Educação do Campo (LECampo) da Universidade Federal de Minas Gerais. A pesquisa de natureza qualitativa contou com fontes bibliográficas, documentos, relatórios e pessoas. Como recursos da imersão, acompanhamento, observação, grupo focal e entrevista narrativa. A base teórica dialogou com a “Pedagogia do Movimento”, Educação do Campo e as Pedagogias Socialistas e da Alternância. Na sequência, foram descritas e analisadas as estratégias de implementação da organicidade dos estudantes no LECampo como prática e tema de estudo. Concluiu-se que as práticas de organicidade contribuem para uma ampliação da participação dos estudantes na gestão do curso. Contudo, alguns desafios demandaram maior atenção, entre outros, a discussão sobre a concepção de liderança, consolidação da organicidade como prática curricular e autogestão pelos próprios estudantes, para se identificarem como um sujeito coletivo.

Palavras-chave: Organicidade, Protagonismo dos sujeitos, Gestão democrática, Pedagogia da organização coletiva.

Democratic management in Rural Education: the organicity as a possibility of student's protagonism

ABSTRACT. This work aims to reflect on the democratic management in the Rural Education perspective and on the meaning of collective self-organization as an educational principle in the mediation of participation and student's protagonism in the sharing of management in the Course of Degree in Rural Education (LECampo) of the Federal University of Minas Gerais. The qualitative research relied on bibliographical sources, documents, reports and people. As resources of immersion, follow-up, observation, focus group and narrative interview. The theoretical basis spoke with the "Pedagogy of the Movement", Rural Education and the Socialist and Pedagogy of Alternation. Following, described and analyzed the strategies of implementation of the students' organicity in the LECampo as practice and subject of study. It concluded that the organicity practices contribute to an increase of the participation of the students in the management of the course. However, some challenges demanded more attention, among others, the discussion about the conception of leadership, consolidation of the organicity as curricular practice and self-management by the students themselves, more than identify themselves as a collective subject.

Keywords: Organicity, Subject's Protagonism, Democratic Management, Pedagogy of Collective Organization.

Gestión democrática en la Educación Rural: la organización como posibilidad de protagonismo de los estudiantes

RESUMEN. El presente trabajo tiene por objetivo reflexionar sobre la gestión democrática en la perspectiva de la Educación Rural y el sentido de la auto organización colectiva como principio educativo en la mediación de la participación y protagonismo de los estudiantes en el intercambio de la gestión en el Curso de Licenciatura en Educación Rural (LECampo) de la Universidad Federal de Minas Gerais, Brasil. La investigación de naturaleza cualitativa, contó con fuentes bibliográficas, documentos, informes y personas y los recursos de la inmersión, acompañamiento, observación, grupo focal y entrevista narrativa. La base teórica dialogó con la "Pedagogía del Movimiento", Educación del Campo y las Pedagogías Socialistas y de la Alternancia. En consecuencia, se describieron y analizaron las estrategias de implementación de la organización de los estudiantes en LECampo como práctica y tema de estudio. Se concluyó que las prácticas de organicidad contribuyen a una ampliación de la participación de los estudiantes en la gestión del curso. Sin embargo, algunos desafíos demandaron mayor atención, entre otros, la discusión sobre la concepción de liderazgo, consolidación de la organicidad como práctica curricular y autogestión por los propios estudiantes, para identificarse como un sujeto colectivo.

Palabras clave: Auto-Organización, Protagonismo de los Sujetos, Gestión Democrática, Pedagogía de la Organización Colectiva.

Introdução

O presente trabalho tem por objetivo refletir sobre a prática da “organicidade”, a partir de uma experiência desenvolvida no período de 2015 a 2017 com estudantes do curso de Licenciatura em Educação do Campo (LECampo), ofertado na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Nesta experiência, a organicidade vem se constituindo como um modelo teórico/conceitual para a auto-organização discente e princípio estruturante, na perspectiva de apontar um caminho que possibilite a gestão democrática na prática educacional.

A Educação do Campo, principal orientação teórico-metodológica do curso, considera a organicidade dos sujeitos como uma das principais estratégias para efetivação do protagonismo dos sujeitos no contexto educacional e social mais amplo (Caldart, 2004). Sendo assim, buscou-se elaborar uma experiência sistematizada em torno da prática da organicidade no âmbito desta Licenciatura, visando criar procedimentos metodológicos e dialogar com princípios teóricos que pudessem ampliar e fortalecer as atividades que já eram desenvolvidas pelos estudantes.

O LECampo representa um dos capítulos de conquistas dos Movimentos Sociais, cujas raízes estão vinculadas às lutas pela democratização do acesso à terra

e à educação, servindo como referência para a elaboração de políticas públicas de formação de educadores do campo. A primeira turma iniciou-se em 2005, numa parceria com o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST), apoiada pelo Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), conforme Antunes-Rocha (2011) e UFMG (2005). Esta iniciativa foi uma das principais referências para a criação do Programa Nacional de Apoio à Educação Superior em Licenciaturas em Educação do Campo (PROCAMPO) no Ministério da Educação (MEC), conforme Brasil (2006). Serviu de base para a elaboração da experiência “piloto”, resultando na oferta da segunda turma em 2008, com apoio da então Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) do MEC, segundo Antunes-Rocha, Diniz e Oliveira (2011) e UFMG (2008).

Para a UFMG, esta segunda turma, apoiada pela então SECAD, iniciada em 2008, representou uma continuidade da primeira turma. A partir de 2009, O LECampo tornou-se regular no âmbito do Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidade Federais (REUNI), segundo Antunes-Rocha, Martins e Machado (2012)

e UFMG (2009). Os cursos de Licenciatura em Educação do Campo constituem uma nova modalidade de graduação nas universidades públicas brasileiras, que objetivam formar e habilitar profissionais para atuação nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio por área de conhecimento e também para a gestão de processos educativos escolares e processos educativos comunitários. Na compreensão de Molina e Hage (2016), as demandas dos Movimentos Sociais foram preponderantes para pressionar o Estado brasileiro e conquistar marcos legais, como o Decreto nº 7.352/2010 (Brasil, 2010), que instituiu a Política Nacional de Educação do Campo e a política estruturante de formação de educadores do campo, especialmente com o Edital nº 02/2012 da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização Diversidade e Inclusão (SECADI), que fomentou a criação de 42 Cursos regulares nas Universidades públicas (Brasil, 2012).

Este artigo baseia-se numa pesquisa de natureza qualitativa, focada no acompanhamento, observação e descrição dos processos de organicidade de quatro turmas do LECampo, das áreas de Ciências Sociais e Humanidades (CSH), Ciências da Vida e da Natureza (CVN), Língua, Arte e Literatura (LAL) e Matemática, no período de 2015 a 2017. A pesquisa documental analisou os Projetos Político-Pedagógicos

do LECampo, enfatizando os relatórios de avaliação e os planos para a orientação do processo de organicidade dos estudantes. Da pesquisa bibliográfica extraíram-se as concepções teórico-práticas da auto-organização na “Pedagogia do Movimento”, Educação do Campo, Pedagogias Socialistas e da Alternância, participação na gestão democrática, bem como em trabalhos acadêmicos sobre o LECampo, que versam sobre a temática, para aprofundar a compreensão do objeto de estudo.

Por fim, a pesquisa reuniu um conjunto de falas de professores, monitores e estudantes, colhidas por meio de grupos focais e entrevistas narrativas, aplicadas conforme o rigor das exigências éticas de pesquisa com seres humanos. As descrições e análises a partir dos procedimentos metodológicos anunciados resultaram no texto a seguir.

Pedagogia da organicidade

A compreensão sobre a “pedagogia da organização coletiva”, fundamental para a interpretação da prática da organicidade no LECampo, foi extraída das reflexões de Roseli Caldart (2004) em seu trabalho sobre a “Pedagogia do Movimento Sem-Terra”, no qual ela apresenta as potencialidades educativas das relações sociais. Na Educação do Campo vimos que

a organicidade é incorporada como princípio político-pedagógico, inspirado nas práticas dos Movimentos Sociais de luta pela terra e nas teorias da auto-organização da escola do trabalho, referenciada na Pedagogia Socialista. O movimento da Pedagogia da Alternância, focalizado na autogestão, a partir do seu encontro com a Educação do Campo, vem buscando dialogar com as referências marxistas, no que diz respeito à organicidade. A Constituição Brasileira de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/1996 respaldam a importância da organicidade como meio de fortalecimento e aprofundamento da democracia participativa em nossa sociedade.

