

A prática pedagógica na educação do campo com foco na formação profissional

Sérgio Luiz Lopes¹

1. INTRODUÇÃO

O texto aqui exposto foi apresentado em uma mesa redonda ocorrida no **IX Colóquio Internacional, Educação e Contemporaneidade** em Sergipe nos dias 17, 18 e 19 de setembro de 2015. O objetivo da discussão é refletir sobre **a prática pedagógica na educação do campo com foco na formação profissional**, a atualidade e os desafios da formação docente no Brasil. Também, é apresentada aqui a experiência do autor com a pedagogia da alternância, no ano de 2015, no curso de Licenciatura em Educação do Campo, da Universidade Federal de Roraima (UFRR). Historicamente, as escolas do campo vivenciaram dura realidade: ausência de uma efetiva infraestrutura, carência de professores com as devidas competências e habilidades para exercer a profissão e, principalmente, o descaso em relação a jovens que desejam dar prosseguimento aos estudos nível médio, assim como no nível superior. Com isso, eleva-se o índice de exclusão decorrente da insuficiência de políticas públicas no campo.

É importante a discussão que visa ao esclarecimento e à compreensão dos desafios para o atual contexto campesino brasileiro. Saliente-se que, na história do Brasil, os interesses do homem do campo foram menosprezados e submetidos a um

¹ Prof. Dr. Sérgio Luiz Lopes, Universidade Federal de Roraima, Centro de Educação (CEDUC), Coordenador do Curso Licenciatura em Educação do Campo (LEDUCARR), Coordenador do grupo de pesquisa “Formação de professor: do lugar, do significado e do percurso do professor do Ensino Fundamental – da formação inicial a prática docente em seu cotidiano escolar”. E-mail: sergio.luiz@ufrr.br.

discurso ideológico de que a educação é desnecessária para os sujeitos que vivem na roça, na plantação e nos canaviais brasileiros.²

Tendo em vista o objeto do trabalho, o texto será dividido da seguinte maneira: num primeiro momento, serão apresentados os *desafios das práticas pedagógicas do campo*, focalizando alguns problemas da realidade atual no Brasil e, num segundo momento, discutir-se-á sobre a *Pedagogia da alternância: Uma experiência na comunidade de Entre Rios/Caroebe-RR*, a partir da vivência do autor com a educação do campo, especificamente, com a pedagogia da alternância.

2. OS DESAFIOS DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO CAMPO

Esta seção está assentada na discussão sobre os desafios das práticas pedagógicas do campo. A investigação aqui apresentada retrata a atual conjuntura brasileira. É importante lembrar que avançamos significativamente nos últimos quinze anos com as lutas dos trabalhadores e trabalhadoras do campo e da educação (criação de cursos específicos para atender a alunos do campo por todas as regiões do país em mais de 40 universidades públicas).

Optou-se por uma literatura que privilegia a discussão sobre os conhecimentos que servem de base para o ensino e sobre a transposição didática. Estudos de estado da arte sobre formação docente, como os de Arroyo (2004), Caldart (2009, 2010), Freire (1987a, 1987b, 1997 e 2005) Garrido (2005); Molina

² Vale salientar que nas primeiras décadas do século XX, em especial na terceira década (1932), o Plano Nacional da Educação (PNE) brasileiro se propunha à modernização do país, porém visando a atender aos interesses das classes dominantes, isto é, interesses políticos e econômicos do agronegócio. As políticas públicas e projetos voltados às áreas do campo não atendiam às reais necessidades nem aos interesses dos sujeitos do campo. Em 1947, a Constituição passou a garantir a educação nesse setor, mas o Estado não possuía responsabilidade, eram as empresas agrícolas privadas que se estendiam por várias regiões do país. A Constituição, em seu Capítulo II, Da educação e cultura, Artigo 166; Inciso III, estabelece: "as empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalham mais de cem pessoas, são obrigadas a manter o ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos destes" (BALEIRO; SOBRIDINHO, 2001, p.108). Somente nos anos 80, com a aprovação da Constituição de 1988, é que as políticas sociais foram estabelecidas como direito de todos e dever do Estado. Pouco tempo depois, em 1998, é realizada a I Conferência Nacional de Educação do Campo. A conferência expôs os problemas da educação Básica no Campo, envolvendo intelectuais, movimentos sociais, alunos de diversas cidades que reivindicavam qualidade de ensino nas séries iniciais do ensino fundamental para os sujeitos do campo.

(2007), mostram que os desafios para se ter uma educação com especificidades para o homem do campo está apenas iniciando.

Como fora dito, a história da educação do campo no Brasil é caracterizada especialmente pela exclusão e desigualdade social dos sujeitos. Dentro desse contexto estão inseridos os camponeses/as, considerados como atrasados e, segundo Wanderley (1997), eles são os “*fora de lugar*” no mundo moderno. São vistos como espécies em extinção, condenados ao desaparecimento por aqueles que fazem parte do modelo de desenvolvimento urbano. É preciso que se construa um projeto amplo de políticas para que tais grupos sejam capazes de fazerem parte.

