

OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO CURSO DE PEDAGOGIA.

Queina Lima da Silva - UNEB- *Campus IX Barreiras*
queinals@hotmail.com

Eixo 7: Formação de professores para a Educação Básica e Superior

Resumo: O objetivo deste artigo é analisar a concepção dos estudantes de graduação do curso de pedagogia da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) - Campus IX –Barreiras-BA, acerca da Educação do Campo. Para tal fizemos uma pesquisa de campo, usando como instrumento o questionário estruturado. O mesmo foi realizado com oito alunos do curso de Pedagogia, no componente curricular Educação no Campo, presentes no primeiro dia de aula. É salutar mencionar que a pesquisa ainda está em andamento. Visto que pretendemos identificar a concepção de todos os alunos da turma e ao final da carga horária da disciplina, fazer novamente a investigação, de modo a identificar as contribuições do componente na formação do pedagogo e na Educação do Campo. Tendo em vista as questões supracitadas, submetemos este trabalho ao Eixo 7: Formação de professores (para a Educação Básica e Superior). O texto estrutura-se em três partes, a saber: percurso histórico da Educação do Campo, a concepção de Educação do Campo dos estudantes de pedagogia e por último a conclusão a que se chegou no desenvolvimento da pesquisa. Para o embasamento teórico usamos os escritos de Arroyo (2004 e 2007) Caldart (2004) Calazans (1993) e Carneiro (2000). Constatamos que a concepção dos estudantes ainda é mistificada, devendo ser ampliada, mas reconhecemos que estes sujeitos estão no caminho de um novo entendimento da Educação do Campo e do perfil docente necessário para atuar com este segmento educação. É relevante salientar que esta pesquisa não acaba aqui nosso intuito é continuar pesquisando essa temática.

Palavras chave: Educação do Campo. Formação docente. Especificidade. Sujeitos campesinos.

Introdução

A construção de uma educação de qualidade é um grande desafio, principalmente nos países latino-americanos. Em se tratando da Educação do Campo a situação é ainda mais complexa, tendo em vista que esta sempre foi encarada como um fardo a ser carregado, ou seja, como algo desnecessário. No entendimento dos governantes e teóricos o campo estava fadado ao desaparecimento, em virtude da urbanização e industrialização, condições necessárias para o desenvolvimento do país. Neste sentido, houve um grande incentivo ao mercado externo, pois na concepção vigente esse era a alternativa para que o Brasil superasse a condição de colônia, passando a ser realmente uma nação desenvolvida nos moldes europeus.

Em decorrência da necessidade de industrializar o país e assim promover seu desenvolvimento foi preciso formar mão de obra especializada para trabalhar nas indústrias. Entretanto, a população brasileira era formada na sua maioria por analfabetos, pois a educação não era para todos e sim para uma minoria. Com o intuito de minimizar essa situação, foram organizados programas de escolarização para os moradores da zona urbana que lhes permitissem operacionalizar as máquinas industriais para que o "progresso" pudesse chegar à nação.

Quanto à população campesina, esta continuou sem ter acesso à educação, já que a maioria dos seus habitantes eram ex-escravos, mestiços e índios, e o governo não tinha interesse em oportunizar formação a essa parcela da sociedade. O índice de analfabetismo no campo foi e ainda é mais elevado do que o da zona urbana. Se fizermos uma retrospectiva histórica constataremos que as escolas no campo surgiram tarde e não pela ação do governo, mas sim de fazendeiros, para que seus funcionários pudessem operar as máquinas agrícolas, pois a mecanização também estava ocupando o campo, se fazendo necessária uma mão de obra qualificada. A respeito do processo de implementação de escolas na zona rural, Vendramini (2009) aponta que:

A educação do campo não emerge no vazio e nem é iniciativa das políticas públicas, mas emerge de um movimento social, da mobilização dos trabalhadores do campo, da luta social. É fruto da organização coletiva dos trabalhadores diante do desemprego, da precarização do trabalho e da ausência de condições materiais de sobrevivência para todos (p.03).

