

A IMPORTÂNCIA DA PRAXIS INTELLECTUAL MILITANTE DE MARTA PERNAMBUCO: DESTAQUES INICIAIS

THE IMPORTANCE OF MARTA PERNAMBUCO'S MILITANT INTELLECTUAL PRAXIS: INITIAL NOTES

realização

Antônio Fernando Gouvêa da Silva (UFSCar)
Demétrio Delizoicov (UFSC)
Elizandro Maurício Brick (UFSC)
Irene Alves Paiva (UFRN)
Mônica Castagna Molina (UnB)

transcrição

Viviane Mohr (UFSC)
Bruna Jochem (UFSC)
Antoniél Gonçalves (UFSC)

A ideia da entrevista nesse formato (entrevistados falando sobre a contribuição de uma intelectual) surge de uma conversa entre a organização do presente dossiê e os editores sobre a seção entrevista. Sobre a "suave coerção" dos órgãos de fomento para que esse gênero fosse extinto, o que alimenta ainda mais o desejo de subversão, de luta contra-hegemônica também no campo das ideias, por formas-conteúdos de expressão que sirvam ao processo de humanização, não alimentando fetiches como o da ciência neutra, da ciência como um ente acima dos homens e mulheres, e também de uma ciência de grandes gênios sobre-humanos (distantes em si do povo e de suas demandas). Nesse sentido, se reiterou a ideia de que a "entrevista" deste número buscasse dar vazão à própria história de lutas na Educação do Campo, de movimentos teórico-práticos, nos quais se rompe a dicotomia entre objetividade e subjetividade, entre a sociedade e indivíduos. Essa entrevista coletiva se constitui especialmente em um espaço para destacar, reconhecer e contribuir para que se mantenha sempre viva a memória, parte constituinte da história, das contribuições *sui generis* de Marta Maria Castanho Almeida Pernambuco aos movimentos práticos de Educação Popular e Educação do Campo.

Nesse sentido, é uma grande honra promovermos uma conversa sobre as contribuições teórico-práticas de Marta Pernambuco à Educação do Campo e à Educação Popular, tendo em vista o seu reconhecido papel como intelectual engajada com as causas populares, como evidenciado nas manifestações¹ de movimentos sociais e associações. Podemos afirmar, sem sombra de dúvidas, que Marta é o que Gramsci denominaria “intelectual orgânica da classe trabalhadora”.

Para essa entrevista, convidamos intelectuais que estiveram atuando junto com Marta em diversos projetos ao longo dos intensos anos de trabalhos. Demétrio Delizoicov, que trabalhou com ela na formulação de uma concepção freireana² de ensino de ciências desde a época da pós-graduação no Instituto de Física da USP, no final da década de 1970, e no projeto "Educação a partir de problemas da comunidade" no Rio Grande do Norte, na década de 1980. Antônio Fernando Gouvêa da Silva, que junto com Demétrio, trabalhou com Marta desde o projeto interdisciplinar via Tema Gerador da rede municipal de São Paulo, na gestão de Luiza Erundina/Paulo Freire, no início da década de 1990. Irene Alves Paiva, que desenvolveu vários projetos como educadora militante ao lado de Marta desde a UFRN. E Mônica Castagna Molina, com quem militou pela Educação do Campo, em especial na implementação de curso de Pedagogia da Terra para região Nordeste, junto com Irene, e no curso de especialização ofertado em nível nacional para egressos da Licenciatura em Educação do Campo. Também participa dessa entrevista Elizandro Maurício Brick que, junto com o Demétrio, concebeu e organizou este momento.

¹ <http://www.mst.org.br/2018/05/15/com-pesar-mst-se-despede-de-marta-pernambuco.html>
<http://www.anped.org.br/news/nota-de-pesar-pelo-falecimento-de-marta-maria-castanho-pernambuco-ufrn>

<http://www.sbfisica.org.br/v1/home/index.php/pt/acontece/702-nota-de-falecimento-profa-marta-maria-castanho-almeida-pernambuco>

<http://portal.sbpcnet.org.br/noticias/sbpc-lamenta-falecimento-de-marta-maria-castanho-almeida-pernambuco/>

² O termo “freireano” tem sido usado recorrentemente em publicações. Ele é adotado, principalmente, pelos os participantes da Cátedra Paulo Freire, ligada à PUC-SP, e por pesquisadores que desenvolvem o projeto de pesquisa denominado "O PENSAMENTO DE PAULO FREIRE NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: análise de sistemas de ensino a partir de 1990". Ver: SAUL, A. M. O pensamento de Paulo Freire na educação brasileira: análise de sistemas de ensino a partir de 1990. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 3, p. 37-56, Set./Dez. 2012.

* * *

Destaques iniciais sobre a importância da práxis intelectual militante de Marta Pernambuco

Elizandro: Acho que poderíamos começar pela primeira questão ampla que formulamos juntos. Quais aspectos vocês inicialmente destacariam da militância e contribuição da Marta para políticas e práticas educativas pensadas a partir dos povos do campo?

Mônica: São muitas contribuições, mas vale destacar que a Marta teve um papel fundamental bem antes de suas preciosas contribuições à Licenciatura em Educação do Campo: a sua ação fundamental nos cursos de Pedagogia da Terra. A Marta ajudou a coordenar, um dos primeiros cursos de Pedagogia da Terra que a gente fez pelo Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), que foi um curso para toda região Nordeste, em parceria com o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. O Pedagogia da Terra da UFRN contribuiu com a formação de grandes quadros, inclusive hoje vários deles na Direção Nacional do Movimento. Para além disto, também provocou uma inovação grande nos cursos de Alternância, que foi a estratégia de acompanhamento do trabalho do Tempo Comunidade – no qual fizeram uma formação, envolveram vários monitores dos movimentos sociais – cuja estratégia pedagógica que elas construíram dentro do Pedagogia da Terra, a gente acabou usando em vários outros cursos do Pronera, exatamente pelo impacto que teve na formação dos educadores. A experiência deste curso de Pedagogia da Terra foi tão relevante para o Pronera, que foi objeto de pesquisa em nosso Observatório da Educação do Campo. As significativas contribuições deste curso para escolas do campo da região estão descritas na dissertação de Vanderlúcia Simplício, intitulada “Egressos do curso de Pedagogia da Terra e suas práticas educativas: um estudo de caso do Assentamento 25 de maio, Madalena Ceará”³.

Demétrio: Esse é um dos motivos pelos quais resolvemos convidar a Irene também, porque ela acompanhou todo esse movimento em relação ao Pedagogia da Terra. Eu acompanhei muito a distância, participei apenas de uma atividade na avaliação dos trabalhos finais. Foi nesse momento que eu tive a oportunidade de interagir mais intensamente com algumas pessoas do curso Pedagogia da Terra. E eu lembro que a Irene, com quem trabalhei junto na equipe do projeto “Ensino de ciências a partir de problemas da comunidade”, na UFRN, estava de cabeça contribuindo com a coordenação do Pedagogia da Terra.

³ SIMPLÍCIO, A. V. O. Egressos do curso pedagogia da terra e suas práticas educativas: um estudo de caso no Assentamento 25 de maio, Madalena, Ceará. Dissertação (Mestrado em Educação) UnB: Brasília, 2011. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/9275?mode=full>.

Mônica: Esse Pedagogia da Terra foi tão forte que, quando fizemos a II Pesquisa Nacional de Educação da Reforma Agrária, a II PNERA, numa das escolas que a gente pesquisou no Ceará, no município de Madalena, no Assentamento 25 de Maio, encontramos na Escola João Sem Terra um enorme avanço nas práticas pedagógicas, que tem sido protagonizadas pelos nove egressos do Pedagogia da Terra que Marta e Irene coordenaram e que lá atuam. Essa é uma das principais escolas que entendemos hoje como, de fato, uma escola do campo transformada. A atuação de nove egressos do curso na Escola João Sem Terra, localizada no assentamento citado, a vem transformando em uma referência nacional com a implementação concreta na escola de vários princípios da Educação do Campo: a elaboração dos planos de ensino a partir do diálogo com as questões da realidade; o trabalho como princípio educativo; a auto-organização dos educandos; a profunda relação com a comunidade; a implementação de práticas agroecológicas; a participação nas lutas da Reforma Agrária, entre outros, tem feito desta escola um modelo inspirador para todo o país. A riqueza da experiência desta escola está descrita no artigo que fizemos com Márcia Bittencourt, intitulado: “Da concepção à materialização da Escola do Campo”⁴, publicado na Revista Presença Pedagógica. Ou seja, é uma escola em que os próprios educadores camponeses a transformaram completamente. E, parte da raiz desta transformação, junto com a luta do Movimento Sem Terra neste assentamento, tem tudo a ver com esse trabalho que a Marta fez, que a Irene fez, que esse grupo de docentes fez na formação desses educadores. Agora, além disso, sem dúvida, não podemos deixar de falar depois de todo o trabalho da Marta também: o diálogo com ela na formação continuada, em várias atividades que fizemos juntas no Pronera, nos Seminários de Pesquisa. Fizemos Seminários Nacionais de Pesquisa em Educação do Campo em 2008 e 2010. E a Marta coordenou um trabalho importante neste processo: os Ciclos de Produção de Conhecimento, que foram uma estratégia pedagógica diferenciada para a realização destes eventos. Os pesquisadores mandavam os textos para o Seminário e, ao invés de cada um vir e discutir apenas o seu trabalho, tinha uma comissão científica que lia todos os trabalhos, e a partir daí fazíamos uma síntese de quais eram as principais questões que o conjunto dos textos trazia para a reflexão. Publicizávamos antes dos Seminários essas sínteses e os pesquisadores vinham para discutir o conjunto das questões que os trabalhos traziam. E a Marta deu grande contribuição nessa metodologia que está registrada em um livro resultante desse processo.⁵ E depois, claro, nossa Especialização, todo o processo de formação na própria Licenciatura em Educação do Campo, que é imprescindível: a continuidade, a perspectiva que fizemos daquele trabalho da formação continuada. Mas acho que esses três pontos foram grandes contribuições que a Marta deu para a Educação do Campo.

⁴ MOLINA, M. C.; BRITO, M. M. Da concepção à materialização da Escola do Campo. In: **Presença Pedagógica**, v. 20, n.º. 120, p. 36, 2014.

⁵ MOLINA, M. C (Org.) Educação do Campo e Pesquisa II: questões para reflexão. Brasília: MDA/MEC, 2010. Disponível em:

<http://nead.mda.gov.br/download.php?file=publicacoes/outras/educacao_do_campo_e_pesquisa_II.pdf>.