Um dos principais desafios da docência na atualidade nas áreas do campo são os riscos com a consolidação do ensino que é ofertado pelos Estados e municípios. Não existe uma clareza nas políticas de Estado. Vê-se que ainda há termos pejorativos quando se trata dos sujeitos do campo: povo atrasado, pouco trabalhador e em alguns momentos tratam como homens sem sonhos. Tal postura só vem demonstrar uma espécie de racismo rural disfarçado e camuflado historicamente em nosso país.

É necessária uma transformação nas políticas públicas referentes aos projetos de formação docente para atender as necessidades dos sujeitos que estão nas áreas do campo. Neste sentido, o homem do campo precisa ser visto como sujeito histórico de tais projetos, nos aspectos sociais, culturais e políticos, respeitando as suas particularidades e realidades.

A questão da educação do campo no Brasil sempre foi um desafio a ser vencido. Os problemas que surgem da realidade socioeconômica influenciam a concepção de educação que é oferecida aos povos do campo: poucos investimentos por parte dos organismos do Estado, pouca infraestrutura nas escolas para compreender a diversidade local e ausência de uma sólida organização societal.

Neste sentido, a Pedagogia da Alternância³ a partir dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo traz algumas reflexões acerca do tema e propõe novas alternativas para que se possa efetivar uma nova práxis⁴ em relação à educação do campo. Desde o princípio, a educação básica do campo foi em busca

³ Farei uma discussão sobre Pedagogia da Alternância na próxima seção.

⁴ Práxis é um conceito que foi bastante desenvolvido por autores marxistas como Kosik (1976) e Gramsci (1981) e não deve ser confundido com o de prática. Ele envolve um pensar e um fazer constante.

de uma educação cujos conteúdos e cujas metodologias sejam especificamente voltadas a essa realidade.

No panorama histórico, dentro de uma visão utilitarista e elitista, a educação do campo sempre foi reduzida a pequenas escolas rurais voltadas a ensinar, por meio de professores/as (muitas vezes) desprovidas de qualificação, as primeiras letras a uma massa de analfabetos.. Nunca houve políticas públicas para atender à demanda daqueles que estão nas mais longínquas regiões do país.⁵

Saviani (2000, p.172) nos mostra na íntegra os documentos oficiais da educação brasileira, a exemplo do Art. 28 da LDB – Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/96):

Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III – adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Todavia, o Art. 28 da LDB tem sido desrespeitado em várias áreas do país que possuem realidades campestres. A própria LDB possui contradições ao afirmar uma educação básica para a população rural.

É daí que nasce a questão “Que desafios se têm para o professor do campo na contemporaneidade?”, que será abordada a seguir.

2.1 Desafios do professor do campo na contemporaneidade

A palavra “docência” designa a arte de ensinar⁶, instruir, um trabalho que se insere no processo social em que estão envolvidos o professor, o aluno, o

⁵ De acordo com o IBGE, o analfabetismo do país, entre 2001 e 2011, sofreu significativa redução entre a população de 15 anos ou mais de idade: passou de 12,1% para 8,6% da população brasileira. Porém, ao se aprofundar e fazer uma análise mais atenta entre regiões constatou-se que nas áreas do campo as taxas de analfabetismo chegam a 21,2%; é o dobro da média nacional. Já as áreas urbanas possuem apenas de 6,5%.

⁶ A *Didática Magna*, de Comenius, é uma obra que foi publicada pela primeira vez em Amsterdã, em 1657. Seu objetivo era servir à edificação da república cristã sobre a Terra, em que todos os homens pudessem viver nas mesmas condições, no pleno uso de suas faculdades, trabalhando para a conquista do bem comum na sociedade daquele momento histórico. Comenius propôs-se a “buscar e encontrar um método para que os docentes ensinem com menos enfado e os discentes aprendam

conhecimento e diversos recursos. Para Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004, p. 138), no mundo atual, educar “[...] é assumir uma outra perspectiva daquela que se identifica com o modelo de escola surgido na modernidade. [O professor] é um educador, um agente ativo dentro da comunidade, capacitado a dialogar”.

Nessa perspectiva, educar é compreender a realidade na qual o sujeito está inserido e as diversas influências dos vários meios sociais em que ele vive⁷. Porém, quando se trata da educação do campo, historicamente não se oportunizou ao sujeito do campo a boa formação para que o professor desenvolvesse as suas práticas com mais propriedade.

Em sua prática pedagógica, o professor cria situações que estimulam a capacidade de raciocínio de seus alunos, utilizando métodos alternativos para facilitar e desenvolver as habilidades e competências, como assinala Schön (2000). O fim da educação não é preparar o sujeito para a vida, mas a própria vida. O fim da educação é dizer os caminhos a serem percorridos a partir de uma realidade capaz de mobilizar os sujeitos para que construam autonomia e crítica sobre a sua ambiência.

Os professores são os maiores atores no processo de mudanças ocorridas em sala de aula. Por isso, é importante que o professor carregue consigo uma visão ampla, multifacetada e heterogênea, de modo a conceber o conhecimento como objeto em constante construção e “[...] a educação como um compromisso político preñado de valores éticos e morais”. (IMBERNÓN, 2006, p.18). Dessa forma, vai ficando evidente que, na sociedade da informação, eles têm um papel importante a cumprir. Assim, justifica-se a preocupação com a formação de docentes para as novas tarefas da educação no século XXI⁸, especialmente para pensar novas formas de entender os novos sujeitos, com as suas diferenças e particularidades, para que tenham aprendizagens significativas.