Fica evidenciado que o surgimento da educação foi algo que dependeu da mobilização de um coletivo, dos sujeitos camponeses que sentiram a necessidade de ter instrução para conseguir gozar de condições dignas de vida, acesso à saúde, saneamento, trabalho, moradia, enfim tudo o que lhes garantisse seu desenvolvimento e do meio em que viviam.

É salutar mencionar que mesmo com essa mobilização da população camponesa, a educação nos espaços rurais só é efetivada com a Constituição de 1891, tendo em vista que nesse documento é proposto uma reorganização de todo o sistema educacional. É relevante salientar que mesmo com essa efetivação, esse segmento educacional só volta a ser debatido no segundo decênio do século XX em virtude do forte movimento migratório ocorrido em 1910-1920.

MARCOS DE UMA TRAJETÓRIA

O êxodo rural culminou em um olhar mais atento por parte do governo para as populações do campo e o papel que a educação naquele local poderia ter. Dessa forma, no ano de 1930, ganha força a ideia do grupo dos pioneiros do ruralismo pedagógico que pretendia ser, segundo Leite (1999,p.27-28): “uma escola integrada às condições locais regionalistas, cujo objetivo maior era promover a fixação do homem ao campo”.

O objetivo deste tipo de educação era evitar o processo migratório rural-urbano que ocasionava um inchaço nas cidades, a proliferação de cortiços e favelas sem nenhuma infraestrutura. Isto gerava um aumento de doenças como malária, tuberculose entre outras, além do aumento da violência e miséria, pois essa população advinda do campo ficava sempre a margem da sociedade por ser analfabeta e não ter formação que lhe permitisse ocupar um cargo no setor industrial. Por todos esses aspectos, o governo começa a incentivar a permanência do homem na zona rural.

É nessa conjuntura de fixar o homem ao campo que surgem diversos programas e projetos para evitar o êxodo rural. Usa a educação “integrada”, em outros termos, um currículo que contemple as questões rurais e permita o reforço da unidade nacional, ou seja, desenvolva no homem do campo o patriotismo, passividade e bem-estar de toda a sociedade brasileira. Esse projeto tinha como ideário conter as revoltas que aconteciam em algumas regiões do país, principalmente na zona rural, reduzir o analfabetismo e aumentar a mão de obra na produção agrícola.

Para tal, a escolarização rural foi reforçada no VII Congresso Brasileiro de Educação em 1946. E, nas décadas de 40 e 50 o Ministério da Agricultura, educação e saúde cria projetos para a educação rural. Calazans (1993) menciona que:

A "educação rural" sob o patrocínio de programas norte-americanos tomou um grande impulso a partir do funcionamento da Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais (CBAR). "O progresso na nossa agricultura depende, em grande parte, da educação do homem do campo (...). Uma obra de educação rural não pode, portanto, ficar 'adstrita' ao ensino técnico nas poucas escolas destinadas ao preparo profissional dos trabalhadores da agricultura (...)." (p.2)

A pretensão desses programas e projetos era tornar o homem do campo um típico fazendeiro americano. No entanto, não lograram sucesso, por ser pautado em uma realidade totalmente descontextualizada dos sujeitos campestres brasileiros, não contemplava suas demandas e se tornaram inoperantes e ineficazes. Nem mesmo seu objetivo maior era alcançado, ou seja, a preparação de mão de obra qualificada para atuar na agricultura. A escola não dava conta de cumprir essa função, pois a realidade rural brasileira estava

assentada na agricultura rudimentar e não mecanizada e era diferente da zona rural dos países americanos.