Demétrio: Gostaria de resgatar um pouco essa parte do histórico da Marta, essa militância dela, essa compreensão pedagógica e educacional, na qual é fundamental realizar um estudo da localidade onde se desenrola a ação educacional, vou chamar assim para não confundir com o termo “campo”, que normalmente usamos quando se faz um pesquisa empírica “de campo”, e neste momento, também, estamos nos referindo à Educação do Campo. O que denominei, por enquanto, de “estudo da localidade” trata de se aproximar tanto das condições materiais de vida das pessoas que vivem numa localidade, não importa se urbana ou rural, e, sobretudo, um esforço de em equipe obter através da fala dessas pessoas como elas compreendem essas condições, em particular as problemáticas. A sistematização disso potencializa a construção de currículos, em particular os destinados à formação permanente, tanto de educadores como de educandos. Num processo mais escolarizado, a Marta tem se dedicado a esse tipo de ação educativa desde meados dos anos 1970. Tenho aqui na mão a dissertação dela⁶, na qual ela tem como foco uma práxis, iniciada já em 1976/1977, inserida nesse movimento de localizar e identificar aspectos fundamentais de práticas sociais ao conviver com situações problemáticas de uma localidade onde vai se desenvolver alguma ação educativa, tanto no meio rural como no meio urbano. A Marta apresenta, nessa dissertação, um estudo comparativo de várias proposições implementadas, no Brasil e no exterior, cujas diferentes concepções educacionais têm como um dos princípios considerar a participação ativa dos alunos e, em algumas delas, uma aproximação com um estudo da localidade, e a função desse estudo em cada proposta educacional analisada por ela. Também, apresenta uma análise do que foi desenvolvido, em 1976/1977, num pequeno município, no Rio Grande do Norte (Nísia Floresta) próximo de Natal, e depois, a partir de 1984, em São Paulo do Potengi, também no RN, onde passa a implementar essa prática de procurar inserir aspectos problemáticos vividos pela comunidade local, como, também, o pensar das pessoas sobre esses aspectos, de modo a poder considerá-los numa programação escolar. Quer dizer, ela, ao interagir com professoras do ensino fundamental, primeiro ciclo, ou com um grupo delas, ao mesmo tempo planeja com uma equipe um processo de formação permanente dessas professoras. Com isso apreende-se, junto com elas, a levantar aspectos fundamentais da vida da comunidade e relacioná-los com aspectos a serem trabalhados na educação formal. Isso é parte da dissertação dela. Essa prática desenvolvida em conjunto com outra colega – a Cristina Dal Pian –, que trabalhava com ela, naquela época, na UFRN, vai se tornar uma prática a ser desenvolvida, alguns anos depois, no município de São Paulo, durante a gestão de Paulo Freire, com uma equipe que envolveu alguns docentes de três universidades paulistas, os professores da rede pública e os técnicos da secretaria de educação do município de SP. A tese de doutorado dela dedica-se a uma análise mais sistemática desse processo. Aqui parece que está o embrião de como a Marta faz a leitura da relação, que mais para frente vai acabar ocorrendo entre o que a gente poderia conceber como uma das possibilidades de se implementar o “tempo comunidade” e “tempo escola”, proposto pela Licenciatura em Educação do Campo. Esta possibilidade já era contemplada na dissertação dela, defendida em 1981. Esse trabalho,

⁶ PERNANBUCO, M.M.C.A. **Ensino de ciências a partir de problemas da comunidade.** Dissertação (Mestrado em Educação). USP, São Paulo, 1981.

analisado na dissertação dela, tornou-se, em 1984, parte da fundamentação de um projeto de pesquisa,⁷ e também de extensão, relativos à formação continuada dos professores, que foi subsidiada pelo Subprograma Educação para Ciência (SPEC). Na primeira etapa do SPEC, na qual se fez um teste piloto deste subprograma, foram contemplados quatro projetos financiados pela CAPES (coordenadora do SPEC) que foi parte de um programa mais amplo, o Programa de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (PADCT)⁸. Foi muito interessante a estratégia que Marta e Cristina adotaram. Enviaram a proposta formatada conforme se exigia no edital do SPEC/CAPES, mas anexaram junto a dissertação da Marta. E foi a dissertação dela, então, que fortaleceu a aprovação desse projeto, segundo nos foi informado, posteriormente, pelo coordenador geral do SPEC. Foi um dos primeiros projetos aprovados para obter financiamento pelo SPEC e teve, precisamente, a designação de projeto “Ensino de ciências a partir dos problemas da comunidade”. Estou resgatando esse episódio histórico para dizer que a Marta tem uma trajetória de vida acadêmica e de educadora comprometida com uma perspectiva ético-transformadora que remonta ao início de sua carreira docente universitária. Recém-formada, ela se formou em 1972, procura alternativas educacionais críticas à educação tradicional e começa a sua pesquisa com esse tipo de trabalho, que vem a ser oportunizado na UFRN em 1976. Era isso que eu queria deixar registrado, por enquanto. Irene, a Mônica introduziu o trabalho da Marta na relação ao Pedagogia da Terra. Você, que acompanhou esse trabalho bastante de perto, e nele se engajou com corpo e alma, segundo minha compreensão, poderia contribuir com o nosso resgate histórico ao detalhar alguns aspectos.

Irene: Então, a trajetória de Marta é marcada pelo seu engajamento e militância, junto aos movimentos sociais. Nos anos 1980 e 1990 prestou assessorias aos Movimentos populares rurais e urbanos conduzindo processos de avaliação, reflexão e planejamento da ação coletiva. Coordenar o curso de graduação Pedagogia da Terra foi na verdade um momento importante desse engajamento e da militância, porque é um período em que conseguimos estabelecer um diálogo direto com o Movimento Sem Terra, e abrir o debate sobre Educação do Campo na UFRN, travar uma disputa do interior da universidade. Na verdade, ela sempre teve preocupação e compromisso com a construção de uma universidade democrática, inclusiva, à qual os setores populares tivessem acesso. Para a viabilidade do curso de Pedagogia da Terra, Marta se empenha com toda a sua habilidade política e intelectual mediando o processo de negociação entre as instâncias da UFRN para aprovação da proposta pedagógica, bem como entre o MST/UFRN/INCRA para garantir infraestrutura. Assim, a proposta pedagógica do curso foi construída no diálogo com o MST, a estrutura curricular contemplou uma organização que envolveu desde os períodos iniciais das atividades práticas tendo como foco o Assentamento e uma

⁷ PERNAMBUCO, M. M. C. **Projeto ensino de ciências a partir de problemas da comunidade:** uma experiência no Rio Grande do Norte. Natal: UFRN, Brasília: CAPES/MEC/SPEC, 1983.

⁸ Mais detalhes sobre esse programa é discutido em: BARRELLA, A. R. **O programa de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico – PADCT:** Um exercício de Análise de Política. Dissertação (Mestrado em Política Científica e Tecnológica), UNICAMP, Campinas, 1998.

escola de referência. As disciplinas foram distribuídas relacionando os fundamentos pedagógicos com os conteúdos de área. Técnicas de elaboração de projetos de pesquisa e materiais didáticos foram articulados com teorias e métodos de educação. Várias disciplinas articularam os conhecimentos gerais com a especificidade do campo, além dos seminários específicos sobre a questão agrária, alternativas educacionais no campo, semiárido, cooperativismo com professores indicados pelo MST. Os embates que ela travou foram intensos, com o Movimento no sentido de contemplar suas demandas sem perder a essência da Pedagogia da Terra enquanto curso de graduação para formação de professores, ao mesmo tempo negociava com as instâncias da UFRN a viabilidade da proposta. Outro desafio que a Marta enfrentou de forma incisiva foi na articulação e no convencimento dos colegas professores a construir um olhar coletivo sobre o desempenho dos alunos e a articulação entre as atividades e o conteúdo de cada disciplina. Como coordenadora do curso, sempre acreditou na construção coletiva, assim articulou uma Comissão Pedagógica composta pelo movimento, monitores, e equipe da universidade; e em todas as etapas essa Comissão tinha a atribuição de fazer a avaliação e o planejamento preparando as etapas seguintes, todas as negociações e decisões políticas e pedagógicas eram discutidas coletivamente. Essa condução do processo de forma coletiva, ela fazia muito bem, tanto que nossa proposta pedagógica, estrutura curricular própria de base freireana, vai ser diferenciada em relação a outras experiências de cursos de Pedagogia da Terra com currículos tradicionais que tinham acontecido em outras universidades. A partir do nosso curso, outras experiências e reflexões são construídas contribuindo com o debate sobre as práticas formativas da Educação do Campo e no âmbito da UFRN foram desencadeados outros cursos – Enfermagem da Terra, Magistério da Terra – a partir da ação do GEPEM (Grupo de Pesquisa das Práticas Educativas em Movimento), do qual ela era líder.

Mônica: A Irene traz uma coisa bem interessante também que depois teve um papel fundamental na história do Pronera: esse formato das CPPS, da Comissão Política e Pedagógica dos Cursos, a presença e o protagonismo do movimento na Comissão Política e Pedagógica do Curso, incluindo os movimentos sociais como um interlocutor permanente da condução do curso. Isso porque hoje lidamos com uma coisa normal de se ter dentro da universidade, na discussão do curso, o movimento social pensando junto o refazer o tempo todo do currículo como um interlocutor da academia...

Demétrio: Eu queria destacar esse aspecto relacionado a uma visão bastante estratégica da Marta e que diz respeito ao trabalho com os centros formativos. Não só no caso do Pronera, e na sua relação com a universidade, mas também em outros envolvimento dela ao estabelecer critérios para as relações a serem criadas entre a universidade e os processos de formação permanente. Nessa visão estratégica da Marta, ela tem a clareza de construir os espaços acadêmicos e administrativos no interior das entidades formadoras. Isso acaba acontecendo também na experiência que a Marta teve no período que ela, junto com uma equipe da USP e de outras universidades de São Paulo, assessorou o movimento de reorientação curricular na gestão de Paulo Freire na Secretaria de Educação Municipal de São Paulo. Fruto dessa práxis – coletiva – dela na

relação com a estrutura administrativa e pedagógica da Secretaria de Educação, ela faz uma análise na sua tese de doutorado, que possui um título bastante significativo. Ela inicialmente foca o ensino de ciência e, então, na análise que realiza dessa práxis, na tese, deixa claro que esse ensino, na perspectiva ético-transformadora que defende, precisa estar inserido em transformações educativas e escolares mais amplas do que as que pretendíamos apenas com o ensino de ciências. Marta decide denominar a tese dela de “Educação e escola como movimento: do ensino de ciências à transformação da escola pública”⁹. Ela desejou ressaltar que o resgate da sua trajetória histórica na construção da práxis, junto com outros e em equipe, possibilitou a conscientização de que atuar num ensino de ciências da natureza, nessa perspectiva, implica num envolvimento mais amplo que inclui interações com a docência nas demais áreas do conhecimento e, também, com o cotidiano funcional e administrativo das escolas e secretarias da educação. Isso por conta das necessidades exigidas por um currículo cuja diretriz é a contribuição para a compreensão das contradições, em especial as que se originam das relações contemporâneas entre Educação, Ciência e Tecnologia. Então, através dessa perspectiva de atuação curricular, da forma como estou procurando caracterizar, ela tem clareza que nos centros formativos universitários, bem como nas suas relações com secretarias de educação e com cada escola da rede de escolas públicas, deverão ocorrer processos de transformação. Quero dizer, uma adequação do funcionamento da escola quer do seu cotidiano, quer da lógica de pensar a escola, o currículo, programas e quer das mediações formativas necessárias. Na tese, Marta se dedica a tecer considerações analíticas, frutos da sua trajetória intelectual e acadêmica, sobre alguns aspectos fundamentais que precisam estar presentes nesses processos. No caso do curso Pedagogia da Terra, essas falas de vocês contemplam como tem sido a atuação dela na universidade, para concretizar essa práxis da relação universidade com o meio exterior a ela.

Mônica: Não sei se o Gouvêa quer falar, mas eu queria que a Irene falasse um pouquinho da referência do Ciclo de Produção de Conhecimento que fizemos no Seminário de Pesquisa em Educação do Campo, que a Irene também acompanhou, cujos papel e protagonismo (junto com a Marta) foram muito importantes nesse processo.