Essa compreensão é explicitada por Pimenta (2005, p. 26) ao afirmar que “[...] o futuro profissional não pode constituir seu saber-fazer senão a partir de seu próprio

mais; [para] que nas escolas haja menos conversa, menos enfado e trabalhos inúteis, mais tempo livre, mais alegria e mais proveito; que na república cristã haja menos trevas, menos confusão, menos dissensões, mais luz, mais ordem, mais paz e tranquilidade”. (COMENIUS, 1997, p. 12).

⁷ Ver mais sobre isso nos escritos de Bernard Charlot (2009, 2001).

⁸ Ver mais em Gimeno e Pérez (1993).

fazer”. Ou seja, os professores⁹ precisam adquirir conhecimentos teóricos sobre a educação e seus fundamentos, articulando os saberes com as experiências, de modo a se posicionarem no contexto da ação, em sua história formativa. Ao participar da construção de conhecimentos mediante a investigação de problemas sociais, o professor auxilia na consolidação de uma postura pedagógica reflexiva. Sem isso, sua prática não tem sentido nenhum.

Para se compreender melhor o conceito de professor reflexivo,¹⁰ cuja discussão vem ocupando espaço nas discussões entre educadores e pesquisadores, mencionemos Zeichner e Gore (1993), os quais ressaltam a importância de se preparar professores para que assumam uma atitude reflexiva em relação a seu ensino e às condições sociais que o influenciam.

Pode-se dizer que as práticas pedagógicas nas áreas do campo precisam de um olhar mais atento. O currículo escolar e o modo de ensinar abranger compreensões sobre as diversidades culturais, levando-se em consideração diversos olhares sobre as realidades. Dessa forma, cabe à escola do campo recriar o conceito de camponês, de local, de currículo, a partir da visão de seus próprios atores, utilizando, portanto, a categoria campo como sinal significativo de tal recriação.

A educação do campo precisa ser compreendida como um local cujas bases são constituídas de trabalhadores/as que residem uma determinada realidade. Ou seja, cria-se um grande leque de possibilidades que é possível chamar de povos do campo (os camponeses/as, os quilombolas, os povos indígenas, os pescadores/as,

⁹ Nesse contexto, a formação assume um papel que vai além do ensino disciplinar, em que o fim é a mera atualização científica e pedagógica. A formação se transforma na possibilidade de participação de todos os sujeitos envolvidos no processo, visando à reflexão sobre a realidade experienciada. Dessa forma, os sujeitos tornam-se mais aptos para compreender e conviver com mudanças, incertezas, e enfrentar os desafios propostos pela sociedade pós-moderna. Assim, a formação se propõe a estimular um olhar crítico ao constatar as enormes contradições da profissão e superar situações de alienação da própria profissão.

¹⁰ O “professor reflexivo” conquista métodos e ferramentas conceituais baseados em diversos saberes e, se for possível, conquista-os mediante interação com outros profissionais. Essa reflexão constrói novos conhecimentos, os quais, com certeza, são reinvestidos na ação. Um profissional reflexivo não se limita ao que aprendeu no período de formação inicial, nem ao que descobriu em seus primeiros anos de prática. A todo instante, ele refaz seus objetivos e procedimentos metodológicos, suas evidências e seus saberes. Ele ingressa em um ciclo permanente de aperfeiçoamento, já que teoriza sua própria prática, seja consigo mesmo, seja com uma equipe pedagógica. O professor faz perguntas, tenta compreender seus fracassos, projeta-se no futuro, decide proceder de forma diferente quando ocorrer uma situação semelhante ou quando o ano seguinte se iniciar; estabelece objetivos mais claros, explicita suas expectativas e seus procedimentos. A prática reflexiva é um trabalho que, para se tornar regular, exige uma postura e uma identidade particulares.

os caiçaras, os caboclos, os bóias-frias, os seringueiros, os povos da floresta, os caipiras, os peões, os lavradores/as, os posseiros/as, os sem terra, os roceiros/as, os sertanejos/as, etc.). São pessoas simples que têm uma história e uma identidade específica de sua realidade.

A escola do campo que se configura a partir das lutas dos trabalhadores/as nas últimas duas décadas visa a compreender e proteger esse grupo tanto nos aspectos de sua cultura, quanto nos aspectos políticos e econômicos. As lutas vão além dos organismos legais, porque segundo Fernandez (1999, p. 65) “a política de educação que está sendo implantada no Brasil, por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais, ignora a necessidade da existência de um projeto para a escola rural”. Assim, escolas do campo, submetidas a uma lógica utilitarista, têm sido fechadas e seus alunos acabam sendo encaminhados aos centros urbanos.¹¹ Tal determinismo geográfico clarifica que o olhar sobre a escola urbana é apresentada como sendo melhor que as escolas do eixo rural.