Dando continuidade ao projeto de formar mão de obra para o campo e incentivar dessa forma o seu desenvolvimento, surge em 1945, o projeto de "aldeia rural". Este visava atender às necessidades culturais, administrativas e industriais da área ocupada pelo conjunto de aldeias. O governo inicia no ano de 1947 os movimentos de educação popular e a Campanha de Educação de Adultos. Neles figurariam a experiência das Missões rurais de educação, que pretendiam habilitar as pessoas para assinarem o nome, passando, assim, para a condição de alfabetizados para que, consequentemente, pudessem votar, já que no Brasil os analfabetos não tinham direito a voto. Outro objetivo bastante evidente era o treinamento para operar as máquinas, ou seja, a educação não tinha o propósito de ajudar as pessoas a superar sua condição de opressão, mencionada por Freire (1970), mas, servia somente aos interesses do capital e desconsiderava os direitos e dignidades humanas.

É relevante destacar que o interesse maior do governo era tornar o Brasil um país desenvolvido. Mas, conquistar esse progresso com elevado índice de analfabetos, tanto na cidade, quanto e, principalmente, no campo era um desafio. Esses números se tornavam um “gargalo”, ou seja, um empecilho, já que os países desenvolvidos não disponibilizavam empréstimos se este problema não fosse superado, pois no entendimento deles não havia desenvolvimento de uma nação em um país de analfabetos.

Para superar as estatísticas negativas, com relação ao analfabetismo, surge nos primeiros anos da década de 60 o Plano Nacional de Alfabetização dirigido por Paulo Freire, tendo por suporte filosófico ideológico os valores e o universo sociolíngüístico-cultural do grupo responsável pelo referido Plano. Freire (1963) rompeu com a dicotomia até então conhecida e vivenciada pela escola brasileira que desconsiderava totalmente o contexto social, político, econômico e cultural dos alfabetizandos. Sua proposta era alicerçada nos temas geradores, extraídos do local onde as pessoas estavam inseridas, levava os indivíduos a problematizarem sua condição de oprimido e rompia com a fragmentação do conhecimento, pois contestava a educação bancária, na qual as disciplinas eram separadas em gavetas e o conhecimento já estava pronto e acabado, restando ao individuo somente consumir o saber feito por outrem.

Segundo Freire (2003, p.20): “a leitura da palavra não é apenas precedida da leitura do mundo, mas por uma certa forma de “escrevê-lo” ou de “reescrevê-lo”, quer dizer, de transformá-lo através de uma prática consciente”. Com base no exposto, percebe-se que sua proposta educacional pretende formar o ser humano na sua integralidade, desenvolvendo nele

a criticidade e autonomia para perceber sua condição de oprimido e lutar para superar isso, transformando o meio em que vive, de modo a beneficiar um coletivo.

As ideias revolucionárias de Freire para o campo educacional e social são reprimidas com o Golpe Militar em 1964, desaparecendo assim o panorama de transformações e discurso crítico, presentes na proposta de alfabetização de adultos. Em seu lugar surge à repressão ideológica, a instauração de um clima de terror, baseado na coerção social, o exílio de intelectuais contrários aos projetos ditoriais do governo, entre eles músicos, jornalistas e educadores, a exemplo do próprio Freire. A educação vivencia um momento de retrocesso com a instauração da ditadura, que é novamente usada como mecanismo de inculcação ideológica, em lugar de transformação social.

É imperioso mencionar que mesmo com a criação de tantos projetos e programas de alfabetização, o analfabetismo continuava crescendo. Para combatê-lo, o governo militar institui Campanhas como: a Cruzada da Ação Básica Cristã (ABC) e o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) que alfabetizava usando o método tradicional, produzindo, assim, analfabetos funcionais incapazes de entender o que escreviam, o que era enfaticamente criticado por Freire quando afirma (2003, p.56): “Não tinha sentido ensinar ao nosso povo um puro be-a-bá. Quando aprendemos a ler e a escrever, o importante é aprender também a pensar certo”.