A Organicidade nos Movimentos Sociais

O conceito de organicidade emerge das práticas dos Movimentos Sociais que se organizam a partir das décadas finais do século XX. Houve um propósito de encontrar formas de organização que superassem as práticas ancoradas em um líder autoritário, paternalista, assistencialista, carismático ou bonzinho, visto que este formato não contribuía para uma aprendizagem por parte de todos os envolvidos e que as decisões centralizavam-se nas lideranças. Por outro lado, um grupo sem liderança, que não se

organizava para as lutas favorecia a individualização e o enfraquecimento dos vínculos grupais. A história das lutas populares demonstra que a forma de organização construída pelos trabalhadores do campo permitiu um avanço considerável em termos de conquistas, bem como sinalizaram para a formulação do conceito de sujeito coletivo (Molina, 2009; 2010).

Ao elencar um conjunto das principais matrizes formadoras que o Movimento Sem Terra põe em movimento para o processo de formação humana no âmbito dos sem-terra, Roseli Caldart (2004) destaca o potencial pedagógico da organização coletiva. Para a autora, o enraizar-se em uma coletividade torna-se condição para que aconteça a formação humana. A formação de uma identidade própria e coletiva compõe alguns dos detalhes pedagógicos que podem acontecer nos processos de enraizamento dos sujeitos numa coletividade. Conforme Caldart (2004, p. 344), no caso das lutas pela terra, no âmbito da Reforma Agrária, a “ocupação” torna-se uma matriz da organicidade do movimento. A organicidade é expressa pela “disciplina coletiva”, implicando em divisão de atividades, onde as pessoas agem em sinergia e numa unidade de ação. E as ações vão se traduzindo em símbolos que

acompanham e proporcionam um clima que expressa um modo de ser, fazer e pensar. Os conflitos e as diferenças ocorrem, pois há espaço para o contraditório, mas se busca não romper com a unidade, uma vez que se luta pelo valor de referência na força do coletivo e não do indivíduo, segundo Caldart (2004).

A mística, presente em cada pessoa e nas ações coletivas, reforça o sentido da luta e cimenta a unidade das intencionalidades em torno dela. As pessoas passam a perceber que as ações concretizam-se em objetivos, no caso a conquista da terra, por isso seguem princípios e expressam valores maiores, ou seja, a “identidade coletiva em construção” alia-se a questões universais, segundo Caldart (2004, p. 345). Nota-se nas ocupações em vista da concretização efetiva da Reforma Agrária no Brasil, a constituição de coletivos para cuidar de todo o processo do antes e do durante o processo de uma ocupação, até sua consumação em Assentamento de Reforma Agrária. A força da “coletividade em luta” é que garantirá, possivelmente, a efetivação da conquista da terra, colocando em evidência a necessidade de uma efetiva política de Reforma Agrária popular, bem como de outras lutas para acessar outros bens de direito como é o caso da escola, pelas políticas públicas de Educação do

Campo, de formação de educadores do campo.

A vida centrada no coletivo é um valor que afronta a perspectiva individualista, marcante na lógica do modo capitalista de produção. Os coletivos estão para os assentamentos, assim como estão para os movimentos que os organizam. Da mesma forma que nos acampamentos e assentamentos, o movimento organizado de luta pela Reforma Agrária, cria seus coletivos de educação, gênero, cooperação, comunicação, entre outros. A coletividade se expressa em diferentes níveis e dimensões, afirma Caldart (2004). Quanto maior a abrangência de uma coletividade, maior será a visão de mundo de cada um dos seus participantes. Ser da família Sem-Terra é um tipo de vínculo que remete a uma família maior, que extrapola os horizontes da família, do lugar, da região, indo para a dimensão de nação e até de mundo. Esta experiência reforça o pertencimento e a identidade em torno da luta, bem como a consciência de classe. Esta consciência pode ser percebida em palavras de ordem, evocadas nas marchas, nos atos públicos, nas místicas, a exemplo da expressão: - “Quem somos? – Camponeses! – O que queremos? - Terra, trabalho e justiça!” Esta palavra de ordem é uma das que marcam os momentos de mística no LECampo e denotam um

processo de pertencimento e afirmação da identidade camponesa.

O LECampo, historicamente, é uma ocupação da universidade. E é assim que os Movimentos Sociais veem e compreendem este curso. Para Caldart (2004, p. 343), “a ocupação da escola é um processo de organização coletiva que visa transformá-la em uma coletividade ...”. Contudo, sabe-se que as pedagogias escolares sempre estiveram focadas em relações individuais e isoladas entre um professor e um aluno. Entretanto, a “pedagogia da organização coletiva”, segundo Caldart (2004, p. 350) é uma contribuição reflexiva para a potencialidade educativa das relações sociais. As práticas de coletividade orgânica aos contextos de lutas pela terra e de afirmação dos sujeitos do e no campo, com seus potenciais de formação humana, vão constituir-se em princípio educativo que caracteriza a Educação do Campo. Desse modo, queremos afirmar que formar educadores do campo deve ser uma ação coletiva, vinculada aos princípios da Educação do Campo, associada a formas alternativas e coletivas de produção da vida e da transformação social.

Organicidade na Educação do Campo

Uma chave metodológica para a compreensão da Educação do Campo é o

olhar retrospectivo para sua gênese, sua concepção original, sobre quais dimensões, contextos e cenários ela emerge. Neste movimento de leitura e interpretação identificam-se, basicamente, três princípios ou raízes que entrelaçam desde sua origem e constituem o seu edifício em construção: a luta, a produção e reprodução sustentável da vida e a concepção de educação, baseada na escola de direitos.

O princípio da luta vincula a Educação do Campo a sua matriz de origem, os Movimentos Sociais, orgânicos às causas camponesas, sobretudo, aqueles comprometidos com a Reforma Agrária.

O vínculo da Educação do Campo com os movimentos sociais aponta ... para algumas dimensões da formação humana que não podem ser esquecidas em seu projeto político e pedagógico: pensar que precisamos ajudar a educar não apenas trabalhadores do campo, mas também lutadores sociais, militantes de causas coletivas e cultivadores de utopias sociais libertárias... (Caldart, 2004, p. 31).

Nessa perspectiva, a Educação do Campo inscreve-se no ideário da educação como formação humana, libertadora, comprometida com a transformação social, ou seja, a emancipação dos subalternos, na perspectiva da superação da sociedade de classes. Uma das características do princípio da luta é o protagonismo dos sujeitos, na sua diversidade no campo. A

Lei n. 11.326, de 24 de julho de 2006, que estabelece as diretrizes para a formulação da Política Nacional da Agricultura Familiar e Empreendimentos Familiares Rurais, explicita, no artigo 2º, parágrafo 2º, a diversidade dos povos do campo, das águas e das florestas (Brasil, 2006). A Educação do Campo não se desenvolve fora do destino do trabalho com a terra, desde os contextos da agricultura camponesa aos do *agronegócio*, com sua complexidade e contradições. “O vínculo entre trabalho e educação é central na concepção de uma educação emancipatória, e na própria concepção da práxis como princípio educativo”, afirma Caldart (2010, p. 111). Para a Educação do Campo, a escola e a educação são direitos humanos universais. Precisa estar fisicamente no campo, mas para além de suas paredes, aberta aos temas da realidade atual, (questão agrária, agroecologia, soberania alimentar, equidade de gênero, dos problemas relacionados ao mundo da produção e reprodução da vida, da cultura, das lutas sociais dos movimentos, de um novo projeto de campo e sociedade). Uma escola que pensa na formação para além da educação escolar e aprende com os sujeitos, onde a dimensão formativa dos Movimentos Sociais incorpora-se no currículo.

O conceito de educação, como um princípio da Educação do Campo, sintetiza os princípios da luta e do trabalho, considerando que, para a Educação do Campo, a realidade precede e introduz o debate pedagógico e, de igual modo, representa o princípio e fim da educação. Discutir o campo da Educação do Campo tornou-se cultura em todo debate que se faz sobre Educação do Campo.