A educação do campo possui quatro características básicas:

1. O compromisso ético/moral com os sujeitos enquanto ser social. É importante que se compreenda sobre as dimensões éticas e morais dos grupos, envolvendo os mesmos em debates, a fim de pensar um novo sujeito;
2. Um projeto político da sociedade capaz de interferir com clareza nas ações da educação brasileira. A ideia é sensibilizar a sociedade acerca da importância do campo e da imprescindibilidade de que a vida dos seus habitantes seja respeitada nos mais diversos olhares;
3. Um projeto com características populares que envolva todos os sujeitos e as suas realidades diversas (envolva trabalhadores/as, seringueiros/as, assentados/as, sem

¹¹ Nos fins de 2013, o Censo Escolar realizado pelo estado brasileiro fez o registro de 41.060 escolas com menos de 50 alunos na área rural. Devido à pequena quantidade de estudantes e ao isolamento das unidades, os municípios, responsáveis prioritariamente pela oferta do ensino fundamental, alegam altos custos para a manutenção das escolas que se encontram nas áreas do campo. Grande parte dos gestores, então, sugere que as escolas sejam desativadas e os alunos são obrigados a seguirem para escolas maiores em pequenos transportes disponibilizados pelos setores do Estado. De 2012 para 2013, o levantamento indicou 3.296 escolas do campo a menos para os alunos de todo o país. A crescente redução das escolas tem provocado tensões e conflitos para os sujeitos do campo. (Ver mais sobre isso em Censo Escolar Brasileiro de 2013).

terra, famílias de bóias-frias etc.), respeitando a sua história, os valores da tradição e os seus interesses coletivos historicamente produzidos;

4. Um projeto que respeite a cultura e resgate, na sua conservação e na sua recreação, a identidade e os valores, baseando-se na educação para autonomia cultural a partir de Arroyo (2004), Freire (1997, 2005), na educação pela memória histórica a partir de Brandão (1985).

É importante que os setores do estado e a própria sociedade se aperceba que a educação do campo não é um resíduo ou oferta das sobras urbanas. Deve-se compreender e ter consciência de que a educação do campo é importante para que se preservem as identidades dos homens e das mulheres do campo e que essa escola possa contribuir em um novo projeto educativo contextualizado e com princípios de respeito mútuos.

O processo de construção de um projeto popular alternativo de desenvolvimento para o Brasil requer novos valores éticos e culturais, que precisam ser assumidos por todos/as. Esses valores são os compromissos básicos, urgentes e emergentes. São eles: compromisso com a soberania; com a solidariedade (extermínio da exclusão social¹² e da desigualdade); com o desenvolvimento (rompimento com o capital financeiro); com a sustentabilidade; com a democracia ampliada; e, com a segurança alimentar e antes de qualquer coisa um respeito mútuo planetário entre os sujeitos.

Por fim, o desafio para outro *ethos* sobre a escola do campo está apenas iniciando. O processo é longo e desafiador; não se pode ser desesperançoso/a na luta por uma escola com mais infraestrutura e mais políticas públicas que possibilite qualidade e comporte os sujeitos em questão. É preciso “[...] Fazer do povo do campo e de seus processos de formação o ponto de partida para a formulação de políticas públicas educativas significa garantir o caráter popular dessas políticas e sua articulação com o projeto de país e de campo” (ARROYO et al, 2004, p. 14-15).

É a luta que nos mobiliza em busca de uma boa educação para o campo.

¹² De acordo com Gohn (1999, p.40), o processo de exclusão na sociedade é um processo de não integração no sistema da sociedade regida por relações contratuais lastreadas no pagamento do trabalho dos indivíduos segundo determinadas leis. Os sujeitos passam a ter inserções pontuais no mercado de trabalho segundo políticas sociais de caráter assistencialistas. Castel (1998) prefere denominar o processo de exclusão de desfiliação.

Na seção seguinte, farei uma análise de minha experiência com a pedagogia da alternância em uma pequena comunidade chamada Entre Rios, localizada no Estado de Roraima. Apresento algumas características do curso de Licenciatura em Educação do Campo, da Universidade Federal de Roraima (UFRR).

3. PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: Uma experiência na Comunidade de Entre Rios¹³/Caroebe/RR

Esta seção é produto de um trabalho realizado em Entre Rios (Caroebe/RR) nos dias 23, 24 e 25 de abril de 2015 com os alunos do curso em Licenciatura em Educação do Campo (LEDUCARR) do segundo semestre¹⁴. O trabalho faz parte das atividades que o curso desenvolve como continuidade do Tempo Universidade (TU)¹⁵.

Nesse contexto, situamos o curso Educação do Campo da Universidade Federal de Roraima (UFRR), que funciona nas etapas: Tempo Universidade e Tempo Comunidade. O Tempo Universidade ocorre sempre em janeiro-fevereiro e julho-agosto; já o Tempo Comunidade é o momento quando os alunos retornam às suas comunidades e concluirão as atividades didático-pedagógicas orientadas por cada professor, conforme os estudos teóricos/práticos realizados em sala de aula (o Tempo Comunidade ocorre entre os meses de abril-maio e setembro-outubro de cada ano; os professores se deslocam até determinados municípios para acompanharem as atividades dos alunos). Isso objetiva desenvolver o processo de reflexão da teoria com a prática a partir de observações, pesquisas e análises de seu contexto vivencial e experiencial à luz dos conhecimentos científicos adquiridos no curso. As disciplinas são de 60 horas distribuídas em 30-40 horas que são desenvolvidas no tempo universidade e 20-30 horas no Tempo Comunidade.