Irene: Em sua trajetória acadêmica, Marta sempre se envolveu em ações que contemplavam as dimensões de ensino, pesquisa e extensão com uma reflexão teórica que buscava compreender e dialogar com eventos e contextos do campo educacional. Assim, ela participa dos Ciclos de Produção do Conhecimento e encontros da Educação do Campo. Nos Ciclos ela participa da preparação do evento, bem como do processo de sistematização e construção das sínteses dos grupos. A participação no projeto de pesquisa “A Educação Superior no Brasil: uma análise interdisciplinar das políticas para o desenvolvimento do campo brasileiro – Observatório da Educação/CAPES” fortalece a sua inserção com a

⁹ PERNAMBUCO, M. M. C. A. **Educação e Escola como movimento:** do ensino de ciências a transformação da escola pública. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação/Universidade de São Paulo. São Paulo, 1994. Disponível em: <<http://goo.gl/qcd46Y>>. Acesso em: 12 mar. 2015.

temática Educação do Campo. Dessa forma, passa a orientar teses e dissertações na temática da Educação do Campo, contribuindo com a qualificação e a formação de pesquisadores, principalmente da região Norte e Nordeste. Como dizia ela, temos que procurar compor um campo de pensar/fazer onde a pesquisa não se separa da política educacional e da ação coletiva. Mas eu queria destacar ainda a capacidade que ela tinha de estabelecer diálogo e interlocução com diferentes sujeitos sociais. Considerava que as práticas participativas em diferentes contextos proporcionam aprendizagem. Assim tinha uma sensibilidade e paciência com os processos de aprendizagem dos sujeitos. No curso de Pedagogia da Terra, a turma era muito heterogênea, alunos e alunas com escolaridade precária pelas próprias trajetórias de vida de negação do direito de acesso à uma escola de qualidade. Esse aspecto foi bastante trabalhado por ela, discutindo o princípio de que todas as pessoas têm capacidade de aprender, que é preciso considerar o tempo, as trajetórias e experiências, ela apostava muito no potencial que as pessoas traziam, com a capacidade política, argumentativa, da oralidade. Aqueles conteúdos (que por exemplo a escola exigia) não se apropriaram, mas tinham capacidade de refazer e de aprender. Esse foi um diálogo constante com os professores do curso. Ela mostrava “olha, o cara domina muito bem a oralidade, tem uma visão política muito boa”. Os conteúdos diários ele vai aprender, não teve acesso a isso, mas certamente ele vai aprender. “A gente precisa ter estratégias para que ele consiga dar o salto”. Gostaria de destacar a sua luta cotidiana nos diversos contextos e práticas em defender que precisamos considerar a formação permanente, a utilização de técnicas e recursos variados para o ensino-aprendizagem; a incorporação de diferentes conhecimentos para orientar as ações e a situação individual dos sujeitos envolvidos nas práticas educativas.

Gouvêa: Então, vou contar desde o início sobre o meu contato com a Marta, na experiência que o Demétrio menciona da assessoria que eles deram, quando Paulo Freire foi Secretário da Educação em São Paulo. Foi um contato muito mais voltado à construção da práxis curricular, não atuando nas macropolíticas curriculares, mas na perspectiva da implementação de práticas curriculares inovadoras no contexto escolar, com o propósito de um diálogo mais concreto e coerente, mais especificamente, no que tange ao “fazer pedagógico” na área de Ensino das Ciências da Natureza. Marta sempre me convidava para atuar em processos formativos que envolviam diretamente os professores. Com ela nunca atuei no planejamento de macropolíticas educacionais, em grandes articulações de parcerias formativas, relações entre universidade e prefeitura, essa nunca foi minha área de atuação. Meu histórico é muito mais na construção curricular coletiva no espaço escolar. Nesse sentido, em relação a esse curso que a Mônica e a Irene há pouco mencionaram, o Pedagogia da Terra, Marta me chamou para ministrar duas disciplinas no início dos cursos, em 2002 ou 2004, por aí, uma disciplina em Paramirim e outra no espaço que o MST havia ocupado numa escola que, se não me engano, era no Município de Santa Cruz do Sul /RN. Eu acho que era isso. Irene, você se lembra?

Irene: É... na verdade o curso começa no *campus* da UFRN, situado no município de Santa Cruz, para a realização das primeiras etapas do curso, os

alunos e alunas improvisaram nesse espaço a estrutura de alojamento. No ano seguinte, o Movimento ocupa uma escola agrícola estadual que estava desativada, situada no município de Ceará Mirim. A turma participa ativamente da ocupação, faz todo o trabalho de limpeza e reforma geral das instalações. O curso passa então a ser realizado nesse espaço que recebe o nome de Centro Formação Patativa do Assaré. Esse passa a ser um espaço de referência do MST onde funcionam vários cursos de formação e escolarização. E nós demos o apoio na luta para a estruturação do Centro. É importante destacar que ela negociou com o movimento que parte das atividades seriam realizadas na universidade, *campus* de Natal, para que as alunas e os alunos tivessem acesso aos bens culturais existentes na universidade, como: bibliotecas, laboratórios, atividades esportivas e culturais.

Gouvêa: Então, foi justamente no início dessa ocupação em Santa Cruz que, a partir de um convite da Marta, tive o prazer de participar por algumas semanas do curso. O espaço estava em condições bem precárias, sem alojamento e com esgoto a céu aberto, todos nós ali naquela ocupação, ministrando essa disciplina. A segunda disciplina já foi em espaço mais adequado em Paramirim. Mas isso é só para exemplificar o compromisso e as iniciativas de Marta. Minha relação com ela era muito no debate sobre o “como fazer” a construção curricular coletiva. Marta era uma pessoa fundamental nessas situações, tinha uma “bússola pedagógica” muito clara de para onde caminhar nas veredas curriculares. Nossos debates eram intensos, muitas vezes a gente discutia de forma acirrada quais decisões tomar para viabilizar os processos coletivos de construção curricular – isso era frequente. Por exemplo, fizemos uma assessoria durante uns dois ou três anos – acho que entre 2010 e 2013, não me lembro muito bem – ao Instituto Federal em Marabá que atendia comunidades de assentados e de indígenas. E aí, durante esses anos, a cada dois ou três meses, Marta e eu íamos para lá e discutíamos muito para organizar a formação de cada etapa de uma semana. Muitas vezes discordava de suas sugestões, mas depois via que ela já havia se inteirado do contexto institucional, e sabia os porquês de determinadas opções em função das situações institucionais. Ela sempre teve essa perspectiva situacional, quer dizer, sempre estava atenta às condições concretas. O que estou tentando enfatizar era a facilidade que possuía em transitar nas instâncias universidade e movimentos sociais e suas relações com a prática pedagógica. Nossa relação era muito mais para a implementação dessas práticas na construção do currículo fundamentadas em princípios e diretrizes freireanos, ou seja, para desencadear processos de formação permanente dos educadores. Nossa relação era muito mais na soma de forças instituintes que tínhamos para fomentar espaços de implementação das práticas pedagógicas inovadoras. Marta sabia articular muito bem essa criatividade instituinte em espaços formais ou não formais, escolares ou não, ela conseguia mapear brechas, atalhos, vislumbrar possibilidades, buscar em cada parceira formativa a contribuição de cada um em suas especificidades.

Demétrio: O Gouvêa destaca um ponto que eu penso que a gente não deve deixar passar em branco, que está relacionado tanto com a personalidade da Marta, mas também com o seu engajamento acadêmico, o compromisso dela tanto com a ação quanto com a reflexão. O perfil acadêmico da Marta sempre foi

no sentido de aprofundar a dimensão teórica de uma ação engajada, e por opção ética bastante consciente, o desenvolvimento de ações em sintonia com a perspectiva crítico-transformadora. A ação, programada e planejada, em sintonia com as situações e com as pessoas envolvidas, sempre foi subsidiada por reflexões e apoios teóricos. Quer através de aprofundamento de autores que ela elegeu para estudar, quanto na interação pessoal com outros intelectuais. Então isso dá uma consistência para uma práxis consequente, no sentido das transformações. Ao mesmo tempo em que esse procedimento possibilitou a formação dela numa perspectiva crítica, potencializou a dimensão ética que a caracterizava, impactando tanto a opção pelos problemas de investigação nos quais se debruçava, como na relação com o grupo de pesquisa e com os demais colegas de universidade. Quero dizer, uma ética comprometida com o processo de humanização na condução da ação. Um aprofundamento do ponto de vista da reflexão teórica, dos caminhos que potencialmente poderiam ser seguidos e perseguidos pela ação ético-transformadora. Creio que isso é que pode estar por trás do que o Gouvêa se referiu a respeito de a Marta ter uma bússola clara para os encaminhamentos. Ela tinha clareza dos problemas que seriam enfrentados nas situações em que ela se propõe a atuar, em conjunto com outros, claro. E o enfrentamento desses problemas, num processo de busca, orientado por parâmetros também teóricos. Ou seja, aquilo que a gente podia sintetizar como uma práxis, uma práxis que é de fato, na minha compreensão, revolucionária.

Mônica: As práticas da Marta eram nutridas de muita teoria e no momento seguinte ela já era capaz de fazer a ressignificação dessa teoria com as práticas que ela vinha construindo. É a própria incorporação da Filosofia da Práxis, a ação da Marta. Eu acho que isso é uma coisa importante de destacar, até pensando em tudo que Paulo Freire sempre falava, que o “nosso discurso cada vez mais pareça com a nossa prática”. E acho que a Marta é isso, uma boa síntese da Marta é isso [pausa], essa coerência do discurso da ação, essa coerência do falar e do fazer.

Demétrio: Então, isso aí se origina tanto da intenção de enfrentamento de problemas relacionados ao *ser mais* dos seres humanos, como diria Freire, uma característica da sensibilidade da Marta e da necessidade de reflexão que ela faz, ao aprofundar aspectos teóricos que a orientem na busca da superação das situações desumanizadoras. Eu estou com a dissertação dela em mãos e nota-se, claramente, a preocupação com as articulações para a realização de uma práxis transformadora. Ela, ao pretender se distanciar de práticas educativas históricas, implementadas por uma concepção de educação tradicional, vai estudar alguns autores e se inteirar sobre movimentos que, de fato, estavam implementando, desde a década de 1960, mudanças pedagógicas com concepções distintas da educação tradicional. Marta se dedica a entender os processos, e a fundamentação deles, que ocorriam nesses movimentos de modo a dar um direcionamento para a prática que ela estava buscando. Na dissertação, ela analisa seis alternativas: a “escola de Barbiana”, as práticas educacionais oriundas das proposições de Paulo Freire, de Freinet, o Serviço Vocacional de SP, o Movimento de Educação de Base e o Centro de Educação Popular Integrada (CEPI). Este último foi uma iniciativa ocorrida na implementação de uma prática educativa na formação de professores na Guiné-

Bissau, logo após a sua independência do colonialismo português, em 1974. Com referências por mim obtidas quando estive coordenando, naquele país, um projeto de formação de professores de ciências da natureza, Marta dedica parte da dissertação a descrever o CEPI e analisá-lo, como também fez com as demais alternativas que mencionei. Realizou um estudo sistemático de cada uma delas com a intenção de localizar práticas de sala de aula e a sua relação com alguns aspectos vividos pela comunidade. Essa opção depende de uma concepção de currículo. Nesse sentido, o Centro de Educação Popular Integrada, que é uma escola de formação de professores que lecionam no meio rural da Guiné-Bissau, forneceu um dos parâmetros que a possibilitou incrementar, do ponto de vista curricular e de organização dos períodos de formação, o projeto “Ensino de ciências a partir de problemas da comunidade” no RN. Ainda que com denominação distinta, já havia uma certa semelhança na organização dos períodos de formação, com o que hoje a gente chama, na Educação do Campo, de tempo comunidade e o tempo escola. Como ambos os projetos, o da Guiné-Bissau e o do RN, atuavam na formação continuada em serviço dos professores, havia um período em que os formadores se deslocavam para as escolas, para desenvolver atividades formativas junto aos professores, e outro onde os professores se deslocavam para os centros formadores. Uma parte do tempo dedicado à formação nas escolas era destinado, parcialmente, ao estudo do meio, quer dizer, havia um embrião do que poderíamos relacionar com o tipo de atividade propícia para se desenvolver no tempo comunidade. Esse período de formação, no projeto do RN, cada vez mais foi se aproximando da dinâmica da Investigação Temática, numa adequação do que Freire propõe no terceiro capítulo do livro *Pedagogia do Oprimido*. Marta, na dissertação, e depois na tese, resgata como este período de ida ao “campo” tem um papel fundamental e estratégico na formação, em particular para a construção de um currículo, por professores e formadores, centrado na interdisciplinaridade e numa organização da sala de aula, onde as dinâmicas de problematização e dialogicidade são estruturantes da ação. Trata-se, da construção de uma práxis, que congrega um coletivo, por ela iniciada lá no Rio Grande do Norte, entre 1976 e 1979. Os textos que a subsidiaram têm uma densa reflexão teórica, e ela se apropria disso tudo. Há uma trajetória, e a bússola, a clareza dela de não ser apenas uma ativista, mas também da necessidade de um distanciamento, uma reflexão teórica daquilo que está sendo realizado. Bem lembrada essa síntese para a qual a Mônica chama a atenção.