Nesse sentido, a organicidade dos estudantes, o fazer e o compreender os processos coletivos, é estratégico para os fins que a Educação do Campo intenciona. Os sujeitos do campo devem ser levados em conta no planejamento, na construção do currículo, nos processos de gestão e avaliação escolar, compartilhando o poder educativo. Ao incorporar o princípio da organicidade, a Educação do Campo busca referências na auto-organização da escola do trabalho, referenciada na Pedagogia Socialista, conforme Pistrak (2009). No contexto de disputa entre diferentes projetos de campo e de desenvolvimento na atual sociabilidade capitalista brasileira, Pistrak ajuda a pensar na função social da escola, pois, segundo ele, ela deve contribuir para formar crianças, jovens e adultos camponeses como lutadores e construtores do futuro (Pistrak, 2009).

A organicidade na Pedagogia Socialista

A organicidade de estudantes aparece como princípio fundamental da escola do trabalho na primeira fase da Revolução Socialista na Rússia, entre 1917 e 1930, na obra do educador Moisey Mikhaylovich Pistrak (1888-1940), tendo por base sua experiência na Escola de Lepeshisnkiy. Portanto, um princípio alinhado aos fundamentos do projeto histórico socialista, igualmente coerente às alternativas educacionais que visavam contribuir para a formação do novo homem, na nova sociedade que se pretendia construir, em contraposição aos valores capitalistas.

Com sua visão educacional imbuída do movimento das massas e de sua ascensão ao poder por intermédio da Revolução Russa, Pistrak, buscará contribuir para a consolidação da revolução, dando novo sentido para a auto-organização dos estudantes, alicerçando-a com os princípios da democracia dos trabalhadores operários e camponeses, vivenciada em torno do processo revolucionário.

A auto-organização, para Pistrak, seria um dos pilares para o desenvolvimento da autonomia dos estudantes e para mobilizar o interesse na participação social, numa perspectiva radicalmente antagônica à visão e práticas de auto-organização burguesa. Por isso, a

participação dos estudantes na gestão administrativa da escola é um exercício para a participação política no Estado. Para isso, ele sugere a estruturação de coletivos de estudantes “unidos por determinados interesses, dos quais têm consciência que lhe são próximos”. (Pistrak, 2000, p. 177).

O aprendizado e a aptidão para a coletividade são fundamentalmente condicionados pelo trabalho coletivo, uma vez que a produção cultural é histórica e realizada socialmente. Por isso, o grande desafio da nova escola, na organização do seu trabalho pedagógico, tendo entre suas premissas, a estruturação de estudantes em coletivos, é “transformar interesses e as emoções individuais em fatos sociais, fundados na iniciativa coletiva e na responsabilidade correspondente, por meio da auto-organização”. (Abreu, 2017, p. 139). “O interesse e o estímulo à auto-organização tinham como objetivo preparar todos os alunos para assumirem, quando necessário, a posição de dirigente do Estado Proletário”. (Abreu, 2017, p. 143). Pistrak reconhece o quanto o movimento social, revolucionário, fortaleceu e impulsionou a educação de sua época, sobretudo, a educação da juventude camponesa, e o quanto isso foi importante nos processos de implementação da auto-organização dos estudantes.

A organicidade desenvolvida por Pistrak e os educadores da revolução de outubro de 1917 é um legado inspirador para os Movimentos Sociais do campo e as propostas educativas que eles formulam e demandam nas políticas públicas. Ou seja, a postulação da organicidade como um dos princípios estruturantes da Educação do Campo tem raízes nos “Movimentos Sociais que trouxeram a discussão sobre sua dimensão educativa ... afirmando a luta social e a organização coletiva (constituidoras do Movimento Social) como matrizes formadoras”. (Caldart, 2010, p. 110). Essa postulação conecta com a concepção de práxis transformadora em Marx, refletida na escola socialista autogerida representada por Pistrak. A adesão da Educação do Campo aos autores da escola socialista provoca questionamentos aos referenciais que fundamentam a Pedagogia da Alternância.

Organicidade na Pedagogia da Alternância

O Movimento da Pedagogia da Alternância, que envolve os Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA), mesmo focalizando a autogestão, só nos últimos tempos, vem buscando dialogar com as referências marxistas, no que diz respeito à organicidade.

O CEFFA, por pressuposto, é uma experiência educativa autogestionada pelas famílias e comunidades camponesas. (Begnami & De Burghgrave, 2012). Esta base associativa é ampliada com a possibilidade de participação de sujeitos coletivos como associações, sindicatos, cooperativas, entre outros, no território da escola. Essa base instituída na participação das famílias e comunidade ampliada aproxima de um dos princípios fundamentais da Educação do Campo. “A Associação constitui um lugar de intercâmbio, de reflexão, de exercício da responsabilidade, poder, formação e engajamento”, de acordo com Gimonet (1999, p. 44). Este engajamento envolve a participação também dos estudantes como sujeitos de direitos. Segundo Gimonet (2007, p. 126), os educandos no CEFFA não são alunos, mas “atores socioprofissionais”, por isso, devem ser sujeitos ativos da sua própria formação. Nesse sentido, os estudantes são organizados em grupos de trabalho, assumem responsabilidades no cotidiano da vida escolar. Historicamente, estas práticas dialogaram com o Personalismo e a abordagem humanista (Gimonet, 2007). Apesar das potencialidades do envolvimento dos sujeitos na autogestão dos CEFFA, estas abordagens não lhes ajudam a se colocarem numa perspectiva

da práxis transformadora na sua radicalidade.

Segundo os estudos de Telau (2015, p. 43-44), a corrente humanista historicamente envolvida na Pedagogia da Alternância “colocou em cheque a sua identidade histórica como pedagogia popular do campo, trazendo entraves para que os CEFFA se constituíssem na perspectiva contra-hegemônica da sociedade, ou seja, que realizassem uma educação explicitamente comprometida com a emancipação humana”, com outro projeto de campo e sociedade. “Para a Pedagogia da Alternância constituir-se como uma experiência contra-hegemônica na construção dessa sociedade é preciso que se ajuste a um referencial que a instrumentalize nessa perspectiva” de contribuir para processos de emancipação das classes subalternas, afirma Telau (2015, p. 167).

As aproximações da Pedagogia da Alternância com a Educação do Campo no Brasil, a partir do final da década de 1990, provocam, entre outros tensionamentos, o “da ordem da relação escola-família que deveria ampliar-se para uma relação escola-comunidade”, numa perspectiva de “processos mais coletivos da organização do trabalho.” Tais provocações já resultaram em mudanças. Todavia, a organicidade praticada nos CEFFA,

mereceria o olhar da pesquisa para nos revelar os resultados desses impactos no agir, pensar e sentir dos seus sujeitos.

O LECampo da UFMG adota a Alternância como “referência para a organização dos tempos e espaços do curso. Assim se afirmam os conceitos de tempo-escola e tempo-comunidade, como processos contínuos de aprendizagem”, de acordo com Antunes-Rocha (2011, p. 44). Observa-se que a “organicidade” assume centralidade nos processos formativos da alternância, entre o tempo-escola e tempo-comunidade, visto que esta metodologia de organização do trabalho pedagógico, onde a formação contínua ocorre em um processo de temporalidade escolar parcial, demanda uma maior autonomia e responsabilização por parte dos sujeitos na condução dos processos formativos, seja no tempo-escola ou no tempo-comunidade. A organicidade como princípio estruturante da formação docente do LECampo, inspirada nas práticas históricas das lutas libertárias dos trabalhadores do campo e da cidade e no movimento da Educação do Campo, tem respaldo na Constituição Brasileira e na LDB, as quais reforçam a importância da participação social e da gestão democrática.

A participação como princípio da gestão democrática

As insurgências de camponeses na luta por terra, educação, direito aos direitos em geral, nos remete a pensar no exercício pleno da cidadania, numa perspectiva de aprofundamento de uma democracia com participação ativa, engajada, para além do cidadão inerte, conforme nos expõe Bordenave.

A participação não é um conteúdo que possa transmitir, mas uma mentalidade e um comportamento com ela coerente. Também não é uma destreza que se possa adquirir pelo mero treinamento. A participação é uma vivência coletiva e não individual, de modo que somente se pode aprender na práxis grupal. Parece que só se aprende a participar, participando. (Bordenave, 1994, p. 74).