¹³ Entre Rios se localiza na região sul do Estado de Roraima, no município de Caroebe. Hoje ele já é distrito. Nele se encontra a Hidrelétrica de Jatapú que fornece energia às localidades próximas. No centro do distrito temos duas escolas, sendo uma municipal e uma estadual. A Escola Estadual Professor Vidal da Penha funciona em três horários com ensino fundamental e a Escola Municipal Miriam Alves Ferreira funciona também em três horários com ensino infantil e fundamental.

¹⁴ São aproximadamente 65 alunos das duas áreas: Ciências Humanas e Sociais e Ciências da Natureza e Matemática.

¹⁵ O tempo universidade é o momento que o aluno vem para a universidade assistir às suas aulas presenciais nos meses de janeiro-fevereiro e julho-agosto de cada ano

O Tempo Comunidade em Entre Rios contou com aproximadamente 45 pessoas, sendo 9 professores (Ciências humanas e Sociais e Ciências da Natureza e Matemática) e os demais alunos das áreas de Ciências Humanas e Sociais (CHS) e Ciências da Natureza e Matemática (CNM).

O Tempo Comunidade em Entre Rios teve os seguintes objetivos:

- Assegurar ao aluno do campo uma reflexão sobre si e o contexto no qual que está inserido, respeitando as suas peculiaridades;
- Ouvir e entender o aluno do campo levando em consideração a sua realidade;
- Estabelecer uma relação interdisciplinar entre as várias disciplinas do curso de Educação do Campo; Compreender os novos sentidos de “lugar”, “identidade” e “urbano” na contemporaneidade para esse sujeito;
- Propiciar uma reflexão acerca do significado de campo/cidade.

Pude observar, no entanto, a existência de alguns empecilhos no processo no desenvolvimento do Tempo Comunidade:

- Há dificuldades de comunicação por telefones móveis e até por internet;
- Não há laboratório adequado nas escolas;
- As escolas vicinais são de difícil acesso. Com isso, no período de inverno torna-se quase inviável o tráfego entre algumas vicinais e a sede de cada localidade;
- Não há biblioteca nas comunidades para atender o aluno em formação (nível superior) com mínimas condições de funcionamento acadêmico;

Cabe lembrar que no Tempo Comunidade ocorre também a troca, a valorização das experiências individuais e coletivas, que servem para a construção de aprendizagens efetivas dos saberes produzidos pelos sujeitos do campo. É o momento em que se viabiliza a apropriação crítica. E, é papel do professor/a comprometido/a com a educação emancipadora respeitar os alunos e democratizar as relações de poder estabelecidas entre os sujeitos do processo.

Nos dias de Tempo Comunidade, o que mais se ouviu das “vozes” dos estudantes moradores de Entre Rios é que a maior dificuldade para a continuidade

dos estudos é à distância com a universidade, o pouco contato com as novas tecnologias e a distância para desenvolver atividades em grupo. Também reclamam de dificuldades financeiras, das dificuldades em dialogar com os professores, porque os mesmos moram distante de suas comunidades. Pode-se concluir que os resultados das atividades desenvolvidas pelos alunos nem sempre são satisfatórios, fato possivelmente decorrente da pouca infraestrutura no campo e ausência de maior envolvimento entre o professor e aluno.

Parte dos alunos que participaram vive na comunidade de Entre Rios/Caroebe/RR. O Tempo Comunidade é desenvolvido/trabalhado nos polos escolhidos pelos professores do curso, nas comunidades de origem dos alunos com a orientação e acompanhamento dos professores concluindo com isso o ciclo da alternância, meio da *ação-reflexão-ação* (FREIRE, 2005).



Figura 1 – Reunião de abertura do Tempo Comunidade. Alunos do curso Licenciatura em Educação do Campo (2015.1). Tempo Comunidade/Entre Rios/Caroebe. Destaque: Prof. Me. Danilo Citro. Foto: Sérgio Luiz Lopes.

A etapa Tempo Comunidade é essencial, pois é o momento para ouvir os alunos moradores do campo sobre as suas experiências de vida, seus planos, suas inquietações, seus desejos, suas angústias e seus dilemas, inclusive sobre a experiência escolar, afinal, “os estudantes precisam estar no centro das discussões sobre a transformação da escola: é para eles e elas que a escola deve ser pensada” (CALDART, 2010, p. 20). É interessante perceber que o Tempo

Comunidade é também o momento em que deve existir um aprofundamento sobre as atividades de pesquisa que foram desenvolvidas com o apoio do professor.

A experiência de organização daquele momento, em conformidade com o que prescreve a Pedagogia da Alternância, revelou-se também um objeto privilegiado de pesquisa, uma vez que já havia uma ampla história que suscitava vários questionamentos: uma diferente estrutura organizacional e administrativa em relação ao Tempo Comunidade. Dessa forma, constituiu objeto deste trabalho um exercício mais amplo de reflexão sobre o significado e relevância do Tempo Comunidade para os alunos/as e os professores/as do curso. É um momento de compartilhar teorias, experiências e aprofundar os saberes e habilidades do corpo envolvido no processo.