Contrariando a concepção freiriana acerca dos reais objetivos da educação, os programas supracitados visavam o controle da população, sobretudo a rural, repassando o projeto político e social do governo central, estando unido exclusivamente a questões econômicas e políticas do regime, com vistas à promoção do aumento e aceleração da produção.

Ainda investindo em projetos de alfabetização, o governo, conjuntamente com o Ministério da Educação, cria o Programa Nacional de Ações Sócio-Educativas e Culturais para o Meio Rural (PRONASCEC) e o EDURURAL. Segundo Leite (1999):

Esse projeto tentou viabilizar novos conceitos sobre educação no meio rural, produzindo veemente crítica aos currículos urbanos introduzido na zona rural e, a partir daí, criar "autonomia" pedagógica de modo a valorizar o trabalho de professores e alunos, enfatizando a realidade campesina (p.51).

Com a instituição desse programa, pela primeira vez ocorre um debate maior acerca da vinculação entre educação e o público local para o qual se destina, pois até então a educação realizada no meio rural era totalmente pautada no modelo urbano, descontextualizada, portanto, sem sentido para os sujeitos campesinos. Percebe-se que a

educação era **no** campo, espaço geográfico, mas não **do** campo, haja vista não trabalhar as questões daquele espaço e dos sujeitos que ali viviam.

Partindo desse pressuposto, na primeira metade dos anos 80 ocorre uma mobilização popular em torno do processo constituinte, para que a educação entrasse no campo dos direitos e todos pudessem então ter acesso à educação independente do local onde vivia. Ocorre nesse ínterim a redemocratização do país e, logo em seguida, é extinto o MOBRAL e criado a Fundação EDUCAR. Posteriormente, é instituído o Plano Nacional de Alfabetização e Cidadania, que não dura muito tempo sendo suprimido sem explicação.

É relevante mencionar que durante a institucionalização desses programas e planos educacionais ocorre a promulgação da Constituição de 1988, na qual fica estabelecido que a educação é direito de todos e dever do Estado. Assim, a população rural teria garantido o acesso à educação, assegurada por lei. No ano de 1989 criou-se a Comissão Nacional de Alfabetização, que inaugura debates e discussões em torno da elaboração e aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que representou avanços ao adequar a escola à vida do campo.

Essas mudanças só foram possíveis graças às reivindicações dos camponeses que começam a lutar pela superação da visão depreciativa que, como menciona Arroyo (2004), para o homem do campo não seriam necessárias muitas letras, somente instrução elementar, ou seja, saber ler e contar como sendo suficientes para viver. As lutas empreendidas pelos trabalhadores do campo têm permitido à adequação da educação ao local e demandas dos sujeitos campestres expressas na LDB 9394/96 nos artigos 26 e 28 quando estabelece:

Na oferta da 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: conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; adequação à natureza do trabalho na zona rural. (p.25)

A LDB promove uma mudança significativa na forma de se pensar esse tipo de educação, pois determina que ocorram as adaptações necessárias para que o ensino se aproxime da realidade do campo, respeitando o período de plantio e colheita, criando um currículo que articule as diversas áreas do conhecimento e propostas pedagógicas diferenciadas, de modo a facilitar a aprendizagem do educando campesino. Em outros termos, considera-se todo um arcabouço que faça com que os sujeitos valorizem e reafirmem sua identidade cultural.

Nesta perspectiva, surge um movimento em defesa da institucionalização e implementação de escolas do campo, imbuído de um processo de desenvolvimento para o campo. Para tal, foram realizadas diversas conferências. A primeira delas intitulada “Por uma Educação Básica do Campo”, realizou-se em 1998, em parceria com o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) e Universidade de Brasília (UnB). Este evento foi bastante significativo, como afirma Vendramini (2009):

Essa primeira Conferência inaugurou uma nova referência para o debate e a mobilização popular: *Educação do Campo* e não mais educação rural ou educação para o meio rural, ao reafirmar a legitimidade da luta por políticas públicas específicas e por um projeto educativo próprio para os sujeitos que vivem e trabalham no campo. (p.03)