A assertiva de Bordenave alia-se à Constituição Federal, no que diz em seu artigo 206, que a gestão democrática é um dos princípios sobre os quais o ensino deve ser ministrado, visando criar uma cultura político-educativa de exercício e prática democrática no cotidiano escolar (Brasil, 2007). Os artigos 12, 13 e 14 da LDB 9394/1996, incitam a um trabalho coletivo, articulado e dialogal e define as normas da gestão democrática de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: “a) participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; b) participação das comunidades escolar e

local em conselhos escolares ou equivalentes. Estes princípios são reafirmados no Art. 56, que trata da Educação Superior” (Brasil, 1996).

Conforme os textos da legislação constitucional e educacional, o ensino deve ocorrer em um ambiente de vivências democráticas nos processos da gestão escolar. Portanto, não se trata apenas de ensinar democracia, mas, sobretudo, vivenciá-la nos processos de uma gestão que horizontaliza as relações do poder administrativo e pedagógico dentro da escola. A democratização da gestão escolar passa a ser um princípio normativo da Constituição Federal de 1988 e da nova LDB de 1996. A partir de então, a gestão escolar democrática é recorrente nas letras de documentos que normatizam a ação educativa brasileira, sobretudo, nos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) das escolas em geral.

O substantivo gestão “... implica o diálogo como forma superior de encontro das pessoas e solução dos conflitos”, conforme Cury (2002, p. 165). Assim, a gestão possui uma noção rica de significados, que se torna ainda mais significativa quando traduz um movimento histórico em que se exige até novo modo de ser nas relações de poder entre governantes e governados. Ou seja, a gestão democrática emerge de uma

“liderança compartilhada”, baseada no “diálogo como método e como fundamento” do exercício de uma “gestão da autoridade compartilhada.” (Cury, 2002, p. 165).

No contexto histórico da redemocratização do Brasil, a partir de 1988, de certa forma, as novas normas legais evocam um discurso democrático e as unidades escolares adotam massivamente o princípio democrático na formalização literal de seus PPP. Os estudos de Martins (2009, p. 3), ao problematizar a diversidade dos conceitos e práticas existentes acerca da categoria gestão democrática, evidenciam o aspecto de “diferenciação” a ser considerado na análise da “Escola do Campo”. Sendo assim, “promover a gestão democrática de escolas dotadas de especificidades requer o reconhecimento e a inserção de tais especificidades nas práticas de gestão”.

A luta pela Escola do Campo, demandada pelos Movimentos Sociais e Sindicais, contribui significativamente com a concretização da democratização da escola propugnada na forma da Lei. O diferencial no que tange às denúncias dos movimentos camponeses em relação à falta ou à precariedade da escola rural está na autoria da construção conceitual da Educação do Campo e das políticas públicas necessárias para a sua efetivação.

A participação e protagonismo dos sujeitos como um dos princípios da Educação do Campo desafia a gestão democrática da escola do campo. Quanto à participação e ao protagonismo dos sujeitos, na gestão das políticas públicas, dependem de correlações de forças de cada época, em cada governo de plantão. Durante algum tempo, este princípio foi garantido na concepção e gestão de alguns programas como o Pronera, o Residência Agrária, o Saberes da Terra e em instâncias executivas, como a Comissão Pedagógica Nacional do Pronera e consultivas como a Comissão Nacional de Educação do Campo (CONEC), vinculada à SECADI/MEC, segundo Molina e Antunes-Rocha (2014).

O PROCAMPO, como política de formação de educadores, foi mais uma das conquistas a partir da pressão e das demandas apresentadas ao Estado pelo Movimento da Educação do Campo, pautada desde 1998, quando da realização da I Conferência Nacional: Por uma Educação Básica do Campo (CNEC) e reforçada pela II Conferência, realizada em 2004. Os registros da I Conferência podem ser consultados em Arroyo, Caldart e Molina, (2004) e os da II podem ser conferidos na íntegra em Documentos da II Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo (2004), na Revista Inter-Ação

da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás.

Há uma intencionalidade em afirmar a escola e comunidade como espaços de socialização e produção de saberes e territórios de ensino/aprendizagem. Esta dialogia dos saberes reverbera nos processos de gestão da escola e ao mesmo tempo nos processos de participação dos sujeitos, estudantes, seus familiares, a comunidade e suas entidades sociais de classe, organizações produtivas, culturais, religiosas, entre outras. O diferencial na Educação do Campo está no movimento de envolvimento ampliado dos sujeitos que orbitam o entorno da escola; no seu diálogo com o mundo da vida camponesa, seu modo de produzir e reproduzir, econômico, social, político e culturalmente. Portanto, a participação não está restrita à chamada “comunidade escolar”, circunscrita aos docentes, discentes, pais e funcionários, mas ao conjunto de atores que compõem o território da escola.

O LECampo, dada a sua vinculação histórica, temporal e espacial com as demandas dos Movimentos Sociais camponeses em Minas Gerais, nas últimas décadas e, conseqüentemente, com os princípios da Educação do Campo que este movimento propugna, é desafiado a instituir-se atendendo a sua dinâmica

singular de uma lógica mais cooperada, por meio de processos coletivos de auto-organização, frente a uma cultura organizacional hegemônica na institucionalidade acadêmica. Este texto prossegue com a descrição e análise desta experiência de organicidade no LECampo.

A organicidade como prática e tema de estudo no LECAMPO

O LECampo, compreendido como uma das conquistas das muitas ações coletivas dos Movimentos Sociais do campo, suscita em seus sujeitos, uma vez conscientes dessa história, um compromisso de participação e construção permanente de processos de organização coletiva para tornar este curso uma territorialidade coletiva dos Movimentos Sociais e Sindicais do campo. Essa consciência do LECampo como coletividade é uma das formas de manutenção de seu vínculo nas raízes das lutas dos Movimentos Sociais e com isso manter seus princípios, especificidades e o futuro na universidade.

A organicidade chegou com as duas primeiras turmas do LECampo, ofertadas em 2005 e 2008. São os Movimentos Sociais e Sindicais do campo em luta pela terra e pela educação que trazem para a universidade a prática da organicidade. Esta assertiva encontra-se nos estudos de

Sônia Roseno sobre o LECampo. Segunda a autora,

... desde a proposta de criação do curso, iniciado pelo MST e depois juntamente com outros Movimentos, reivindicou-se que o curso tivesse uma gestão compartilhada entre os parceiros na relação da teoria com a prática... Assim, desde o início os Sujeito-Educandos se organizaram em torno de uma proposta de gestão que atendesse as demandas e que se alinhasse ao modo de gerir dos próprios Movimentos... (Roseno, 2010, p. 125).

O processo histórico de construção dos dois PPP das turmas 2005 e 2008, respectivamente, ocorreu em parceria entre a Universidade e os Movimentos Sociais. A execução da primeira turma contou com espaços de diálogo mais próximo entre Universidade, coletivo dos estudantes e movimentos, por meio de uma Comissão Político-Pedagógica (CPP), onde se discutia o curso em suas dimensões pedagógicas, administrativas e políticas no âmbito do seu funcionamento na Universidade e de seus papéis no contexto da Educação do Campo. Na segunda turma, a CPP é substituída pelo Grupo Gestor. Este não exerceu papel efetivo de discussão do curso como ocorreu com o CPP da primeira turma, dada a diversidade dos sujeitos estudantes e dos sujeitos coletivos que os representavam e os graus de envolvimento na militância de ambos. As reuniões tendem a diminuir na

frequência de periodicidade e dos participantes, segundo Horácio (2015).

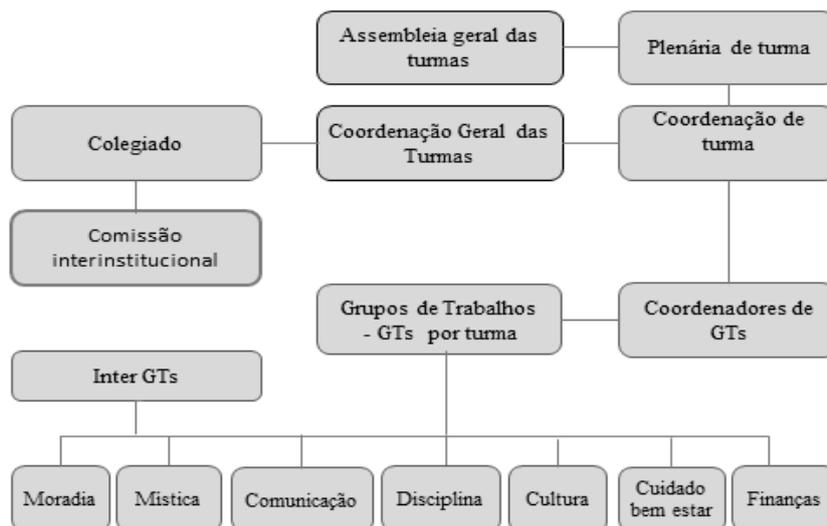
Quando o LECampo tornou-se regular na UFMG, a partir de 2009, após a experiência inicial de 2005, financiada em parceria com o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e a experiência “Piloto”, apoiada pela então Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, (SECAD/MEC), em 2008, a organicidade foi apropriada como uma prática curricular. Nestas duas primeiras turmas o perfil dos estudantes era formado em sua maioria por sujeitos militantes em movimentos sociais e sindicais. Os próprios estudantes se auto-organizavam e, com isso, contribuía para as avaliações e a construção do curso. Ou seja, constituíram-se como uma coletividade no LECampo, demarcando o território do saber.