O mais importante desafio que tem pela frente as forças capazes, em princípio, de levar adiante um pacto de desenvolvimento territorial consiste na mudança – do ambiente educacional – existente no meio rural. A tradição histórica brasileira (própria das sociedades de passado escravista), que dissocia o trabalho do conhecimento, resume persiste até hoje no meio rural [...]. (ABRAMOVAY. 2000, p. 15).

A citação acima tem como propósito chamar a atenção para o fato de que “o campo e a cidade são realidades históricas em transformações” e que nos dias atuais, tais transformações ocorrem em intenso ritmo em relação aos séculos anteriores. Para o autor, quanto maior a cidade, mais rapidez e intensidade nas mudanças e inovações tecnológicas; quanto menor a proximidade entre o campo e os centros urbanos dinâmicos, mais intensos os ritmos das transformações.

Para se construir uma formação acadêmica reflexiva é conceber que a educação seja envolvida nas dimensões da sociedade. Neste sentido, o olhar sobre a educação requer o olhar, também, sobre a concepção de visão de mundo, de sociedade, para que seja possível pensar em uma sociedade do futuro. Nesta, o campo e a cidade são partes constitutivas da realidade social em nível horizontal, não hierárquico. Como assinala Williams (1989, p. 387), “[...] o campo e a cidade são realidades históricas em transformação tanto em si próprias quanto em suas inter-relações”.

Há uma experiência social concreta não apenas do campo e da cidade, em suas formas mais singulares, como também de muitos tipos de organizações sociais. No entanto, as ideias e imagens do campo e da cidade ainda conservam sua força

acentuada. Tal persistência é tão significativa quanto à grande variedade, social e histórica das ideias em si.

O contraste entre campo e cidade é uma das principais maneiras de adquirirmos consciência de uma parte central de nossa experiência e das crises de nossa sociedade. Molina (2007, p.02) afirma que “é recente em nossa história a inserção da temática do rural nas políticas educacionais, pensada desde os direitos dos sujeitos do campo e de seu protagonismo na cena política nacional”.

Refletindo sobre a importância de se ter um olhar sobre o momento contemporâneo, visando ultrapassar a divisão cidade e campo, para a sociedade atual, não só para a futura, é importante entender que o campo tende à tradição, aos costumes humanos e aos novos desafios da *sociedade liquefeita* (BAUMAN,1998).

Cabe, portanto, compreender que é necessário encarar as situações de crise e explorações, da divisão do mundo, estabelecidas pelo capitalismo, considerando que um dos caminhos é desenvolver e ampliar a agricultura, os novos espaços para pensar outro *ethos* para o sujeito do campo. O campo não é um aporte marginal; pelo contrário, é um eixo central para a reprodução da sociedade. Contrapondo-se às concepções que consideram o campo como um espaço isolado, perdido e atrasado, impressão ditada pelo discurso da sociedade capitalista, é preciso um esforço pra (re)pensar sobre a vida no campo na atualidade.

Nesse sentido, o campo não pode ser associado ao passado e ao pressuposto de estar perdido, sem rumo. Ao contrário, ele tem vida própria e uma dinâmica que deve ser compreendida nos diversos eixos socioeconômicos, políticos e culturais.

A posição assumida aqui é o da democratização da sociedade com a colaboração da educação escolar, ainda que o caminho para a democracia seja longo e tortuoso, especialmente quando se trata da escola do campo. Henri Giroux (1988, p.55) supõe a escola como “espaço onde as habilidades para a democracia possam ser praticadas, debatidas e analisadas”. Ou seja, a escola é um espaço de luta e disputa. Porém, podemos dizer é que a educação do campo quando combinada com reforma agrária, com transformações nas políticas agrícolas, policultura e pequenas propriedades, pode e deve ser pensada como condição definidora de desenvolvimento rural.

3.1 O percurso da investigação

O percurso que se adotou neste texto foi dado a partir das experiências e da pesquisa-ação, que, de acordo com Thiollent (1996), “compreende a pesquisa não em um viés de construção de saber acabado e restrito aos investigadores e a rede acadêmica”. Na investigação participante, entende-se que os estudos realizados sobre a realidade são intervenções diretas sobre as mesmas; fica difícil fazer uma cisão concreta entre teoria e prática, porque ambas se interpõem uma sobre a outra, construindo saberes políticos com base na *práxis*.

Há também o uso da pesquisa bibliográfica, que serve para alimentar e fazer a reflexão sobre o objeto em estudo (educação do campo). A pesquisa se propõe a conhecer elementos práticos-didáticos do Tempo Comunidade em nosso Estado, em uma comunidade específica, Entre Rios-RR. Observou-se quais são as suas dificuldades e quais as expectativas desses alunos quanto ao Tempo Comunidade organizado por professores de diversas áreas do conhecimento, à luz de um conjunto de autores citados ao longo do texto.

A escolha por Entre Rios-RR se deu em virtude da nossa primeira experiência (pedagogia da alternância) com alunos do curso de educação do campo, moradores do campo, no interior. A juventude rural ainda é pouco pesquisada e há muito que se investigar sobre o Tempo Comunidade em nosso Estado. Muitas vezes, as condições de aprendiz de agricultor no seio familiar os tornam adultos precoces, sendo vistos apenas pela ótica do trabalho.