Irene: A preocupação teórica acompanhava a sua ação pensar/fazer e estava presente na sua fala o tempo todo. No GEPEM os debates eram intensos para pensar a concepção de escola, de educação, de transformação social. A perspectiva marxiana e sua relação com as interpretações freireana alimentavam essa discussão, especialmente no que se refere a pensar o campo da cultura, como espaço de construção de práticas educativas transformadoras. Nos últimos anos, sua preocupação era compreender o cenário atual, o isolamento dos indivíduos na busca de atender as suas necessidades pessoais, a descrença nas lutas coletivas. As experiências dos projetos anteriores – no Rio Grande do Norte e em São Paulo de que Demétrio, Gouvêa e André Angotti fizeram parte – possibilitaram um acúmulo de conhecimentos, categorias e referências estruturantes no fazer pedagógico, mas existia um certo desânimo

pela descontinuidade dessas experiências. O curso de Pedagogia da Terra nos reanimou, do ponto de vista da atuação política e social. Abriam-se novos horizontes do ponto de vista intelectual para pensar os diversos contextos e situações vivenciadas pelas populações do campo, possibilidades de mudanças e de construção de novas perspectivas na área da educação para as classes populares. Então, com o Pronera retomam-se os desafios da transformação em que o pensamento de Paulo Freire, como dizia ela, “reassume uma força de interpretação e indicativo para contemplar os desafios da sociedade atual”.

Gouvêa: No meu processo formativo com ela e com outros educadores, em construções e vivências de atividades nos cursos de especialização e em outras experiências, o que se percebia era essa coerência entre o pensar e o fazer, sempre entusiasmada, sempre uma militante, mas exercia essa militância de forma tanto crítica quanto prazerosa, era uma relação criativa com o processo de construção do conhecimento.

Mônica: Militância prazerosa, perfeita síntese.

Gouvêa: Porque vejo o papel social do conhecimento a partir de uma perspectiva docente humanizadora, muito enfatizada pelo Demétrio no início desta conversa. Na perspectiva ético-crítica, você não perde a dimensão do fazer educativo como algo prazeroso, criativo, estético. Nesse sentido, pude vivenciar com Marta, em vários momentos, em processos de preparação e implementação de práticas formativas, o prazer de criar e de recriar coletivo. O que quero dizer é que a gente tinha como prática recorrente ficar destacando as contribuições pedagógicas de nossos interlocutores em cada encontro, em cada fala enunciada, enfatizando o protagonismo dos participantes, a possibilidade de realizar a práxis de uma educação humanizadora, contextualizada. Por exemplo, na análise de uma temática tomada como objeto de estudo para a construção curricular, partíamos em busca da criação coletiva de novas compreensões do real em seus planos simbólicos, articulando-os com dimensões materiais e sociais. Acho que provocar movimentos coletivos de totalizações na apreensão do real era uma coisa que a Marta sabia fomentar com muita destreza.

Elizandro: Gouvêa, isso teria a ver com o ouvir, não? Ponto que você aprofunda e discute bastante sobre a dificuldade de ouvir em nossa sociedade ocidental. Ela ouvia, ela sabia ouvir, né?

Gouvêa: É, a Marta... acho que a Irene, que convivia mais com ela, e o Demétrio também sabem melhor como ela sabia executar a escuta densa, o saber ouvir. Marta tinha, como todos temos, conflitos e limites nas formas de nos comunicar. Ela, muitas vezes, explicitava um discurso muito propositivo como ponto de partida para o diálogo. Entretanto, fazia da intensidade de suas proposições a bússola ético-crítica de que falávamos, para, ao mesmo tempo, realizar a escuta densa do outro, um convite a uma interlocução aberta. O que via e ouvia do outro era a possibilidade concreta de apresentar um olhar da realidade a partir de outra janela, tão relevante quanto a dela. Tivemos muitos embates assim, poderia até parecer uma discussão acalorada, mas no fundo era uma forma que tínhamos de estabelecer cada vez mais uma radicalidade pedagógica e epistemológica

discursiva no processo de apreensão crítica do real e da condição humana em uma determinada situação de realidade nova para nós. Essa é a possibilidade de se estabelecer uma escuta respeitosa e comprometida, e não apenas algo tático ou estratégico como, muitas vezes, a gente percebe como uma tentativa técnica de se chegar ao convencimento. Não. A escuta do outro não pode ser uma armadilha discursiva, é o outro com você, um coletivo capaz de produzir conhecimentos, construir um reinterpretar o mundo a partir de um lugar diferente daquele em que estávamos. É você trazer a voz do outro, sua fala encarnada, sua visão de mundo, como uma exigência epistemológica e gnosiológica para a construção do conhecimento humanizador. Acho que essa também era uma característica da coerência de Marta em relação ao seu projeto de sociedade, sua perspectiva ontológica.

Mônica: Eu só queria falar uma coisa disso que o Gouvêa está falando, que para mim é tão forte da Marta, que a gente estava trabalhando juntas e muitas vezes ela dava uma gaitada, uma risada bem gostosa. Além de toda a coerência, da prática, tudo que é linkado, mas acho que esse aspecto da subjetividade é bem forte, dessa militância com alegria. Eu acho que essa é uma característica muito forte da Marta. [...]. Eu acho que essa afetividade dela, essa alegria, é muito importante de aparecer.

Irene: Verdade isso que o Gouvêa está falando, Marta se posicionava nas diversas situações de forma propositiva e defendia aquilo que acreditava de forma incisiva. Nas reuniões do Grupo de Pesquisa, todos lembram das suas cortadas de falas e de suas risadas nos momentos de intensos embates teóricos e práticos. Mas aqui gostaria de registrar a compreensão do grupo de pesquisa da importância que ela teve na condução da formação de vários pesquisadores e da construção de um referencial para construção de práticas educativas em que o sujeito é considerado enquanto ser histórico-social que constrói conhecimentos e, portanto, é capaz de refletir sobre suas ações, de replanejar, pensar, agir. O ponto de partida para reflexão é a realidade social do sujeito, mas ele é o sujeito dessa prática e é ele que precisa analisá-la, desvendá-la para transformá-la. A defesa das intencionalidades era feita com radicalidade, mas sem perder a afetividade e alegria que a envolvia nos debates no campo das ideias.

Demétrio: É, isso tem um pouco a ver com a personalidade dela que eu havia dito anteriormente. Deixa eu continuar resgatando essas duas bolas que tanto Gouvêa como Mônica levantaram. Quer dizer, tem tanto a ver com o modo de agir da Marta, com a personalidade dela, mas também com uma dimensão que ela se aprofunda do ponto de vista de uma compreensão teórica. Quero dizer, com a radicalidade da dialogicidade que se torna um dos elementos estruturantes da sua práxis nas interlocuções de que participa. Talvez uma manifestação disso esteja tanto na “risada gostosa”, mencionada pela Mônica, como nos confrontos teóricos que ocorreram no nosso grupo, às vezes até publicamente, como o Gouvêa discretamente chamou atenção. Não foram poucas as vezes que as nossas discussões, internas ao grupo, poderiam parecer “brigas” para um expectador leigo e externo. Contudo, compunham o nosso processo de produção. Mas, nada de mais grave ocorria que, após, impedisse

alguma confraternização oriunda do resultado da discussão. Afinal, sempre fomos grandes amigos, compartilhando a produção, em várias coautorias, alguns durante quase quarenta anos. Isso tem a ver com aquilo com o que o Gouvêa destacou, quer dizer, ouvir o outro, para ver outras janelas. Às vezes, fazer isso exige rigor, nem sempre igualmente compreendido pelos interlocutores, num primeiro momento. Quero dizer, não é ouvir o outro simplesmente por ouvir. É ouvir o outro no sentido de conseguir ver janelas que, inicialmente, um dos interlocutores ainda não abstrai, e por isso mesmo uma interlocução crítica no sentido de procurar abrir mais janelas. A interlocução dela sempre foi crítico-transformadora, e não apenas crítica. Foram muitas as vezes em que pude conviver com Marta se manifestando rigorosamente crítica, mas também extremamente cuidadosa e afetuosa, procurando atuar pedagogicamente na argumentação para abrir outras janelas. Creio que é uma manifestação que se sustenta numa compreensão dos níveis de consciência real efetiva e consciência máxima possível, considerados por Freire no livro *Pedagogia do Oprimido*. Quer dizer, ao ouvir o outro ela procurava entender o nível de consciência real efetiva sobre a questão em discussão e a possibilidade, tanto dela quanto do outro, de galgar aquilo que se denomina de consciência máxima possível, num determinado momento histórico. Esse aspecto contido na dialogicidade me parece importante. É isso que eu percebo nas gargalhadas da Marta. Um início de diálogo crítico-transformador e a procura de uma clareza dos níveis de consciência, tanto dela quanto a do interlocutor, frente a uma situação explicitada. Quase sempre se relacionava como uma manifestação de dúvida metódica dela, com o que estava pensando, bem como com o que o interlocutor pensava. Às vezes, principalmente quando estava convicta, culminavam em porradas, ainda que, entre amigos fossem temperadas com afeto, em algum momento do processo dialógico, não precisamente durante o calor da discussão.

Mônica: Eram umas porradas afetuosas, mas eram umas porradas.

Demétrio: O processo que ocorre na conscientização é algo que não é tranquilo.

Mônica: Que faz você entrar em contato com suas contradições. E a Marta sabia fazer isso. Ela conseguia fazer a gente olhar para as nossas próprias contradições. Ela fazia você chegar na sua contradição.

Demétrio: Ao mesmo tempo, ela fazia esse processo com ela mesma. “*Opa, aí tem coisa nova que eu não tinha percebido*”. E é aí que ela vai procurar, é aí que ela vai fazer o contato com várias pessoas dentro da academia ou fora dela, ou mesmo com o interlocutor. “*Opa, com isso eu tenho algo para aprender*”. Ela tinha essa humildade! É o que é aprender através da dialogicidade. Sempre no confronto com o problema. Mônica caracterizou bem, problemas que envolvem as contradições.

Mônica: Essa era outra característica forte dela, Demétrio, que você destaca: essa consciência máxima possível de ela ter incorporado a dialogicidade como uma coisa intrínseca, na verdade. A dialogicidade em todas as instâncias é aquilo que a gente falava, tanto transitando lá em cima no poder público, na articulação com o Estado, seja com o governo federal, seja com a secretaria

estadual e municipal de educação, tanto na base, na militância, no acampamento, essa característica ela mantinha. Acho que isso é uma coisa importante de aparecer.

Demétrio: Se num determinado momento do seu discurso, em qualquer contexto, ela mantém uma postura firme, nem por isso deixa de ser carinhosa com os seus interlocutores. É o que o Gouvêa chama a atenção, quem está de fora das discussões do coletivo pode avaliar que nunca mais as pessoas irão conversar ou se relacionar. Mas, muito ao contrário. Quero dizer, isso fazia a gente se aproximar bastante.

Irene: A perspectiva do conflito, a postura firme na defesa das suas ideias, fazia parte da sua personalidade. Mas Marta era portadora de uma humanidade singular. Para ela os conflitos simbólicos e materiais eram fundamentais no processo de aprendizagem, de mudança, para incorporação de novos conhecimentos e de novos valores. Sempre argumentava que era necessário provocar o debate para que as contradições aparecessem, pois seria a partir do diálogo, do confronto de ideias e certezas que os sujeitos repensam, reelaboraram sua visão de mundo. Esse é um exercício que exige paciência e a capacidade de ouvir o outro, o que de certa maneira é difícil de manter até pela nossa própria formação que sempre nos coloca na condição de sujeitos falantes. Ela sempre alertava para o cuidado de ouvir o outro, que se aprende com o outro. O conflito era uma coisa fundamental, a postura assumida por ela, que para alguns era de certa maneira agressiva e dura, mas ao mesmo tempo tinha uma sensibilidade para pensar a partir das demandas do outro sem cair no espontaneísmo. Ou seja, a sua trajetória de engajamento com os movimentos populares deu-lhe a capacidade de perceber e dialogar com os setores populares, no sentido de provocar para que os sujeitos refletissem sobre suas práticas.