A partir de 2010 observou-se que o perfil dos estudantes que chegavam era de pessoas mais jovens, que possuíam pouca vivência em Movimentos Sociais ou sindicais, fato que demandou da coordenação do curso uma tomada de posição no sentido de criar condições para que a organicidade pudesse se constituir como prática e processo formativo, em termos teóricos e práticos. Sendo assim, a organicidade passa a ser desenvolvida no

âmbito da disciplina “Processos de Ensino Aprendizagem”. Essa determinação de se trabalhar o processo da organicidade de forma sistemática e acompanhada, inicia-se com a minha inserção no LECampo como *monitor*, bolsistas do Programa de Incentivo à Formação Docente – PIFD – pelo qual atuei junto ao Núcleo do eixo integrador do curso, a partir de julho de 2015, período em que iniciei o meu processo de doutorado em educação na UFMG. Processos de Ensino e Aprendizagem é uma das disciplinas que compõem o Núcleo do eixo integrador do curso. Pelas disciplinas do núcleo integrador passam as quatro turmas das quatro habilitações ofertadas pelo LECampo: CSH, CVN, LAL e Matemática.

A figura em tela representa a coletividade de quatro turmas do LECampo que, a partir do período da nossa monitoria, organizaram-se nas seguintes estruturas: Grupos de Trabalhos (GT), Conselhos no âmbito de turma e das turmas, Plenária, Inter GT, Assembleia Geral e Colegiado. Os GT, base de organização de cada turma, emergem a partir das demandas de trabalho efetivo em torno dos estudantes e do curso, sendo nesta experiência constituídos sete GT: Cuidado (saúde, alimentação e transporte); Moradia; Comunicação (registro e memória); Mística; Disciplina (integração coletiva); Cultura (lazer, noite cultural, debates temáticos) e Finanças.

Figura 1 – O processo da organicidade das turmas do LECampo.



Fonte: Pesquisa dos autores (2018).

A organização de sete GT não é uma conformação estática, pois novos GT podem ser instituídos na medida da demanda das turmas. Por exemplo, aqui poderíamos ter incluído um GT de Esporte, em alguns momentos ele funcionou entre os estudantes, mas ainda não veio para a formalização da organicidade que acompanhamos. No período observado, a turma organizou-se em sete GT. Na prática de organização por GT, cada estudante integra um deles. A experiência desses coletivos tem demonstrado a pertinência de uma duração de um ano de funcionamento para cada constituição de grupo. Assim, no percurso de 4 anos, cada estudante poderia vivenciar, pelo menos quatro GT diferentes.

A coordenação do GT é escolhida entre seus membros, sendo eleito um efetivo e um suplente. Um dos critérios na escolha é a equidade de gênero e a disponibilidade para o trabalho de mobilização do grupo. O mandato dos coordenadores é de um ano, tempo de duração de cada formação de GT. O Conselho de Turma é formado pelos coordenadores dos GT. Este conselho tem, entre outras funções, ajudar no planejamento e execução das plenárias da turma. Ele se reúne pelo menos uma vez a cada semana, perfazendo, minimamente, cinco reuniões no tempo-escola. A

Coordenação de Turma é eleita na plenária da turma. Os candidatos a Coordenador efetivo e o suplente são escolhidos entre os coordenadores de GT. Eles são conhecidos também como os representantes da turma. Por pressuposto, os coordenadores dos sete GT são postulantes natos a esta função. A orientação é para que a escolha leve em consideração a equidade de gênero.

As Plenárias de Turma ocorrem, pelo menos, uma a cada semana de funcionamento do tempo-escola. Esta plenária discute temas diversos de interesse da turma, organização da Noite Cultural, questões do ensino e aprendizagem, logística, transporte, moradia, avaliação em geral. Os representantes de turma ou o coletivo dos coordenadores de GT são responsáveis para coordenar a plenária de turma. E qualquer membro da turma poderá convocar uma plenária, mediante a demanda de discussão e deliberação de tema urgente. O Conselho geral das turmas é uma instância formada pelos representantes de cada turma. As reuniões ocorrem, pelo menos, duas vezes, a cada tempo-escola, ou quando se fizer necessário, e sua função tem sido no sentido de discutir temas gerais de avaliação processual, de participação na reformulação do projeto pedagógico do curso, de assuntos gerais de interesse do desenvolvimento do curso, mediação de

conflitos, entre outros. Esta instância tem funcionado por demandas da coordenação do curso. Não percebemos iniciativa de reunião protagonizada pelos próprios estudantes. As assembleias gerais com o conjunto das turmas acontecem em três momentos, sendo uma no início, outra no meio e outra no final do tempo-escola. É um espaço de decisões que, a depender do tema em pauta, ele perpassa, metodologicamente, uma lógica de debates que inicia nos GT, passa pela plenária de cada turma e vem para decisão final na Assembleia Geral. O Colegiado, instância formal do curso perante a universidade, conta com a participação do representante de cada turma e se reúne uma vez no tempo-escola e outra o tempo-comunidade. Observamos que a Coordenação do Curso não tem medido esforços para oportunizar a presença dos representantes das turmas quando as reuniões ocorrem no tempo-comunidade. Contudo, este espaço institucional de coordenação de cursos na Universidade não permite a participação de representação dos Movimentos Sociais e Sindicais do campo. A Comissão interinstitucional, incluída ao Projeto Pedagógico do Curso, como alternativa a esta possibilidade de participação não foi uma instância operante no período da nossa observação.

O Inter GT é um planejamento de ações entre os GT, por exemplo: os GT de Mística de cada uma das quatro turmas articulam-se para planejar as místicas durante o tempo-escola. A orientação geral foi dada, mas não funcionou no início. Mais adiante, alguns GT como Mística, Comunicação, Cuidado etc., de cada turma, interagiram para planejar ações coletivas. A mística é uma das tarefas que mais demanda interação entre os seus GT nas quatro turmas. Assim, cada GT de mística de cada uma das turmas se juntam e planejam o que fazer, quando e quem fazer. Às vezes, fazem juntos, outras vezes, dividem as tarefas. Os inter GT potencializam a troca de experiências e a criatividade, bem como possibilitam a articulação das ações e a iteração entre membros das diferentes turmas.

Uma das nossas tarefas no acompanhamento do processo de organicidade dos estudantes no LECampo, foi a de elaborar o Plano de Ensino-Aprendizagem da Disciplina Processo de Ensino Aprendizagem, onde ancoramos o ensino e a prática da auto-organização do LECampo. Conforme dito anteriormente, a temática ganhou espaço na institucionalidade do currículo como conteúdo de formação e vivência com a divisão de tarefas nos GT.