A mudança promovida pela Conferência não foi somente na nomenclatura, mas, principalmente, na forma de pensar a Educação do Campo, pois esta agora havia ganhado a agenda pública se tornando centro de debates e virando alvo de pesquisadores, para que fossem criadas políticas públicas que permitissem um equacionamento entre a Educação da zona urbana e do campo. A esse respeito, menciona Arroyo (2004, p.06): “falar em política pública da educação do campo é equacionar novas posturas, novas estratégias, novas diretrizes e, sobretudo novas bases capazes de alicerçar o que o velho tratamento nunca garantiu”.

Quando o autor mencionar ser necessário adotar uma nova postura ele se refere à negligência como sempre foi tratada a Educação do Campo, como um fardo, como sobra, ou seja, para as escolas do campo os livros e móveis descartados pelas escolas da zona urbana já bastava, não se fazendo necessário um livro didático que contemplasse o currículo do campo, pois no entendimento dos governantes não deveria haver adequações entre a zona urbana e o campo, já que o projeto capitalista visa a homogeneização e não incentiva as diferenças culturais e identitárias.

É por isso que as escolas do campo ficaram conhecidas como “escolinhas caí não caí”, como afirma o autor supracitado, ou seja, escolas sem o mínimo de infraestrutura, em sua maioria multisseriadas, com professores sem formação adequada e que exercem a função de faxineiros, cozinheiros sem ter uma remuneração equacionada a dos docentes de zona urbana. Sabendo de todas essas deficiências enfrentadas pela Educação do Campo, educadores pesquisadores e Movimento Social, ligados ao Campo e governo, voltaram seus olhos para as

demandas desse segmento educacional. Em decorrência disso surge as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, documento que contém todo aparato jurídico para a institucionalização deste tipo de ensino.

As Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo, se constituí em um suporte para superação do atraso, proporcionando determinações para a regulamentação e implementação de uma educação camponesa de qualidade e totalmente vinculada às causas do campo. Em seu artigo 2º parágrafo único é mencionado:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país. (p.22)

Com base no exposto, percebe-se que os povos do campo têm uma identidade própria, alicerçada nas suas tradições culturais e que é formado por diferentes sujeitos: caiçaras, quilombolas, indígenas, posseiros, meeiros, arrendatários e boias-frias. Cada um desses povos tem um saber diferenciado e a educação deve considerar isso, trabalhando com conhecimentos que propicie a formação do homem campesino, para que este viva do e no campo com qualidade de vida. Para que esse preceito se efetive é necessário que o poder público se responsabilize na regulamentação e implementação da Educação do Campo, conforme menciona o Art. 3º das Diretrizes:

O Poder Público, considerando a magnitude da importância da educação escolar para o exercício da cidadania plena e para o desenvolvimento de um país cujo paradigma tenha como referências a justiça social, a solidariedade e o diálogo entre todos, independente de sua inserção em áreas urbanas ou rurais, deverá garantir a universalização do acesso da população do campo à Educação Básica e à Educação Profissional de Nível Técnico. (p.22)

Deste entendimento decorre um avanço que fez com que a Educação do Campo ganhasse o respeito e fosse incorporada aos cursos de formação de professores, em nível de graduação, sendo tema das discussões em cursos de especialização tanto *lato-sensu* quanto *strictu-sensu*. Neste sentido, vem sendo cumprido o que estabelece as Diretrizes Operacionais, no que diz respeito à formação de um coletivo de docentes que possam atuar nesse segmento educacional.