Gouvêa: Só uma palavrinha nesse contexto de prosa. Quero dizer que Marta sempre me lembrava de uma coisa que me fazia compreender melhor aquilo que Paulo Freire falava: para sermos impacientemente pacientes. Acho que o tempo histórico, muitas vezes, não caminha na velocidade em que gostaríamos porque o sofrimento humano que a gente presencia é tão absurdo, tão desumanizador e coisificador que gostaríamos que as coisas se modificassem mais depressa, que a educação humanizadora fosse uma exigência. Por outro lado, como isso não depende exclusivamente da gente, mas da nossa ação dentro de um coletivo, esse conflito sobre contradições e superações desses limites leva a todos nós a esse desgaste, a uma tensão e aí cada um trata esses momentos de formas diferentes. E é aí que aparece, volto a repetir, o que em uma primeira visão parece conflituoso e ambíguo, o compromisso profundo com a transformação eticamente necessária.

Contribuições das ciências e do ensino de ciências em processos curriculares ético-críticos

Elizandro: Então, eu acho que a gente destacou importantes aspectos característicos da forma de atuação da Marta, de maneira que transpassam as questões previamente pensadas no que diz respeito ao movimento intelectual e prático dela em alguns dos distintos coletivos com quem ela atuou. Foram mencionadas não apenas características profissional, pessoal, humana, mas também tangenciamos algumas contribuições intelectuais dela, ou pelo menos algumas de suas preocupações intelectuais que, como destacado, não se distanciam de inquietações práticas com a transformação. Considerando a proficuidade do legado da Marta, do que vai ficar para além das lembranças de quem teve a satisfação de conviver e de vivenciar muito do que vocês estão destacando, gostaria de propor que a gente tentasse destacar as contribuições intelectuais *sui generis*, produzidas a partir do enfrentamento desses desafios com os quais ela se envolveu. Eu diria nas contribuições para pensar as especificidades do ensino de ciências sem perder de vista que a Marta parecia se distanciar de uma preocupação do ensino de ciências em si, ou com o valor da ciência em si, algo comum nessa área, como se estivesse fora de contexto, ou como se a própria ciência da natureza e o seu ensino não fossem processo-produto da atividade humana. Demétrio e Gouvêa, talvez vocês que a acompanharam mais de perto poderiam ajudar a situar essa peculiaridade com que a Marta via o ensino de ciências.

Mônica: Então, exatamente! Eu acredito que estávamos falando disso até agora. Vai muito além do ensino de ciências. Em relação ao que você começou a perguntar das contribuições dela para história da Educação do Campo, acho que podemos listar muitas coisas. Não sei se minha compreensão está equivocada, mas há todas essas grandes contribuições que ela deu para Educação do Campo como um todo, para formação humana, tudo isso. Mas penso também que na área de Ensino de Ciências tem coisas muito importantes que também deveriam ser destacadas, na área mesmo do conhecimento, para além do geral de tudo isso que a gente já tratou, mas que também é um legado muito importante da Marta.

Elizandro: Porque a coerência dela parece estar na forma articulada de agir nesses vários aspectos destacados e aí concordo com a Mônica que seria fundamental tentarmos destacar como isso ocorre em específico na área de Ensino de Ciências da Natureza.

Demétrio: Certamente. O que eu estava tentando dizer, quando eu dizia tanto dos trabalhos de dissertação quanto da tese, é um pouco isso. Pontualmente, ela inicia tendo uma preocupação, com o que se dizia nos anos de 1970, com a melhoria do ensino de ciências. No entanto, ela vai olhar o que seria, o que poderia ser essa melhoria com uma visão mais ampla e crítica de sociedade e de educação. Então, essa articulação entre pensar o particular, no caso o ensino de ciências nos seus vários níveis, e a relação dele com o contexto mais amplo da sociedade e da educação escolar, é que a faz ter essa visão. É isso o que eu estou procurando destacar da dissertação dela e de que nós estamos falando o

tempo todo aqui. Ou seja, ela tem um compromisso que eu diria gnosiológico em tudo. O papel do conhecimento, nesse olhar, nessa trajetória, essa bússola que a conduz por uma dimensão ético-crítica, fortalecida pelos referenciais que ela compartilha. E aí especificidades de ciências que são contempladas, nesta dimensão, com aspectos relativos à elaboração de currículo de ciências, que posteriormente foi caracterizado como “abordagem temática” e que tem a ver com os projetos iniciais, com o ensino de ciências a partir de problemas da comunidade. Contudo, o envolvimento dela tanto em redes públicas de alguns municípios quanto na ação em Educação do Campo ou dos povos do campo, inicialmente com uma entrada pelo ensino de ciências, a desafia para outros voos. Considerando o que havíamos construído em termos de práticas educacionais e teorizado em várias publicações sobre o ensino de ciências, Marta mantém interlocução sistemática com pessoas oriundas de diversas áreas do conhecimento. Ou seja, procura caminhos para um trabalho interdisciplinar, uma vez que a organização de currículos escolares, na concepção da abordagem temática, não se refere apenas à área de conhecimento de Ciências da Natureza, mas também às demais áreas do conhecimento que constituem os currículos escolares. E é aí, então, que penso que ela tem muito a contribuir com a dinâmica que temos procurado fazer com a investigação temática. Muito embora o Gouvêa tenha dito que a contribuição dele na construção de um currículo interdisciplinar, na perspectiva da abordagem temática, seria mais com a dinâmica de sala de aula, penso que a contribuição dele é mais ampla. Um aspecto fundamental que Gouvêa aprofunda na interlocução com outros colegas, principalmente com Marta, é a respeito da *fala dos outros* do ponto de vista de localizar e analisar as manifestações das contradições e o pensar sobre elas considerando a fala dos alunos, professores e demais pessoas que participam de uma investigação temática. Em seus trabalhos, Gouvêa aprofunda aspectos teóricos e práticos que usamos para identificar e analisar essas falas, que denominamos de significativas, e que constituem um dos elementos estruturadores de currículos na abordagem temática. O currículo é uma construção organizada da problematização realizada em torno das falas significativas. A intenção é procurar a compreensão das contradições com os conhecimentos que podem contribuir para a superação delas. Conhecimentos nem sempre disponíveis de modo sistemático para os alunos. Os currículos escolares têm, portanto, o dever de dar essa contribuição. A tese da Marta aborda as transformações, ou algumas delas, necessárias para que a educação e a escola possam dar contribuições. Então falando agora na especificidade do tema gerador, que incorpora a teorização de outros pensadores, além de Paulo Freire, para adequar essa perspectiva educacional para um âmbito que inicialmente Paulo Freire não havia pensado, que é a educação escolar, em seus vários níveis: aí penso que o Gouvêa com toda a vivência que ele teve junto com a Marta poderia dizer algo, sobretudo em relação aos povos do Campo. Creio que ele tem muito a falar também sobre outras situações, mas sobre os povos do campo tenho certeza de que ele tem mais a falar do que eu.

Gouvêa: Então, nisso que o Demétrio está colocando, quero destacar a dimensão ético-crítica da educação, a perspectiva de associar os valores presentes no ato de conhecer, sua dimensão axiológica, que não podem ser separadas da dimensão epistemológica; ou seja, a construção do conhecimento

possui valores intrínsecos, a teoria do conhecimento não se faz em um vazio axiológico. Para mim, isso era uma coisa inerente ao discurso de Marta, era justamente aquilo que Freire fala sobre sua compreensão do processo epistemológico, sendo este eivado de valores. No movimento de você delimitar a parte, vamos dizer assim, e ir dela se distanciando de uma maneira problematizadora até atingir uma totalização, uma totalidade, que é sempre um recorte histórico, momentâneo, para então voltar à parte de forma ético-crítica; ou seja, é aquele princípio de relações entre parte e todo em busca de totalidades presente no pensamento dialético marxiano. Marta e eu tínhamos isso muito presente quando analisávamos as falas de comunidades para a sistematização curricular e o discurso dos educadores nos momentos de formação. A preocupação central nas problematizações era sempre no sentido de perceber esse movimento de conversão do particular para o geral para, aí sim, retornar com o outro para uma ação transformadora para o particular. Quer dizer, a construção com o outro, em diálogo, da compreensão de totalidade sobre uma realidade que, em uma visão aparente, nos parece fragmentada e dissociada. Acho esse movimento fundamental na metodologia do materialismo histórico-dialético que Freire tanto reafirma e explora em seus livros. Marta tinha isso de uma maneira tão fluente no seu pensar-agir que facilitava muito a busca de recortes epistemológicos relevantes aos problemas explicitados em temáticas curriculares advindas das falas da comunidade. Ou seja, resgatar conhecimentos que fossem pertinentes como contribuições das ciências para a compreensão crítica de situações particulares, para então voltar à parte com essa perspectiva de atuar para transformar, com o conhecimento científico cumprindo seu papel humanizador. Nesse sentido, a parceria com Marta é insubstituível, ela tinha muita facilidade em estabelecer essas relações parte-todo, todo-parte, se apropriando de diferentes áreas do conhecimento sistematizado em busca de contribuições para a construção de planos de ensino ético-críticos. É esse vetor ético que dá sentido e significado à ciência, ao conteúdo escolar, e não a ciência em si mesma. A tensão internalismo/externalismo na produção do conhecimento científico é uma discussão fundamental para a educação. Acho que para Marta e para todos nós presentes neste memorial, de diferentes formas, sempre nos colocaram em uma posição de compreender as ciências como produtos culturais capazes de possibilitar esse trânsito entre todo-parte e parte-todo a serviço de um processo educacional humanizador.

Elizandro: Gouvêa, se me permite só fazer um adendo: é uma totalidade que não abstrai dela os próprios sujeitos que fazem parte da realidade, isso significa considerar profundamente o pensamento deles, a interpretação deles sobre a própria realidade. É uma preocupação com a realidade como totalidade concreta, conforme caracteriza Karel Kosik.

Gouvêa: Por isso prefiro chamar esse movimento de totalização, porque o conceito de totalidade, muitas vezes, acaba sendo mal compreendido, mesmo em algumas análises marxianas, sendo o real concreto concebido como algo dado *a priori* e não como um processo em constante construção histórica. Isso seria uma contradição na própria perspectiva do materialismo histórico-dialético. Então, para mim, essas sucessivas totalizações que você faz com o outro, na

construção dessa visão distanciada, mas ao mesmo tempo comprometida com o concreto, é que permite que o retorno àquela situação particularizada seja crítico, aquilo que Freire chama de cerco epistemológico.

Monica: Como é que você usou a expressão, a totalização, né? A totalização que não que não provoca a retirada do sujeito.