Para realizar a pesquisa empírica, foi percorrido um caminho que teve início em janeiro de 2015 quando ocorreu o Tempo Universidade e perdurou até a primeira semana de fevereiro do mesmo ano. Mas, foi em abril que fizemos as nossas primeiras visitas à comunidade de Entre Rios-RR, para realização do Tempo Comunidade, período em que os alunos apresentam resultados de suas pesquisas.

O público é de alunos/as entre 17 e 45 anos de idade e que estão na primeira formação em nível superior. Quanto às suas origens, são basicamente filhos de agricultores e de moradores de pequenas vilas.



Figura 2 – Aula do prof. Sérgio Luiz Lopes. Alunos do curso de Ciências Humanas e Sociais /CHS, discutindo sobre temas da contemporaneidade como política e mídia. Foto: Sérgio Luiz Lopes.



Figura 3 – Final da aula do Prof. Franzmiller Nascimento. Alunos do curso de Ciências Humanas e Sociais/CHS, apresentando resultados de pesquisas de campo na área de Geografia Física. Foto: Sérgio Luiz Lopes.

À guisa de conclusão

A educação do campo tem ocupado espaço significativo nos debates que se estendem em todas as regiões na atual conjectura brasileira. Trata-se de um projeto pedagógico que envolve todos os sujeitos do processo: alunos e professores. Caracteriza-se por falar através de gestos, símbolos (rituais, músicas, danças e teatros) e linguagens próprias da cultura camponesa. Percebe-se que a educação do campo se contrapõe às atuais práticas educativas cujas matrizes estão ancoradas na fala e na expressão do professor que silencia o discurso do aluno;

A educação camponesa se constrói a partir de um movimento sócio-cultural de humanização. Centraliza-se na busca pela pedagogia do ritual, do gesto, do corpo, da representação, da comemoração e do ato de fazer memória coletiva. As pessoas, gente simples¹⁶ do campo, tornam-se sujeitos culturais celebrando sua memória ao resgatar a identidade por meio da educação. Assim, a educação do campo é chamada a construir matrizes humanistas para o Homem do campo tendo em vista a emancipação humana. Os projetos entre educação do campo e a educação formal e bancária do Governo são paradoxais. Na educação do campo, todos são sujeitos e construtores de memória e da história, ou seja, todos são sujeitos sociais e culturais. Já na educação formal, a escolarização, apresentada como único modelo pedagógico a todos os brasileiros (as) reduz alunos (as) a: aprovados ou reprovados, novatos ou repetentes, defasados especiais ou anormais, além de criar um dualismo entre educador/educando.

Abre-se, a partir da educação do campo, um grande horizonte de temas transversais que podem e devem ser recuperados em todas as unidades escolares e nas suas respectivas comunidades. São temas como: esperança, cidadania, justiça, liberdade, igualdade, cooperação, diversidade, terra, trabalho, identidade.

A educação do campo em nível superior, em nosso Estado, é uma realidade recente. A Universidade Federal de Roraima acaba de formar em 2014.2 a sua

¹⁶ Deve-se tomar cuidado com esta palavra. Emprego o termo simples para mostrar que a população camponesa não busca viver de maneira individualista, ao contrário, vivem na simplicidade porque sabem partilhar a terra e são, em sua grande maioria, pessoas solidárias. Muitas vezes, na história do Brasil, as palavras simples ou simplicidade foi usada ideologicamente pelas elites oligárquicas, fazendo com que negros, índios, caboclos e camponeses se tornassem submissos, “bonzinhos”, humildes... Dessa maneira, foram enganados e desrespeitados em seus direitos.

primeira turma de Licenciados em educação do campo para atuarem em especial em regiões afastadas das áreas urbanas.

Na atual conjectura, seja ela em outras regiões ou local, a escola do campo, ainda é pouco definida e pouco envolvida com os interesses e histórias dos professores/alunos e todos os que estão na comunidade. A escola do campo ainda não consegue respeitar as identidades e especificidades dos sujeitos; não consegue estar engajada na construção de ambientes socialmente mais justos, com distribuição de renda e terras entre os sujeitos.

Destarte, é possível promover rupturas com a concepção daquilo que Paulo Freire denominou de *educação bancária* e o acúmulo de conhecimentos fragmentados, estanques que são capazes de excluir homens e mulheres que estão nas áreas do campo.

Nota-se que a escola do campo brasileiro, no passado e no presente, ainda é dicotomizada, apresentando graves problemas decorrentes das políticas focalizadas, como: número insuficiente para atender às demandas sociais, falta de infraestrutura, de financiamento específico, distorção idade/série, falta de uma política efetiva de formação de professores, currículo e calendários dissonantes da realidade.