Nessa lógica, ganha sentido a afirmativa de Caldart (2004): “Construir a Educação do Campo significa formar educadores e educadoras do e a partir do povo que vive no

campo". (p.148). A autora entende que ninguém mais bem preparado para atuar nessa modalidade de ensino do que os sujeitos que dele fazem parte, haja vista, já conhecerem as tradições históricas, valores e cultura conservados pela comunidade. Já os professores advindos da zona urbana, que desconhecem e não se comprometem com as lutas dos camponeses, desprezariam sua história e inculcariam sua ideologia nos educandos, apontando as possíveis vantagens da vida fora do campo.

É relevante mencionar que a afirmação da autora não deve se limitar a construção e efetivação da educação do campo, tendo em vista que a maioria dos sujeitos campestres não teve seu direito à educação assegurada. Ela salienta que havendo esses profissionais o êxito da educação seria atingido mais facilmente. Os cursos de formação de educadores devem trabalhar conteúdos significativos com os povos do campo, para que os educandos tenham uma educação de qualidade, com a qual se identifiquem.

A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO DOS ESTUDANTES DE PEDAGOGIA

No intuito de investigar qual a concepção dos estudantes do curso de Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia, acerca da Educação do Campo, fizemos uma pesquisa de campo, usando o questionário estruturado com perguntas abertas e fechadas, com oito alunos. Esse diagnóstico ocorreu no primeiro dia de aula, nosso intuito era continuar a investigação ao final do componente curricular Educação do Campo, com vistas a avaliar se a disciplina realmente forma esse coletivo de novos educadores para atuarem neste segmento educacional, além de mudar sua concepção acerca da Educação do Campo e dos Movimentos Sociais.

Desta feita, a primeira questão abordada por nós foi quanto a expressão Educação do Campo, qual imagem que perpassava seu imaginário dos alunos. Dentre os oito investigados, somente um respondeu que relacionava o campo ao agronegócio, os demais o interligavam com a agricultura. O campo é sempre ligado à agricultura e a zona urbana a industrialização, como aponta Carneiro (2000, p.01) "a Sociologia Rural se reduziu á sociologia da atividade agrícola, para os estudiosos a única atividade trabalhista desenvolvida no campo é a agricultura". Esse entendimento foi ampliado para a sociedade que vê o meio rural como lugar de atraso e de baixa densidade demográfica, em virtude do êxodo rural. E já que de acordo com o mito da sociologia rural o campo está fadado a desaparecer, e que não havia necessidade de escolas.

Ademais, se no campo a única ou principal atividade desenvolvida é a agricultura, não há a necessidade de escolas, já que os seus habitantes, em sua maioria agricultores, precisam saber cultivar a terra e produzir alimentos para os moradores da zona urbana, seria então mais eficaz dar formação quanto ao manejo da terra, plantio e colheita com vistas a obtenção do maior rendimento da produção.

Ainda segundo Carneiro (2000, p.04), o agricultor era visto como um guardião do “campo tradicional”, ou seja, cabia a ele conservar as tradições campesinas e manter a paisagem rural, sempre ligada à agricultura, com as meias feições. Devido a isso, a maioria dos investigados relaciona o campo à agricultura, existindo uma resistência em perceber o alto potencial trabalhista, investindo em outros serviços como o turismo, o artesanato, entre outras atividades não ligadas a agricultura.

O campo também foi relacionado ao agronegócio. A região, onde há o curso de Pedagogia em que foi realizada a pesquisa, a atividade preponderante é a monocultura, com o cultivo da soja, algodão, dentre outros produtos agrícolas que, na sua maioria, são exportados. Existe uma grande extensão de terras que é destinada ao agronegócio. Essa atividade não emprega muitas pessoas, tendo em vista sua mecanização, com instrumentos cada dia mais modernos que desempregam milhares de sujeitos, fazendo engrossar os índices de miséria.