Demétrio: Monica, mas isso tem a ver com o encaminhamento que você deu para gente aprofundar um pouco mais a especificidade no ensino de ciências. Penso que essa fala do Gouvêa reflete um desafio que a Marta sempre nos colocava e chamava atenção: a necessidade de interlocução com o outro, portanto o sujeito está presente o tempo todo, numa prática dialógica. E voltando de novo a considerar os níveis de consciência, como é que o nível de consciência máxima possível, num determinado momento da história, tem relação com as totalizações. Assim, levando em conta esse nível de consciência, podemos, ao mesmo tempo ter um olhar crítico-transformador sobre as contradições como, também, podemos esclarecer que nem todos os sujeitos, no mesmo momento histórico, têm esse olhar. Essa clareza, que Marta exigia do grupo, e que Gouvêa aprofunda em vários dos seus trabalhos, contribuía para encaminhar análises tanto para a seleção de conhecimentos a serem inseridos em programações escolares como para o tratamento didático-pedagógico deles. Quer dizer que, no mesmo momento histórico, as contradições não são lidas por todos os participantes de processos educativos da mesma forma. Por exemplo, tendo como referência uma parte do conhecimento produzido pelo ser humano – como é o caso daqueles sobre os fenômenos da natureza, e que se constituem em teorias compartilhadas num determinado momento histórico, pois elas também se transformam no tempo, como nas chamadas revoluções científicas –, creio que concordamos que ela tem algo a dizer que outros conhecimentos ainda não disseram. Assim, na construção coletiva de currículos escolares, a intencionalidade é a inclusão daqueles conhecimentos estruturados e disponíveis que, num determinado momento histórico, podem dar a sua contribuição para a compreensão dos problemas contidos nas contradições produzidas pelo ser humano na sua relação com os fenômenos naturais, com os fenômenos da natureza, além de outras. O desafio que nos colocávamos dizia respeito a como poderíamos, no processo de construção, fazer a relação parte-todo e todo-parte e, o mais importante, sem reduzir esse todo ao conhecimento científico. O desafio dizia respeito a identificar qual é a parte da totalidade do conhecimento científico que contribui para desvelar determinadas contradições emanadas das relações do ser humano com os fenômenos da natureza. Em termos de programação dos conteúdos escolares significa, enquanto especialistas nessas teorias científicas, que deveríamos compreender, numa perspectiva epistemológica, que essa totalidade historicamente concebida ao se constituir possui estruturação conceitual. Desta se poderia selecionar, de modo conveniente, conceitos que pudessem contribuir para a compreensão dessas contradições, que envolvem a relação dos homens com a natureza bruta e a que ele transforma. Então, o movimento, que é novo na construção curricular e de um programa de ciências, do ensino fundamental à pós-graduação, parte desses problemas, que contêm contradições e que direcionam a inserção de conceituação originada do conhecimento científico para compreendê-las. A

pretensão é que conhecimentos científicos, e sua estruturação conceitual, sejam tratados educativa e pedagogicamente a favor de uma perspectiva ético-crítica. Marta, com a clareza de que é esta perspectiva que deveria direcionar as ações do nosso grupo, nunca deixou de lançar desafios para a busca de ideias, conhecimento e práticas que subsidiassem a nossa práxis.

Elizandro: Do pouco que pude conviver com ela, o que me marcou demais foi – a partir das problematizações que ela fazia em momentos de discussão – perceber como nós, como especialistas da área das Ciências da Natureza, a rigor seria da área de Ensino de Ciências da Natureza, às vezes não nos damos conta do quanto podemos nos apegar ao que já é por nós conhecido, o que me remete às ideias de “medo a liberdade” e de “arrogância epistemológica” que o Gouvêa e a Anaí analisam¹⁰ como obstáculos gnosiológicos para seleção de conteúdos de ensino numa perspectiva ético-crítica. E isso, o apego ao conhecido e valorizado, de alguma forma nos deixa míopes em relação aos sujeitos concretos, né? E aí a ideia de totalidade que não abstrai os sujeitos. Me chama atenção que esse é um ponto que ela frequentemente problematiza. Por exemplo, quando estávamos pensando na formação com os professores da Escola Ernesto Che Guevara, lá pra Tangará, eu lembro que começamos a buscar “falas significativas” a distância, em teses e dissertações que falavam sobre a região, e ela várias vezes enfatizou o cuidado que a gente precisa ter em não mimetizar a fala dos sujeitos à interpretação dos “especialistas”, deixando de ouvir os sujeitos concretos. Para mim, essas problematizações que ela fez foram muito importantes para compreender o motivo, a profundidade e a potência do discernimento da tensão existente entre tema gerador e contratema, que o Gouvêa já mencionou na sua tese¹¹. Ou seja, é muito sutil e muito difícil agir em contexto, concretamente, considerando que a aproximação com determinada realidade injusta no sentido de sua transformação significa mais do que identificar as injustiças estruturais, manifestas no contexto local. Significa identificar e também se solidarizar com o que os oprimidos, que são os protagonistas da transformação, reconhecem como problema a partir de sua leitura da realidade. Não raro o “especialista” em nós nos faz deixar de ouvir os sujeitos concretos, né?! Então, para mim esse foi um ponto muito forte da convivência com ela e percebo que ele está relacionado às várias etapas possíveis do processo de Investigação Temática. Por exemplo, não raro no momento da redução temática, momento de escolha dos conhecimentos específicos, nos apegamos a determinados conhecimentos, atribuindo valor em si – seja porque “dominamos mais”, seja porque o peso da nossa formação diz

¹⁰ Conceito caracterizado no seguinte trabalho:

ALVES, A. H. B.; SILVA, A. F. G. Manifestações de Obstáculos Gnosiológicos para a Seleção de Conteúdos na Implementação de um Currículo Crítico em Ciências Naturais. **Alexandria**: Revista de Educação em Ciência e Tecnologia, v. 8, n. 1, p.181, 2015. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/alexandria/article/view/1982-5153.2015v8n1p181>>. Acesso em: 25 jul. 2018.

¹¹ SILVA, A. F. G. **A construção do currículo na perspectiva popular crítica**: das falas significativas às práticas contextualizadas. Tese (Doutorado em Currículo). PUC: São Paulo, 2004.

que é muito importante – sem avaliar sua potência no enfrentamento das contradições locais.

Demétrio: Destaco o papel das falas significativas em busca de contradições. Creio que o Gouvêa tem muito a dizer sobre isso. Elizandro chama atenção ao sujeito concreto, quer dizer, a concretude desse sujeito se manifesta tanto na fala dele sobre determinada contradição como na forma como ela é vivida por ele. É nisso que o olhar de um especialista pode dar a sua contribuição no sentido de uma elaboração um pouco mais ampla do que aquela manifestada numa fala significativa. Gouvêa talvez gostaria de falar um pouco sobre isso agora... Eu estou sugerindo que falemos um pouco mais sobre a bola que a Mônica levantou sobre o sujeito.

Irene: Eu queria entrar um pouco nessa discussão sobre a leitura da realidade. O debate com as Ciências Sociais sempre esteve presente em suas análises. Nos primeiros projetos, ela já procurou dialogar com a antropologia e sociologia para construir as ferramentas teóricas e metodologia para compreender a realidade social, no sentido de pensar os temas geradores. Isso foi feito nas primeiras experiências rurais e urbanas. O encontro com Gouvêa resultou em um diálogo extremamente fértil, do ponto de vista intelectual, para pensar as estratégias metodológicas – as discussões sobre redes temáticas e falas significativas são acúmulos desse debate metodológico. Este é um investimento intelectual que ela procura aprofundar no âmbito da pesquisa: o refinamento dos critérios, das categorias e dos organizadores para pensar as práticas educativas tendo como ponto de partida a realidade social dos sujeitos.

Demétrio: Nesse aspecto penso que as interlocuções que você, como socióloga, teve com Marta foram profícuas e possibilitaram um aprofundamento importante.

Irene: Na verdade, no campo das Ciências Sociais ela vai buscar estabelecer relações entre dimensão objetiva da vida social e a dimensão subjetiva. Nos primeiros projetos se tinha uma visão muito estrutural da vida social, eu acho que essa foi uma tendência num primeiro momento, mas o diálogo que ela vai estabelecer com o Gouvêa e com as Ciências Sociais, sobretudo lendo a Antropologia, a Sociologia, os diferentes contextos e situações vivenciadas pelos sujeitos, passa a fazer parte do desenho metodológico de pensar as práticas educativas. O ponto de partida é a realidade social, mas a compreensão de totalidade é pensada a partir dessas duas dimensões. Por exemplo, as falas significativas focalizam as condições materiais, mas também expressam singularidades, posições que os sujeitos assumem no grupo, a dimensão simbólica, ou seja, o sujeito na sua totalidade. A preocupação em aprofundar esse debate impulsiona-a a fazer seu estágio pós-doutoral para pensar as subjetividades.

Mônica: Eu acho que o que você trouxe, como ela conseguiu articular as dimensões objetivas com as discussões da subjetividade dentro do materialismo histórico dialético, é um grande desafio. Conseguir trazer essa dimensão, mantendo a coerência, trabalhando com essa teoria do conhecimento e incorporando dimensões que grandes grupos que trabalham com as teorias do

conhecimento não conseguem incorporar, sem dúvida é uma grande contribuição teórica que a Marta traz também. Mas eu quero tentar articular isso que o Demétrio falou, que é fundamental, pois eu fiquei pensando em como aparecer isso na entrevista para não ser reducionista. Eu fiquei preocupada – quando eu menciono a questão do ensino de ciências – com o fato de como no ensino de ciências ela consegue o tempo todo não tirar essa discussão de pensar no ensino de ciências como uma dimensão fundamental constitutiva do conjunto da vida em sociedade. Eu acho que é a grande marca que a Marta traz. Isto é, como pensamos as ciências e o ensino de ciências dentro da totalidade da vida social. A grande contribuição dela para o ensino de ciências é exatamente ter dado esse passo histórico, de falar o tempo todo que não tem como pensar no ensino de ciências fora da vida em sociedade, a ciência é uma dimensão na vida em sociedade. Acredito que deve ser um cuidado nosso de aparecer isso na entrevista. E eu acho que a maneira que você colocou, a síntese que você fez, é perfeita. De onde eu entendi, acho que seria bem legal se a gente conseguisse, articulando como ela junta objetividade e subjetividade, mostrar como uma contribuição dela no processo de construção do conhecimento.

Demétrio: Sim, penso que esse aspecto está ficando claro. Há um movimento que estamos fazendo no sentido de localizar partes e articulações entre elas no sentido de caracterizar totalizações do pensamento da Marta. Contudo, quero destacar que essas totalizações ainda se constituem como parte, uma vez que há outras partes não conhecidas e que por isso ainda não estão sendo consideradas. Trata-se de conceber a totalidade como processo dinâmico de busca constante de partes e estabelecimentos de inter-relações entre elas. Penso que totalidade é devir e, portanto, processual e histórica quando se tem como meta conhecê-la.

Gouvêa: É, acho que você tinha levantado a bola sobre a questão das falas significativas. E aí vou fazer um percurso mais da gênese, da origem dessa história da fala significativa, mas compreendendo isso no contexto da situação limite que Freire desenvolve. Acho que a interlocução, tanto com o Demétrio quanto com a Marta, sobre essa questão nos leva a uma síntese de ter um critério na seleção daquilo que é relevante, efetivamente, para ir ao espaço de formação de educadores, no sentido de tomar o conhecimento prazeroso e emancipatório, de que falei há pouco, de se fazer sujeito num determinado contexto histórico. Hoje, olhando para toda essa construção que, sem dúvida nenhuma, se fundamenta em Freire, e que também orientou nossos diálogos, em particular em conversas com Marta, poderíamos dizer, de uma maneira bem sucinta, que essa relação parte e todo está sintetizada nas teses de Marx sobre a ideologia alemã. Ou seja, o grande problema do materialismo mecanicista é não perceber que a dimensão sensível do real, como também com a 11ª Tese, é necessidade do movimento filosófico para a ação. Ou seja, quando me refiro a essa tensão entre objetividade e subjetividade, que tanto a Irene quanto a Mônica levantam, ganha sentido em uma dimensão concreta. A realidade só é passível de ser compreendida e apreendida como uma realidade sensível ao humano. Não pode ser compreendida em sua concretude apenas por uma subjetividade alienante do real e, por outro lado, também não pode se limitar a um olhar fragmentado, restrito a um mecanicismo determinista, em que o ser

humano e sua consciência do real não passam de uma organização aleatória de um monte de átomos. Nesse sentido, defende-se tanto certa genética determinista do pensamento, quanto a inexorabilidade de uma realidade imutável. Se assumirmos essa perspectiva, tanto a dimensão epistemológica quanto a ontológica ficam restritas a padrões naturalmente preestabelecidos, não cabendo, portanto, qualquer tentativa de fazer da prática educativa uma possibilidade para o desenvolvimento da criticidade. Nesse contexto pedagógico, ouvir o outro é uma perda de tempo. Assim, quando assumimos como exigência ética para uma prática pedagógica humanizadora, devolver ao outro o direito à voz, estamos dizendo que os diferentes olhares sobre o real trazem contribuições para a construção do conhecimento mesmo que apresente limites de compreensão e de atuação transformadora na realidade vivenciada. Isso leva as pessoas, muitas vezes, a não vislumbrarem possibilidade de alterar suas condições de vida, tornando-as passivas a um suposto destino perverso: “se for o destino, não tem como, tenho que aceitar como o mundo aparece, como o mundo se apresenta”. É isso que caracteriza o tema gerador ou a situação limite que chamamos de fala significativa, tão bem abordada por Freire em *Pedagogia do Oprimido*. Estou destacando essa questão porque ela foi mote fundamental de muitos debates que Marta e eu desenvolvíamos nos processos de formação de professores. Quer dizer, ouvir o outro, garantir o pensamento-linguagem de seu interlocutor na prática dialógica, é tomar sua visão fatalista de mundo como objeto de estudo e debate, estabelecendo as tensões entre objetividade e subjetividade como exigência para a prática de uma educação eticamente comprometida. Sem dúvida, essa foi uma das grandes contribuições de Marta no processo coletivo de construção curricular

As contribuições para a Educação a Distância e a incursão nas Ciências Sociais

Mônica: Eu lembrei-me de um outro trabalho da Marta do qual a gente não falou ainda, mas que também é muito importante, pois ela conseguiu mexer muito trazendo grandes contradições. A questão da educação a distância a gente ainda não trouxe, não apareceu, e eu acho que a Irene depois podia trazer um pouco disso... muita gente era contra, com o preconceito e tudo, eu acho que vale a pena dar uma olhada nas coisas que ela fez.