O Plano de Ensino-aprendizagem, mas também de vivências sobre a organicidade contou com um conjunto de atividades. A primeira delas é o Seminário de abertura do tempo-escola com mesa de debates sobre conjuntura política atual ou outro tema de interesse da atualidade. Um exemplo foi quando da Ocupação das Escolas pelos estudantes, em luta contra o Projeto de Emenda Constitucional (95) da congelamento dos gastos públicos, a reforma do Ensino Médio, este fato foi demandado pelos estudantes para discussão na abertura de um tempo-escola. Outro exemplo, como a abordagem da conjuntura política atual, apareceu na avaliação como uma demanda dos estudantes que deveria ocorrer a cada início de tempo-escola. Uma segunda atividade que ocorre sempre no primeiro dia do tempo-escola é o Espaço da Organicidade para discussão e planejamento dos GT, das plenárias de turmas e das assembleias gerais das turmas. Uma terceira atividade é a avaliação e planejamento das Jornadas Pedagógicas Socioterritoriais do LECampo, que ocorre, pelo menos uma vez, a cada ano em um tempo-comunidade, onde se realiza uma atividade coletiva, concentrada, com a presença de todos os educandos e professores, em um dos municípios de origem dos estudantes. Uma quarta atividade, pelos menos,

recorrente no período da nossa imersão no LECampo foi a prática dos “Serões”, realizados geralmente à noite, no local da hospedagem dos estudantes. Esta atividade compreendia um espaço para debates, testemunhos sobre temas gerais, escolhidos pelos estudantes e realizados cada um com participação de uma liderança de Movimentos Sociais e sindicais. A dificuldade da imersão dos estudantes em uma moradia com todos reunidos em um mesmo local e espaço de reunião de todos dificultou a sequência desta atividade que, por sinal, foi bem avaliada pelos estudantes. Uma quinta atividade presente no planejamento é a Avaliação processual e final. A processual é intermediária, ocorre na metade do percurso e a final coroa o tempo-escola. A metodologia das avaliações valorizou os coletivos aqui descritos, começando pelos GT, plenária de turma e finalizando com a assembleia geral. Nas avaliações, combinamos previamente um roteiro para orientar os pontos de avanços, dificuldades e perspectivas de melhoria.

Olhares de estudantes, professores e monitores sobre a organicidade no LECampo

Vimos que a organicidade constituiu-se em uma das matrizes formadoras centrais dos Movimentos Sociais, à qual a Educação do Campo referencia-se e é

também um dos componentes da formação por Alternância. Para Caldart (2004), a organicidade é o motor da coletividade, um valor que contrapõe ao espírito do individualismo inspirado pelo capitalismo. O que pensam os professores, monitores e estudantes do LECampo a respeito da organicidade?

Para Margarida, professora do LECampo, a organicidade foi um aprendizado que veio com a militância das primeiras turmas. Mas, o público ingressante, atualmente, mais jovem e, muitas vezes, sem a prática da militância social, precisa aprender o valor da ação coletiva organizada. Por isso, a organicidade deverá ser formalizada no novo Projeto Pedagógico de Curso do LECampo e incluir-se no currículo como estudo e vivência.

Agora, quando não são os estudantes - por causa do perfil, porque são mais jovens, ou não têm muita experiência em movimento social, sindical - a gente é que tem que ajudar, e a gente, não necessariamente sabe, porque isso não faz parte do nosso métier. Então, a gente tem que se valer, do pessoal dos Movimentos Sociais que está lá, seja como monitor ou como estudante, para ajudar a gente a fazer, porque se for para ela entrar, e ela vai ter que entrar no PPP agora, para institucionalizar. Porque se não institucionalizar, o estudante acha que ele não é obrigado. As duas primeiras turmas não eram nem obrigado, porque fazia parte do ser deles, não é? Faz parte do curso organizar em GT. Vai ter isso no PPP

escrito, em detalhes... (Margarida, professora).

Nos relatos de Terezinha, monitora do LECampo, a organicidade deveria focar também a gestão e organização do trabalho pedagógico para abarcar a totalidade do curso, incluindo o tempo-comunidade. O acompanhamento dos estudantes, feito pelos monitores, não deveria se restringir a monitorar os trabalhos acadêmicos. Ainda destaca o risco de ações mecânicas e não orgânicas. Aqui há uma preocupação com a organicidade autogerida pelos próprios estudantes. Esta observação tem nexos com a reflexão de Caldart (2004), quando esta autora diz que o enraizamento em uma coletividade torna-se condição para que aconteça a formação humana, sendo a formação da identidade própria e coletiva, um dos principais elementos desse enraizamento. Por isso, a inquietação com um compartilhamento menor por parte dos estudantes na gestão do curso. Mas, admite-se que o trabalho com a organicidade tem importância pelo fato de perceber um processo de crescimento nos estudantes.

Essa organicidade do LECampo está muito colocada para os alunos, não é? ... se a organicidade está para um sujeito e não para o outro ela não abarca a totalidade do curso, da sua própria dinâmica ... para o acompanhamento dos processos formativos não ser só recebimento dos trabalhos, das disciplinas...

Porque é isso que eu fico pensando, porque aí a relação fica muito escolarizada. Está muito a partir da relação ensino. ... que são de uma vida pulsante de um processo muito mais subjetivo de organicidade, isso fica, às vezes, mecânico, às vezes fica muito mais mecânico do que realmente, algo orgânico. ... são coisas que vai se aprendendo no caminho, eu fico vendo o amadurecimento da turma ... eles são muito mais inseridos na dinâmica do curso, na vivência da comunidade deles, ... A gente está formando sujeitos políticos. (Teresinha, monitora).

A estudante Elisiária tem uma percepção de que se vive intensamente os processos de grupo no LECampo e que eles se replicam em várias dimensões e constituem fontes de aprendizados da convivência coletiva.

... aqui a gente vive intensamente o grupo. O grupo da nossa sala, os pequenos grupos que se formam. Eu digo que a gente vai formando uma família menor, uma maior, depois todos os primos, pais, avós, tios, todos juntos. ... Então, eu vejo que o aprendizado ele é em todas as partes, não é? Aqui, dentro da nossa turma, dentro da mística, uma parte de interação, lá no hotel ... então teve assim muito aprendizado na convivência, ... um vai aprendendo com o outro, aprendendo a conviver. Então assim, o aprendizado extrapola. (Elisiária, estudante).

Os grupos como estratégia do trabalho pedagógico são enfatizados, conforme relata a estudante Geane. Para ela, o estudo em grupos facilita a convivência e a unidade do grupo.

... é bem enfatizada, essa questão de trabalhos em grupo, então geralmente, os trabalhos durante o tempo-escola (TE) são feitos todos em grupo praticamente todos. É você trabalhando constantemente organicidade, tudo isso facilita para uma boa convivência, para uma vida de grupo mais harmoniosa. (Geane, estudante).

Paula e Taciane, estudantes do LECampo, já colocam a dimensão sensível do cuidado solidário de uns com os outros, que a organicidade propicia na convivência cotidiana em um curso com as especificidades da Alternância e da Educação do Campo, que rompe com a lógicas da competição.

Eu acho assim, que não teria sentido, porque nos cursos regulares, eu pelo menos vejo assim, é uma competição, a pessoa não preocupa se você está doente, o que você está sentindo, sabe? Aqui, na Alternância a gente fica assim de certa forma muito sensível, sabe? E assim, se não tem aquela pessoa para estar ali te apoiando, te colocando para cima, fala: não, vamos fazer esse trabalho aqui, vamos... sabe, sua família está lá, está tudo bem, sabe? e nos cursos regulares não, é cada um por si e Deus por nós todos, sabe? Eu pelo menos vejo isso. Não teria sentido. (Paula, estudante).

... para mim, grupo é isso, um se ajudar, se amparar, é estar um pelo outro, é aprender junto, chorar junto, sofrer junto e lutar junto, porque é Educação do Campo... (Taciane, estudante).

Sem a organicidade o “Projeto” desmorona, afirma Divina. Para esta estudante trata-se de algo imprescindível, embora não seja fácil, pelas diferenças dos sujeitos. Caldart (2004) diz que os conflitos e as diferenças ocorrem, pelas contrações inerentes a nossa sociabilidade humana, mas não se deve deixar romper a unidade, uma vez que se busca focar o valor de referência na força do coletivo e não do indivíduo.

Penso que a organicidade é de extrema importância. É difícil, não é? É muito difícil você participar dessa organicidade, de um todo assim, não é? Ainda mais quando se trata de sujeitos totalmente diferentes, com cabeças totalmente diferentes, modo de pensar, então ela é difícil, mas dentro do curso, em Alternância ela é imprescindível, tem que ter organicidade, porque se não tiver, automaticamente todo aquele projeto de curso vai desmoronando aos poucos, não é? (Divina, estudante).

Há relatos de estudantes que evidenciam a organicidade no tempo-escola inspirando vivências no tempo-comunidade. No caso da Fernanda, a forma da organicidade vivenciada no LECampo lhe faz questionar as relações de poder e formas de tomar decisões nos grupos em que ela participa em sua comunidade. Segundo o relato, a experiência da organicidade no LECampo inspira processos de democratização em grupos da comunidade. As estudantes Andrea, Geane

e Divina confirmam esta ideia e acrescentam que a organicidade vivida no LECampo contribui com a vivência familiar e suas práticas pedagógicas nas escolas onde atuam.