Outra implicação negativa do agronegócio é a questão ambiental, tendo em vista que os pivôs ocasionam diminuição da água dos rios, além do assoreamento dos solos e improdutividade, o desmatamento, a poluição dos lençóis freáticos, com água contaminada de agrotóxicos. O agronegócio ainda tira dos pequenos agricultores sua terra, local de onde tira seu sustento e de sua família, por meio da agricultura de subsistência. Por isso, é necessário conter o avanço do agronegócio, para conservarmos nosso planeta e garantir a permanência do homem no campo, com qualidade de vida.

No que se refere à concepção de Educação do Campo, somente um estudante afirmou que esta deve ser: “Uma educação sem muito aprofundamento, voltada para pessoas que não tiveram oportunidades de morar na zona urbana”. Diante disso, fica evidenciado que é preciso romper com a lógica que preconiza que os sujeitos campestres não necessitam de uma educação de qualidade, pois esse é um direito estabelecido por lei e conquistado a custo de muita mobilização.

Além disso, o local onde residem os sujeitos não deve ser usado como desculpa para não assegurar o direito a uma educação de qualidade e diferenciada, como estabelece a LDB e as Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo, tendo em vista que o campo é formado por uma diversidade de sujeitos a saber: quilombolas, meeiros, índios, agricultores, dentre

outros. Essa pluralidade social necessita de uma educação de qualidade, como afirma Fernandes (2004):

Precisa ser uma educação específica e diferenciada, isto é, alternativa. Mas, sobretudo deve ser educação, no sentido amplo de processo de formação humana, que constrói referências culturais e políticas para a intervenção das pessoas e dos sujeitos sociais na realidade, visando a uma humanidade mais plena e feliz (p.23).

Nesse sentido, para o campo não vale qualquer tipo de educação, sem consistência teórica, mas, com um currículo diferenciado, que contemple os conteúdos considerados de base. Além disso, é preciso trabalhar a cultura do homem do campo, as formas de cultivo da terra, ou fontes alternativas de trabalho que garanta a permanência dos sujeitos no campo, rompendo a lógica de que para gozar de educação de qualidade é preciso sair do campo.

É salutar mencionar que os demais pesquisados afirmaram ser preciso existir uma adequação da escola ao campo onde está inserida, já que a mesma se destina a outros sujeitos sociais, com cultura e necessidade diferenciadas. De acordo com Caldart (2004):

A escola do campo tem que ser um lugar onde crianças e jovens possam sentir orgulho desta origem e deste destino. Dessa feita é necessário trazer para dentro da escola as matrizes pedagógicas combinando estudo com trabalho, cultura e organização coletiva, com postura para transformar o mundo (p.157).

Dito de outra forma, a escola do campo deve ser um local que ajude os educandos a se identificarem e quererem pertencer ao campo, para tal, precisa trabalhar conteúdos significativos, ancorados nas tradições e demandas campestres. A escola tem, portanto, importância vital para a formação dos vínculos entre os educandos e seu contexto, podendo influenciar negativamente ou positivamente, por isso é necessário considerar as tradições locais, fomentando nos sujeitos a valorização ao local onde reside.

No que se refere à diferença curricular entre educação da zona urbana e do campo, dois pesquisados afirmam não ser necessário ter adaptações entre os conteúdos das escolas: “Não, pois todos têm direito a uma educação de qualidade. Não distingue raça de qualquer que seja a diferença todos somos iguais e temos direitos iguais”. Há nessa afirmação um entendimento “errado” quanto à questão do direito a educação estabelecido por lei. O que se busca é por uma educação específica, com uma matriz curricular que contemple as questões do campo, um calendário diferenciado que respeite as épocas de plantio e colheita e permita que os alunos possam estudar e desenvolver o trabalho no campo, visto que o trabalho é também educativo.

Outra questão que foi contemplada por nós no questionário foi a respeito da relevância do estudo do componente curricular Educação do Campo para a formação do pedagogo. Todos os alunos foram reticentes ao afirmar a importância do estudo do componente curricular durante a formação, para que possam adotar novas metodologias e desmistificar o conceito/concepção que se tem de Educação do Campo. Além disso, outros investigados apontam como sendo necessária essa formação para que possam ter base teórica suficiente para ministrarem aulas nas escolas do campo.