Demétrio: Eu também queria que a Irene falasse algo mais, na complementação do que o Gouvêa iniciou, se ela souber, do pós-doutorado da Marta na Antropologia. Quer dizer, a preocupação da Marta com o diálogo com o outro sempre esteve presente. Eu chamo atenção para um dos livros que a gente escreveu juntos, que é sobre o ensino de ciências, no qual há um capítulo que denominamos “*O aluno: sujeito de conhecimento*”. A interlocução com a Sociologia e com a Antropologia que a Marta fez foi fundamental para redação daquele capítulo, onde ela vai considerar o aluno como sujeito de conhecimento e vai resgatar esse olhar mais sociológico e antropológico, ao invés de priorizar apenas a dimensão cognitiva do aluno, como algumas vezes ocorre. Depois que a Marta fez o pós-doutorado, a minha interação com ela, por questões circunstanciais de distância e etc., eu acabei não aprofundando, não tendo

interlocução com ela sobre o estudo que ela fez no pós-doutorado. Mas anteriormente tínhamos discussões interessantes, a partir do que ela estudava junto com as sociólogas do grupo da UFRN. Se a Irene tiver algum detalhe para dar eu penso que seria importante. E também, Irene, a Mônica destacou o papel que a Marta teve na educação a distância, você também acompanhou algo por aí, se você quiser falar sobre essas duas coisas... Quer dizer, o papel que o pós-doutorado teve no olhar antropológico da Marta e também na educação a distância.

Irene: Ela também manteve essa coerência...

Mônica: A Irene ia falar do pós-doutorado da Marta e da educação a distância.

Irene: O debate com a Antropologia e a Sociologia aparece desde seus primeiros trabalhos. Acho que suas inquietações, a partir das experiências iniciais de problematizar aquilo que vem da comunidade e sua formação mais geral, motivam a qualificar essa prática. Para isso, ela vai atrás das equipes de sociológicos e antropólogos, e também se dedica a estudar as matrizes de pensamento dessas áreas. Nos cursos que ministrava de Filosofia da Ciência, incluía o debate teórico-metodológico da sociologia e antropologia. Desde o início da sua carreira acadêmica, sempre manteve contato com o professor da UFRGS, Carlos Steil, antropólogo que com ela mantinha sempre o diálogo sobre as experiências no campo da educação e dos movimentos sociais. Além da Ciências Sociais, ela sempre manteve uma interlocução com o campo das artes, orientou teses e dissertações nessa área. Em seu plano para o pós-doutorado, ela vai argumentar que “os conceitos de diálogo e consciência são referenciais importantes para repensar os processos educativos que estão colocados como desafios da contemporaneidade – a questão ambiental, as tecnologias da comunicação e informação, os movimentos sociais”. Esses conceitos apontam a necessidade de aprofundamentos sobre outras temáticas que estão presentes também na escola, como gênero, sexualidade, raça, pois são marcadores sociais importantes que precisam ser considerados nas práticas educativas. As experiências de Educação do Campo têm mostrado como esses marcadores são significativos para pensar a escola e o currículo no contexto atual. No livro que escreveu junto com Demétrio e José André,¹² tem uma parte sobre a escola e os jovens. Ela descreve a escola como espaço de sociabilidade, de encontro. Descreve as vivências dos jovens, focalizando a dimensão subjetiva da vida social dentro de uma narrativa mais antropológica e sociológica, sobre a escola, o aluno. Com essa concepção interdisciplinar, ela vai buscar aprofundamento de uma compreensão etnográfica que articula as experiências dos sujeitos com os processos de aprendizagem. Em 2015 faz seu estágio na PUC/RS com o grupo interdisciplinar coordenado pela professora Isabel de Carvalho. Para ela essa reflexão permite superar as dificuldades de pensar o outro em sua dimensão subjetiva. Nesse sentido, suas leituras mais recentes, do Bourdieu, do Latour, do Tim Ingold, tinham como objetivo aprofundar a reflexão etnográfica. Ela vai buscar no Bourdieu a compreensão relacional na articulação entre a dimensão

¹² DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A.; PERNAMBUCO, M. M. C. **Ensino de Ciências Fundamentos e Métodos**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

objetiva e subjetiva da vida social, para ela o conceito de campo, enquanto espaço de disputa de posições dos agentes, contribui para o debate de pensar o campo educacional. E a escola como parte, embora com sua estrutura, seu discurso dominante, também deve ser considerada como espaço de construção do conhecimento. Na educação a distância, ela teve um papel fundamental. Junto com a professora Vera Amaral, ela montou o projeto pedagógico, cabe destacar a originalidade da proposta, dos cursos de licenciatura em áreas das Ciências Exatas e Biológicas. Marta orientou a equipe a elaborar um projeto baseado em tema gerador. Os cursos se destinavam a alunos e alunas do interior do estado do Rio Grande do Norte, principalmente da região oeste em pleno semiárido nordestino. O tema gerador vai desde água e seca. Na construção do material didático, Marta também foi fundamental, problematizando com professores elaboradores uma visão do que era a especificidade de um material para educação a distância. Nossos materiais foram inclusive utilizados por outras instituições públicas, tal a sua qualidade...

Demétrio: O que eu estou entendendo, o interesse da Marta no Bourdieu e, talvez, no próprio Latour é para melhor entender os empecilhos que nós temos do ponto de vista de implementar transformações. Então, é assim que eu estou entendendo o que você está falando da preocupação da Marta em resgatar o Bourdieu, de quem a gente já tinha lido algo, mas não aprofundado, no final dos anos 1970 e começo dos anos 1980. Talvez para melhor entender, através das argumentações dele, sobre os empecilhos que pessoas como nós, na perspectiva de atuar na transformação, encontram devido à permanência que implica na reprodução ao invés da transformação. Gostaria de ter tido tempo de discutir esse aspecto com a Marta...

Curso de Especialização em Educação do Campo para o Trabalho Interdisciplinar nas Áreas de Ciências da Natureza e Matemática

Elizandro: Foi mencionado brevemente, mas acho que poderíamos falar um pouco mais sobre a especialização, já que tem a ver com um importante trabalho também na formação/constituição da docência do ensino superior que atuam nas Licenciaturas em Educação do Campo, situado dentre os vários desafios da expansão da licenciatura da Educação do Campo.

Demétrio: É uma iniciativa que eu penso ser pioneira, do ponto de vista de formação permanente de docentes universitários, porque ela envolveu três equipes, estou falando da especialização¹³. Então você tem: 1) alunos egressos

¹³ Curso de Especialização em Educação do Campo para o Trabalho Interdisciplinar nas Áreas de Ciências da Natureza e Matemática. Mais informações podem ser encontradas em: MOLINA, M. C. (Org.) **Licenciaturas em Educação do Campo e o Ensino de Ciências Naturais: desafios à promoção do trabalho docente interdisciplinar**. Brasília: MDA, 2014. (Série NEAD Debate; 23). Disponível em: <<http://ecec.paginas.ufsc.br/files/2014/09/MOLINA-Org-2014-Com-Capa.pdf>>. Acesso em: 09 mar. 2015.

MOLINA, M. C. (Org.) **Licenciaturas em Educação do Campo e o Ensino de Ciências Naturais: desafios à promoção do trabalho docente interdisciplinar**. Volume 2. Brasília: Editora UnB, 2017. Disponível em: <<https://goo.gl/VJiTfc>>. Acesso em: 15 jul. 2017.

da licenciatura da Educação do Campo que atuam na escola pública; 2) professores da universidade que lecionam nesta licenciatura que planejaram e ministraram o curso de especialização em contato com um outro grupo; 3) professores universitários que, atuando de modo dialógico, contribuíram para a construção conjunta do curso de especialização numa perspectiva freireana que historicamente só havia sido desenvolvida na formação continuada de professores da educação básica. Nitidamente três grupos que em diálogo estruturaram uma alternativa de formação permanente de docentes universitários. Quer dizer, esse é um desafio, e o processo que foi construído na interação desses três coletivos de docentes é importante, sobretudo quando se pensa formação de professores na licenciatura. O interessante no planejamento e desenvolvimento dessa especialização é que pudemos ir aprendendo como os professores que atuam na licenciatura podem ter um processo de educação permanente nessa relação com professores que atuam nas redes públicas e com esses outros professores que se propõem a atuar na formação permanentes de docentes universitários nessa perspectiva dialógica. O que possibilitou esse processo foi o enfrentamento do problema relativo a se promover uma inovação curricular, ou de transformação curricular, distinta da que, historicamente, os docentes universitários são formados e que continuam usando para formar outros. Se tivermos tempo, poderemos falar um pouco sobre isso. A Mônica poderia falar como surgiu o contato inicial quando você e Marta se aproximaram. Como ocorreu a aproximação entre você e Marta para pensar a licenciatura em Educação do Campo. E como é que surgiu a especialização.

Mônica: Na verdade, trabalhávamos com a Marta desde o curso Pedagogia da Terra, do Pronera e tudo mais. Então, foi contínuo à especialização, vem de várias interlocuções que a gente já tinha. Na verdade, foi assim: quando estávamos na primeira fase da licenciatura, se não me engano foi no começo de 2010, quando as primeiras turmas estavam se formando. Tivemos um encontro com a Marta em um seminário de formação por área lá no Pará, com o pessoal do Instituto Federal do Pará que tinha oito Cursos de Licenciatura em Educação do Campo, e nós fomos junto no evento por formação por área. Estava eu, a Marta e também o pessoal da UFMG e todos no mesmo encontro. Nesse encontro em Belém a gente começou a discutir com a Marta a precariedade no trabalho dos docentes das licenciaturas, a grande dificuldade que os docentes tinham de efetuar o trabalho por área do conhecimento. Aí pedimos que a Marta nos ajudasse a pensar uma discussão com os formadores. Então nós ficamos durante dois anos fazendo esse trabalho, com encontros e reuniões com docentes e várias licenciaturas. Fizemos um encontro lá em Natal, um seminário bem importante.

Demétrio: esse é aquele em que eu já estava?