... quando chega lá na comunidade é muito interessante a relação... você vai para a igreja, você não convive com o resto da equipe da mesma forma como você convivia antes. Quando você vê alguém impondo algo, assim, de forma muito autoritária você fala: como assim? Não. Calma... vamos devagar aí, ... na associação então, meu Deus do céu! Acho que eles já estão me achando a chata lá... ... tinha uma diretoria que decide e coloca, aí eu faço parte dessa diretoria, hoje não... tem algo para decidir, vamos levar para a assembleia. Na igreja, da mesma forma, tem algo para decidir, vamos levar para lá... mesmo que o povo vai falar demais, mas, nem que no final a gente fala: - ‘vamos votar, gente’ - mas tem que levar para a assembleia. A tolerância para mim, e o respeito foi o que mais tocou. Dentro de casa, então, nossa, responde muito a comunidade, essa vivência em grupo. (Fernanda, estudante).

E acaba, assim, com esse conhecimento da organicidade, da importância reflete-se muito mesmo no tempo-comunidade, na vida da gente na comunidade, a gente consegue até mediar conflitos. ... Na família. Você começa a ver as coisas diferentes. Eu acho. (Geane, estudante).

E a gente acaba por querer levar porque é uma coisa muito boa, quer levar para a escola, quer levar para dentro de casa, quer levar para a associação, o sindicato, para o movimento social... (Andreia – estudante).

... quando a gente chega lá, aquela vivência que a gente aprendeu aqui

... você já vai colocar ela em prática e pode diminuir e, talvez, acabar com vários conflitos que a gente deixa. (Divina, estudante).

Os eventos culturais, recorrentes no LECampo, são apontados como espaços de formação e que demandam capacidade de organicidade dos próprios estudantes. Importante destacar este ponto, pois se trata de uma seara onde os professores não participam diretamente da organização, a não ser como convidados. Portanto, trata-se de um protagonismo dos estudantes, onde a cultura e a arte comprometida emergem como forma de construção de conhecimentos.

... Mas ali na noite cultural eu vi que não era só uma festa, que era um momento mesmo de construção de conhecimento, ... primeiro a forma de organização da noite cultural, que me chamou a atenção, que tinha umas pessoas que eram responsáveis pela comida, outras pelo som e tal e aí o coletivo estava todo organizado, ... então as tarefas eram feitas, uma pessoa estava enrolando um pouco com aquela tarefa ali, aí o pessoal cobrava, ficava bravo, então o coletivo ele funcionava ali. ... a noite cultural ela acontecia como um espaço formativo assim, do grupão. Entra uma menina cantando... vem alguém e recita um poema, e o poema está falando de Reforma Agrária ... Eu pude ver a arte, pude ver a cultura, como formas realmente de construção de conhecimento comprometido ali. E aí fui ver a cultura e a arte do sujeito do campo, com posicionamento, e com o lugar. Uma prática de trabalho pedagógico na noite cultural, as pautas são eles que vão trazer. (Dandara, monitora).

Todos os relatos, tanto de professores quanto de monitores e estudantes, são unânimes ao assinalarem a organicidade como importante por seus potenciais de formação para os valores da coletividade que enraíza as pessoas, forma identidade, gera protagonismo nos sujeitos, que passam a defender o Projeto do curso, seus princípios, a participar na sua organização e desenvolvimento pedagógico, bem como despertam ou fortalecem engajamentos na comunidade.

Considerações finais

As considerações finais a que chegamos com o desenvolvimento deste trabalho da auto-organização coletiva com base no princípio da organicidade, realizado com os estudantes do LECampo na FAE/UFMG, são reflexões a partir de análises dos relatos dos estudantes, monitores e professores e das avaliações processuais aplicadas como uma das atividades deste projeto que teve sua temporalidade demarcada entre os anos de 2015 e 2018.

O LECampo não possui em seu PPP um tópico sobre organicidade. Dessa maneira, ela se tornou uma prática pedagógica instituinte. Por isso, o acompanhamento dessa atividade tem uma dimensão experimental onde todos

aprendem no processo. Nesta perspectiva, a nossa reflexão aponta para alguns desafios que demandam maiores atenções: a discussão sobre a concepção de liderança, aprofundamento de práticas do trabalho em grupo, consolidação da organicidade como prática curricular, reforço da conexão entre as ações pedagógicas nos diferentes tempos e espaços de desenvolvimento do curso, a gestão da organicidade pelos próprios estudantes, dentre outros, como ferramentas necessárias para concretizar um coletivo onde os estudantes possam atuar e compreenderem-se como protagonistas nas ações relativas à gestão do curso e em sua autoformação.

No que tange ao processo de reformulação do Projeto Pedagógico do Curso em andamento, a dinâmica da organicidade revelou seus potenciais, pois possibilitou o envolvimento dos estudantes em todas as discussões, onde participaram efetivamente com suas sugestões de melhorias para o curso.

Nas avaliações processuais, desenvolvidas no tempo-escola, através das reuniões de GT, plenárias e assembleias, os estudantes participaram emitindo opiniões sobre aspectos do funcionamento de cada tempo-escola. Observa-se, neste ponto, que os estudantes passaram a focar aspectos de conteúdos, metodologias das áreas de

conhecimento, nos materiais e recursos didáticos, entre outros mais substantivos. Aspectos de logística como o transporte, alimentação, hospedagem, antes recorrentes, com discussões mais alargadas no tempo das assembleias gerais, que demandavam intervenções de parte da coordenação do curso, passaram a ser resolvidas nos coletivos, entre os próprios estudantes.

Nos trabalhos realizados no tempo-comunidade, observou-se que os discentes reportaram-se às reflexões e às práticas sobre a organicidade, desenvolvias no tempo-escola, afirmando que elas lhes ajudaram a observar práticas de organicidade nas pesquisas empíricas realizadas em grupos organizados de suas comunidades, bem como lhes deu inspiração e bases para a participação e engajamento nestes grupos de forma mais democrática.

A coordenação do curso vem apostando na prática e reflexão sobre o tema e os resultados da experiência demonstram a necessidade da organicidade como componente estruturante do currículo, por revelar-se uma prática relevante na construção do protagonismo dos sujeitos envolvidos no LECampo e potencializar uma gestão mais democrática.

Sendo assim, a proposta é construir a organicidade dos estudantes, garantindo a participação de todos e todas nas discussões, decisões e tarefas a serem realizadas, tanto no que diz respeito à dinâmica político-pedagógica do curso como da vida de grupo, do coletivo dos estudantes. Essa dinâmica da organicidade durante o tempo-escola nos interpela a ampliá-la para o tempo-comunidade, visando potencializar os processos de estudo e pesquisa em grupos, bem como ampliar e fortalecer processos de militância na comunidade e em Movimentos Sociais mais amplos. Enfim, essas práticas suscitam inquietações nos professores e monitores que passam a indagar e questionar as limitações da institucionalidade acadêmica, que dificultam a organicidade do trabalho coletivo no planejamento, execução e avaliação do trabalho pedagógico.

As mesmas inquietações referem-se à inoperância da Comissão Interinstitucional. Como tornar esta Comissão um espaço mais efetivo de participação política dos Movimentos Sociais e Sindicais do campo, de modo a colocar em interação: Universidade, coletivo dos estudantes e os Movimentos, nos processos de planejamento, execução e avaliação do LECampo?

Referências

Abreu, M. G. R. (2017). *Pedagogia Socialista: o legado da experiência educacional desenvolvida na Rússia pós-revolucionária*. Curitiba, PR: Appris.

Antunes-Rocha, M. I. (2011). Licenciatura em Educação do Campo: histórico e Projeto Político Pedagógico. In Antunes-rocha, M. I., & Martins, A. A. (Orgs.). *Educação do Campo: Desafios para a formação de Professores* (pp. 39-55). Belo Horizonte, MG: Autêntica.

Antunes-Rocha, M. I., Diniz, L. S., & Oliveira, A. M. (2011). Percurso formativo da Turma Dom José Mauro: segunda turma do curso de Licenciatura em Educação do Campo da FAE-UFMG. In Molina, M. C., & Sá, L. M. (Orgs.). *Licenciatura em Educação do Campo: registros e reflexões das experiências-piloto (UFMG; UnB; UFBA e UFS)* (pp. 19-34). Belo Horizonte, MG: Autêntica.