É possível pontuar minimamente os desafios por outra educação do campo no Estado:

1. Inserir nos planos de educação do estado um maior debate sobre políticas voltadas para a educação dos sujeitos do campo;
2. Estruturação dos movimentos sociais do campo no estado com o propósito de reivindicar políticas adequadas para atender os sujeitos do campo;
3. Reivindicar uma escola que compreenda as especificidades dos sujeitos do campo, tratando-os como sujeitos históricos e não como meros indivíduos que recebem pequenos favores das áreas urbanas;
4. Conscientizar os novos jovens da importância de se envolverem nas lutas por melhor qualidade de ensino no campo;
5. Inserir nas políticas do Estado e municipal que invistam mais na qualidade de vida dos sujeitos do campo, respeitando as peculiaridades dos mesmos.

Por fim, convém frisar que ao professor/a que atua nas áreas do campo, cabe o desafio de romper com o modelo técnico de ensinagem, que apenas implementa as inovações prescritas, e converter-se em um profissional à luz de um novo conceito de profissão, capaz de participar criticamente no processo de construção de mudanças, a partir de e em seu próprio ambiente, de forma flexível e atenta. Tudo isso implica em construir um profissional voltado para a escola do campo como um agente dinâmico e com potencial para tomar decisões reflexivas para o construto daquele grupo.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Ricardo e VEIGA, José Eli. Novas instituições para o desenvolvimento rural: o caso do Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (PRONAF). In.: GUEDES, Vicente G. F. e SILVEIRA, Miguel Ângelo. **A agricultura familiar como base do desenvolvimento rural sustentável** EMBRAPA/CNPMA, Jaguariúna – SP, 2000.

ARROYO, Miguel. G. **Formação de Educadores e Educadoras do Campo**. Brasília: MEC, 2004.

BAUMAN, Zygmunt. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. Coleção Primeiros Passos. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: nº 9394/96. Brasília: 1996.

CALDART, Roseli Salete. A escola do campo em movimento. In: **Por uma Educação Básica do Campo**. n. 3, Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo. 2010.

_____. **A Escola do Campo em movimento.** In **Por uma Educação no campo.** ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (organizadores). 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

_____. Por uma educação do campo: Traços de uma identidade em construção. In.: KOLLING, Edgar Jorge. CERIOLI, Paulo Ricardo. CALDART, Roseli Salete. (organizadores). **Educação do Campo: Identidades de Políticas Públicas.** Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, Coleção: Por Uma Educação do Campo, nº 4, 2002.

CASTEL, Robert. **As metamorfoses da questão social:** uma crônica do salário. Petrópolis: Vozes, 1998.

CHARLOT, Bernard. **A Relação Com o Saber nos Meios Populares:** Uma investigação nos liceus profissionais de subúrbio. Portugal: Legis editora, 2009.

_____. (Org.). **Os jovens e o saber:** Perspectivas mundiais. Porto Alegre: Artmed, 2001.

COMENIUS. **Didática Magna.** Tradução: Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes (Paidéia), 1997.

FERNANDEZ, Bernardo Mançano. Por uma educação do campo. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; FERNANDEZ, Bernardo Mançano. **A educação básica e o movimento social do campo.** Brasília: UnB, 1999.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança.** 13. ed. Rio de Janeiro, RJ. Paz e Terra, 1987a.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987b.

_____. **Pedagogia da autonomia.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

_____. **A Concepção “Bancária” da Educação como Instrumento da Opressão.** Seus Pressupostos, sua Crítica. In: **Pedagogia do Oprimido.** 4. Ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 2005, Cap. 2.

GIMENO SACRISTAN, José & PÉREZ GOMEZ, Ángel. **Comprender y transformar La enseñanza**. Madrid: Morata, 1993.

GIROUX, Henri. **Escola crítica e política cultural**. 2. ed. São Paulo: autores associados; ed. Cortez, 1988.

GOHN, Maria da Glória. **Classes Sociais e Movimentos Sociais**. In: Reprodução Social, Trabalho e Serviço Social. Brasília: UnB, 1999. Pp. 36-54.

GRAMSCI, Antonio. 4. Ed. **A concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA

KOSIK, K. **Dialética do Concreto**. 2. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

MOLINA, Mônica Castagna. 2007. **Desigualdades e direitos**: Desafios para a qualidade da Educação Básica do campo. In: ANPAE: XXIII Simpósio Nacional

PIMENTA, Selma Garrido. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2005.

RAMALHO, Betânia Leite; NUÑEZ, Isauro B.; GAUTHIER, Clermont. **Formar o professor. Profissionalizar o ensino**: perspectivas e desafios. 2. ed. Porto Alegre, 2004.

BRASIL. PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. MEC. 1932.

SAVIANI, Demerval. **A Nova Lei da Educação**. LDB – trajetórias, limites e perspectivas. 6ª ed. Revisada. Campinas, Autores Associados, 2000.

SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo**: um novo *design* para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SOUZA, M. A. de. **Educação do campo**: propostas e práticas pedagógicas do MST. Petrópolis: Vozes, 2006.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-ação**. 7. Ed. São Paulo: Cortez; 1996.

WANDERLEY, Maria de Nazareth Baudel. **O “lugar” dos rurais**: o meio rural no Brasil moderno. Anais do XXXV Congresso da Sociedade Brasileira de Economia e Sociologia Rural, 1997.

WILLIAMS, Raymond. **O Campo e a cidade**: na história e na literatura. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

ZEICHNER, Keneth M.; GORE, J. M. **Formação reflexiva de professores**. Lisboa: Educa, 1993.