Mônica: Sim! Isso aí já foi previamente para especialização. Então houve quatro grandes seminários prévios à especialização, para discussão da concepção, da elaboração, levantar as principais dificuldades que a gente sentia em relação a esses docentes no trabalho da própria licenciatura para daí chegar ao desenho do que deveria ser a especialização. Então esses dois anos prévios de trabalho foram fundamentais para a construção do currículo da especialização. Deste

processo resultou o livro “Licenciaturas em Educação do Campo e o Ensino de Ciências Naturais: desafios à promoção do trabalho docente”, volume I, no qual relatamos essas vivências e esses desafios. Aí depois vem todo o trabalho durante os dois anos da especialização que vocês acompanharam tudo. Acho que sim, é importante [evidenciar] isso, a novidade que tem o processo de ser [ao mesmo tempo] a formação de formadores, de pensar como um direito dos sujeitos camponeses a formação continuada para a prática docente das escolas do campo na perspectiva do trabalho interdisciplinar, mas também pelo fato de termos aliado isso à pesquisa. A gente não pode esquecer que esse foi um processo de pesquisa. Esse livro vai estar como parte da pesquisa do Observatório da Educação do Campo. Acho que foi a grande contribuição à ação da formação continuada, mas possibilitando ao sujeito que participa da formação vivenciar na prática, desenvolver a experiência e depois ter esse momento de reflexão sobre ela. Por exemplo, a Angélica e o Valdo. Eles foram bolsistas nossos no Observatório. Estavam envolvidos nas pesquisas do Observatório da Educação do Campo. A Elizana foi bolsista por dois anos. Acho que essa experiência com vocês e com a Marta na construção desse processo de formação fazendo com que os próprios sujeitos protagonistas desses processos e da prática pedagógica refletissem sobre ela. Esse processo é a cara da Marta, isso tudo é fundamental no processo da especialização. De novo aparece à questão da práxis, a prática aliada da teoria. A prática aliada à teoria, reconstruindo a teoria. Essa é uma coisa que a gente tem que enfatizar, tanto que no livro da especialização a gente fez questão de ter aquele capítulo¹⁴ sobre Epistemologia da Práxis. A experiência da especialização tem um marco muito forte na concepção e na disputa das políticas públicas de educação e formação no Brasil. Para mim, a especialização é a grande contribuição, ela firma as Licenciaturas em Educação do Campo, na contra hegemonia nas políticas de formação no Brasil, hegemonicamente tomadas pela Epistemologia da Prática. E a experiência da especialização vem com a marca muito forte, com aqueles vários elementos que a gente traz, que firmam o porquê que a gente entende, porque que ela está no âmbito da Epistemologia da Práxis. Então, eu acho que essa é a grande contribuição da especialização nesse processo.

Demétrio: eu me lembro de uma dessas sessões de discussão na construção da especialização, lembro claramente uma fala da Marta onde havia sido levantado se a nossa proposta era que a Licenciatura em Educação do Campo fosse estruturada na perspectiva da abordagem temática freireana. Eu lembro muito bem que ela falou que “*não, nós não estamos propondo isso*”. Estamos propondo que a formação permanente dos docentes que atuam na Licenciatura em Educação do Campo, através de um curso de especialização, tenha essa perspectiva. O que vai ser feito no curso de Licenciatura é decisão, futura, deles. Foi aí que apareceu com bastante força a organização das etapas da investigação temática, de todo o currículo na perspectiva freireana da formação

¹⁴ MOLINA, M. C.; BRITO, M. M. B. Epistemologia da Práxis: referência no processo de Formação Inicial e Continuada de formadores na Educação do Campo. In: MOLINA, M. C. (Org.) **Licenciaturas em Educação do Campo e o Ensino de Ciências Naturais: desafios à promoção do trabalho docente interdisciplinar**. Volume 2. Brasília: Editora UnB, 2017. pp.337-377. Disponível em: <<https://goo.gl/VJiTfc>>. Acesso em: 15 jul. 2017.

continuada através da especialização. Recentemente, tive que escrever um texto e aí eu percebi, mais claramente, o potencial de uma formação permanente ou continuada de docentes do ensino superior a partir de uma demanda, de uma situação contraditória, que emana das práticas históricas que não mais se sustentam frente aos desafios formativos contemporâneos, particularmente na implementação de licenciaturas, em especial a Licenciatura em Educação do Campo. A necessidade de uma formação que os docentes universitários não tiveram, e provavelmente continuam não tendo, para enfrentar os problemas que se originam numa licenciatura igual a essa que está sendo construída. Quero dizer, têm várias novidades, uma delas tem a ver com o tempo comunidade e tempo escola. O que fazer nessa perspectiva? Você vai trabalhar com docentes universitários, que nunca passaram por esse processo, alguns jamais imaginaram que isso pudesse acontecer. Ou seja, tem tudo a ver com uma situação contraditória, que tem que ser superada. Mas foi a fala das pessoas, os docentes, que atuam nessa situação, as falas significativas expressadas nos encontros, é que foram o ponto de partida com as quais se pretendeu organizar a especialização. Creio que esse é um ponto fundamental. E a Marta detectou claramente essa possibilidade, fruto da sua sensibilidade e da sua práxis ético-crítica de considerar o outro.

Mônica: Demétrio, é importante lembrar, no processo de formação daqueles quatro seminários por área, que a ideia era a gente trabalhar com Sistema de Complexos, de Pistrak, como as licenciaturas vinham trabalhando com esta estratégia pedagógica para reelaborar os planos de ensino em diálogo com a realidade. Com certeza, a maneira como a Marta conduziu e nos ajudou fez com que a gente conseguisse se superar, tendo como resultado um belíssimo trabalho. Importante lembrarmos que está questão dos desafios do diálogo entre o pensamento de Pistrak e Paulo Freire nos acompanhou durante todo o processo de construção da Especialização. Tanto assim que no primeiro volume do livro que registra esta construção, fizemos, em parceria com a Jucilene Lima Ferreira, o artigo: “Desafios à formação de educadores do campo: tecendo algumas relações entre o pensamento de Pistrak e Paulo Freire”¹⁵.

Demétrio: Foi isso mesmo.

Mônica: Tanto que depois eu fiquei bem feliz assim de a gente conseguir que o Freitas fizesse o prefácio do livro, coroando a possibilidade e necessidade do diálogo entre o pensamento destes grandes educadores.

Demétrio: O prefácio do Freitas é impressionante. A aproximação teórica que pode ocorrer.

¹⁵ FERREIRA, J. L.; MOLINA, M. C. Desafios à formação de educadores do campo: tecendo algumas relações entre o pensamento de Pistrak e Paulo Freire. In: MOLINA, M. C. (Org.) **Licenciaturas em Educação do Campo e o Ensino de Ciências Naturais: desafios à promoção do trabalho docente interdisciplinar**. Brasília: MDA, 2014. (Série NEAD Debate; 23). Pp. 127-154. Disponível em: <<http://ecec.paginas.ufsc.br/files/2014/09/MOLINA-Org-2014-Capa.pdf>>. Acesso em: 09 mar. 2015.

Mônica: Isso é uma grande contribuição. Também dá conta de superar essa falsa dicotomia.

Demétrio: Gouvêa, você também tem algo a falar sobre isso. Sobre aproximação nossa com a especialização. Sempre centrando o papel da Marta nisso, né.

Gouvêa: Acho que você vai muito no sentido do início da conversa. Uma coisa que ficou muito presente, tanto no Pedagogia da Terra quanto com essa experiência no curso da especialização com Educação do Campo, é que por mais que o indivíduo não esteja na realidade urbana, foi educado, formado, para se alienar de sua realidade rural efetiva, ele continua com a perspectiva de uma educação *no* campo e não uma Educação *do* campo; o urbano sempre é adotado como principal referência. Então, o desafio é assumirmos como objeto de estudo a realidade concreta dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Acho importante destacar que esse desafio também está, de certa forma, presente em regiões urbanas. Vejo essa tentativa de dominação cultural, de violência simbólica, também na escola pública da periferia, aquela que atende às comunidades das favelas. Tem-se a perspectiva de adaptar, de adequar, de submeter os filhos das camadas populares a uma visão de mundo centrada nesse urbano que se fez na modernidade a partir do renascimento da cultura grega. É necessário tomar consciência de que o ponto de partida para o processo de ensino-aprendizagem de uma determinada comunidade específica é justamente a concretude de sua condição humana. Isso é um desafio recorrente. Porque toda a nossa cultura sempre foi voltada a estar a serviço de um outro que exerce a dominação – a cultura eurocêntrica veiculada na escola tenta legitimar esse estado de submissão. Embora o mote de nossa conversa tenha sido o curso de especialização na Educação do Campo, acho que esse processo de uma educação emancipatória é rural e urbano. O que me marcou muito nessa situação formativa da especialização para construir uma Educação do Campo foi a intensidade e o compromisso com essa prática militante humanizadora. Marta, sem dúvida, contribuiu muito para a construção dessa prática curricular para a Educação do Campo. Tinha plena consciência de que a construção de uma Educação do Campo passa por uma mudança epistemológica do papel das ciências na vida das pessoas, passa por colocar em seu devido lugar as contribuições das ciências eurocêntricas, apreendê-la em suas dimensões emancipatórias e não como mais um mecanismo de dominação.

Elizandro: Queria comentar como um desses sujeitos que está começando a docência no ensino superior e na Educação do Campo também, vindo da área do Ensino das Ciências da Natureza – ou uma situação similar a de vários colegas que estão se constituindo docentes do ensino superior a partir do trabalho nas Licenciaturas em Educação do Campo. Foi um grande privilégio poder vivenciar o processo de ensino de ciências da natureza na perspectiva freireana. Porque uma coisa é a gente estudar via literatura, outra coisa é estudar no processo de articulação entre teoria e prática, com sujeitos em situações contraditórias reais. O lastro relacionado a terem vivido na prática o que traziam na discussão das ideias foi um dos grandes motivos pelos quais meus olhos brilhavam pelos trabalhos teóricos que estudava do grupo de assessores da

especialização, que já vinham estudando sistematicamente desde 2010. Logo que entrei na Educação do Campo em 2013, me lembrava constantemente da dissertação da Marta, do Demétrio e do Angotti que, embora sejam do início da década de 1980, sinalizavam possibilidades concretas de ensino de ciências na Educação do Campo. Ambos os trabalhos, inclusive, abordam práticas concretas de ensino de ciências em contextos rurais. Ter vivido na especialização essa busca de olhar para a parte da especificidade do ensino de ciências, sem deixar de se preocupar com o processo de totalização, com outros companheiros que estavam numa mesma situação, mas sobretudo com quem já fazia isso pelo menos há mais de três décadas sem perder a capacidade de aprender foi algo muito marcante para mim. O Gouvêa frisava anteriormente a ideia de totalização concreta, como norteadora das preocupações da Marta. E, retomando um ponto abordado anteriormente, quando penso na contribuição específica da Marta para a área de Ensino das Ciências da Natureza, lembro da sua fala em algumas bancas na área em que ela problematizava a ideia de um ensino de química, de física, etc. freireano que não se percebesse como parte de um todo maior, seja um todo da escola. Ou seja, o aluno de física não se reduz ao sujeito do momento da aula de física, ele é um sujeito integral.

Irene: Essa concepção de Educação do Campo que está presente na especialização foi sempre uma preocupação constante, de pensar a Educação do Campo na sua especificidade, mas sempre dentro de uma perspectiva mais interdisciplinar, na qual os sujeitos pudessem ter acesso aos conhecimentos que estão disponibilizados nos vários ambientes. No curso de Pedagogia da Terra, ela argumentava a necessidade de incluir várias atividades para que os alunos e alunas tivessem acesso aos conhecimentos produzidos no campo das artes: cinema, música, museu, literatura. Ela relacionava os conhecimentos específicos das Ciências da Natureza com esses outros conhecimentos das artes, da estética, etc. que são fundamentais na formação do sujeito. Aquilo que seria o capital político que os sujeitos têm, e pelas suas experiências na organização contribuem para abrir novos horizontes cognitivos. Falava ainda da importância dos professores que estão em formação terem contato com os vários conhecimentos da física, da química etc., e que dialogassem com as outras áreas de conhecimento.

Demétrio: Eu fiquei muito contente com a participação de todos. Eu estou pensando, aqui entre a gente, em criar um evento periódico, talvez algo como uma “escola Marta Pernambuco”, que seria itinerante, oferecida em congressos científicos que se disponham a incluir essa atividade na programação. Vamos amadurecer isso. A gente poderia juntar forças institucionais e organizar esse tipo de coisa. Quem sabe organizamos algo para o próximo ano, no aniversário de um ano da morte. Fica levantada essa bola aí para a gente pensar.

Recebido em: 12/06/2018

Aprovado em: 30/07/2018