Antunes-Rocha, M. I., Martins, A. A., & Machado, M. Z. (2012). Tempo e espaços formativos no Curso de Licenciatura em Educação do Campo na UFMG. In Antunes-Rocha, M. I., Martins, M. F. A., & Martins, A. A. (Orgs.). *Territórios educativos na Educação do Campo: Escola, Comunidades e Movimentos Sociais* (pp. 199-210). Belo Horizonte, MG: Autêntica.

Arroyo, M., Caldart, R. S., & Molina, M. C. (Orgs.). (2004). *Por uma educação do campo*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Begnami, J. B., & De Burghgrave, T. (2012). Posfácio de atualização. In Nosella, P. *Origens da Pedagogia da Alternância no Brasil* (pp. 251-274). Vitória, ES: EDUFES.

Brasil, Ministério da Educação, Edital de convocação das Instituições Públicas de

Educação Superior – IES públicas – para apresentarem projetos de Cursos de Licenciatura em Educação do Campo. (2012). *Edital nº 02 de 31 de agosto de 2012*. Recuperado de: <http://portal.mec.gov.br/index>

Brasil. (2010). *Decreto nº 7.352, de 4 de dezembro de 2010*. Dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo e o Pronera. Brasília, DF: Ministério da Educação.

Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato 2007-2010/2010/Decreto/D7352

Brasil, Ministério da Educação, Chamada pública para seleção de projetos de instituições públicas de Ensino Superior para o PROCAMPO. (2008). *Edital nº 2, de 23 de abril de 2008*. Recuperado de: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/edital_procampo.pdf

Brasil. (2007). *Constituição Federal*. Brasília, DF: INEP/MEC.

Brasil, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e Inclusão. (2006). *Programa Nacional de Apoio à Formação de Educadores do Campo (PROCAMPO)*. Recuperado de: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/edital_procampo.pdf

Brasil. Casa Civil. (2006). *Lei n. 11.326 de 24 de julho de 2006*. Diretrizes para a formulação da Política Nacional da Agricultura Familiar e Empreendimentos Familiares Rurais. Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ ato2004-2006/2006/lei/111326.htm

Brasil. (1996). *Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional*. 9304/96. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações.

Bordenave, J. (1994). *O que é participação*. São Paulo, SP: Brasiliense.

Caldart, R. S. (2010). Educação do Campo: notas para uma análise de percurso. In Molina M. C. (Org.). *Educação do Campo e Pesquisa II: questões para reflexão* (pp. 103-126). Brasília, DF: MDA/MEC.

Caldart, R. S. (2004). *Pedagogia do Movimento Sem Terra*. São Paulo, SP: Expressão Popular.

Cury, C. R. J. (2002). Gestão Democrática de Educação: exigências e desafios. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE*, 18(2), 163-174. Doi: <https://doi.org/10.21573/vol18n22002.25486>

Documento II Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo. (2004). *Inter-Ação: Revista da Faculdade de Educação UFG*, 29(2), 283-293. Recuperado de: <https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=2ahUKEwjgmbX7rZbkAhWJrkGHQ6bBe4QFjAAegQIABAC&url=https%3A%2F%2Frevistas.ufg.br%2Finteracao%2Farticle%2FviewFile%2F1418%2F1432&usq=AOvVaw2WmvQmugNOKR0VO2MLISjn>

Gimonet, J. C. (2007). *Praticar e compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAs*. Tradução de Thierry De Burghgrave. Petrópolis, RJ: Vozes.

Gimonet, J. C. (1999). Nascimento e desenvolvimento de um movimento educativo: As Casas Familiares Rurais de Educação e Orientação. In *Anais do 1º Seminário Internacional, Alternância e Desenvolvimento* (pp. 39-48). Brasília, DF: UNEFAB, Dupligráfica.

Horácio, A. S. (2015). *Licenciatura em Educação do Campo e Movimentos Sociais: análise do curso da Universidade*

Federal de Minas Gerais (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Viçosa, Viçosa.

Martins, F. J. (2009). *Gestão Democrática na Escola do Campo*. Recuperado de: http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2009/114.pdf

Molina M. C., & Hage, S. M. (2016). Riscos e potencialidades na expansão dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE*, 32(3), 805-828. Doi: <https://doi.org/10.21573/vol32n32016.68577>

Molina, M. C., & Antunes-Rocha, M. I. (2014). Educação do Campo: história, práticas e desafios no âmbito das políticas de formação de educadores – reflexões sobre o PRONERA e o PROCAMPO. *Revista Reflexão e Ação*, 22(2), 220-253.

Molina, M. C. (2010). Reflexões sobre o significado do protagonismo dos Movimentos Sociais na construção de Políticas Públicas de Educação do Campo. In Molina, M. C. (Org.). *Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão II* (pp. 137-149). Brasília, DF: MDA/MEC.

Molina, M. C. (2009). Cultivando princípios, conceitos e práticas. *Presença Pedagógica*, 15(88), 22-36.

Pistrak, M. M. (2009). (Org.) *Escola-Comuna*. São Paulo, SP: Expressão Popular.

Pistrak, M. M. (2000). *Fundamentos da escola do trabalho*. São Paulo, SP: Expressão Popular.

Roseno, S. M. (2010). *O Curso de Licenciatura em Educação do Campo: Pedagogia da Terra e a Especificidade da Formação dos Educadores e Educadoras*

do Campo de Minas Gerais (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

Telau, R. (2015). *Ensinar – incentivar – mediar: dilemas nas formas de sentir, pensar e agir dos educadores do CEFFAs sobre os processos de ensino/aprendizagem* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

Universidade Federal de Minas Gerais. (2005). *Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo*. Belo Horizonte, MG: Faculdade de Educação/UFMG.

Universidade Federal de Minas Gerais. (2008). *Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo*. Belo Horizonte, MG: Faculdade de Educação/UFMG.

Universidade Federal de Minas Gerais. (2009). *Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo*. Belo Horizonte, MG: Faculdade de Educação/UFMG.

Informações do artigo / Article Information

Recebido em : 06/11/2018
Aprovado em: 06/03/2019
Publicado em: 02/09/2019

Received on November 06th, 2018
Accepted on March 06th, 2019
Published on September, 02nd, 2019

Contribuições no artigo: O autor João Batista Begnami deu início à elaboração do esboço do artigo, que contou também com a colaboração de Maria Isabel Antunes-Rocha na articulação da estrutura do texto. Trouxe elementos parciais da fundamentação teórica, os procedimentos metodológicos; realizou a pesquisa de campo, a análise e interpretação dos dados. A autora Maria Isabel Antunes-Rocha foi coresponsável por parte da elaboração do referencial teórico, análise e interpretação dos dados. Ambos foram responsáveis pela elaboração final das considerações finais, escrita final e revisão do conteúdo do manuscrito, bem como foram responsáveis pela aprovação da versão final publicada.

Author Contributions: The author João Batista Begnami began the drafting of the article, which also had the collaboration of Maria Isabel Antunes-Rocha in articulating the structure of the text. It brought partial elements of the theoretical foundation, the methodological procedures; conducted field research, analysis and interpretation of data. The author Maria Isabel Antunes-Rocha was responsible for the elaboration of the theoretical framework, analysis and interpretation of the data. Both were responsible for the final elaboration of the final considerations, final writing and revision of the manuscript content, as well as for the approval of the final version published.

Conflitos de interesse: Os autores declaram não haver nenhum conflito de interesse referente a este artigo.

Conflict of Interest: None reported.

Orcid

João Batista Begnami

 <http://orcid.org/0000-0002-3273-3028>

Maria Isabel Antunes-Rocha

 <http://orcid.org/0000-0002-4044-6723>

Como citar este artigo / How to cite this article

APA

Begnami, J. B., & Antunes-Rocha, M. I. (2019). Gestão democrática na Educação do Campo: a organicidade com possibilidade de protagonismo dos estudantes. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 4, e6139. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e6139>

ABNT

BEGNAMI, J. B.; ANTUNES-ROCHA, M. I. Gestão democrática na Educação do Campo: a organicidade com possibilidade de protagonismo dos estudantes. **Rev. Bras. Educ. Camp.**, Tocantinópolis, v. 4, e6139, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e6139>