Ainda no que se refere à formação docente para atuar nas escolas do campo, Arroyo (2007) trata das políticas de formação que valorizem o campo, políticas de formação ancorada aos direitos, sejam eles tanto dos sujeitos campesinos quanto dos professores, por salários dignos, planos de carreira, incentivos financeiros e valorização profissional que estimule os docentes a atuarem nas escolas do campo. Considerando isso, ocorrerá a formulação de um projeto que beneficie o campo em seus diversos aspectos. Visto que, segundo Arroyo (2007):

Políticas de formação sintonizadas com a dinâmica social do campo. Nessa dinâmica estão sendo afirmados direitos aos territórios, à terra, à cultura e identidade, à educação. Nunca os direitos, com destaque à educação, foram tão firmados no campo. Nessa dinâmica, adquire novos significados a construção do sistema escolar e de um corpo de educadoras e educadores capazes de intervir com profissionalismo nessa dinâmica (p.17).

Enfim, é preciso que o educador se insira e identifique com o campo, promovendo a valorização da cultura local e não incentivando o desenraizamento. O professor com formação específica saberá reconhecer a diversidade do campo, o ritmo de seus educandos, as formas de organização social e de trabalho, bem como os saberes acumulados pelos habitantes do campo. Desta forma, a escola do campo oferecerá um ensino de qualidade que forme os educandos criticamente, para que se organizem e lutem por melhorias para o contexto em que estão inseridos.

PARA COMEÇAR A CONCLUIR

Concluímos esse trabalho afirmando que os resultados da pesquisa ainda estão em processo de construção, visto que a mesma ainda não foi concluída. Acreditamos que os resultados, certamente, fortalecerão o trabalho pedagógico com a Educação do Campo, formando profissionais com aporte teórico e metodologias adequadas para lidar com a

diversidade de sujeitos que existem no campo. Cremos ser esse um passo na longa caminhada em busca de uma educação de qualidade para os povos do campo.

É preciso disposição e vontade para mudar, por isso os cursos de graduação devem incorporar nos licenciaturas o componente curricular Educação do Campo, para que as escolas do campo possam ter profissionais com formação específica para atuar com este segmento educacional, pois os povos do campo precisam gozar de uma educação de qualidade, com infraestrutura adequada e políticas de valorização docente para que esses profissionais tenham vontade de atuar no campo.

É relevante salientar que os estudantes do curso de pedagogia da Universidade do Estado da Bahia – Campus IX – Barreiras-BA, já demonstrarem ter uma nova concepção acerca do campo e do tipo de educação necessária para formar sujeitos com consciência crítica. Esse novo entendimento permite que os novos educadores tratem o campo e a educação com mais responsabilidade e consigam mostrar, por meio de ações, que o campo é lugar de vida, de produção, de diversidade e cultura.

Esse novo ideário de campo permite que se supere a visão de que o campo é somente lugar de produção agrícola, de descanso, de sujeitos “matutos” que não necessitam de muita instrução. É necessário que se construa um novo entendimento do campo, como território de lutas, de direito de mobilização social, de amplas possibilidades de trabalho e de condição de vida ligada às questões sociais e também planetárias, posto que os habitantes do campo tratam o espaço onde vive de forma a incorporar novos significados, pois tiram da terra seu sustento, sem causar seu esgotamento.

Em síntese, a incorporação e estudo da disciplina Educação do Campo, permitirá aos estudantes ter uma postura mais positiva sobre essa modalidade de educação e adotar metodologias que estejam vinculadas às demandas campestres, tornando a escola do campo um local de formação de sujeitos críticos, engajadas na luta social, que desenvolva o campo, com políticas de moradia, saúde, saneamento, educação e trabalho, colocando o campo no cenário nacional.

REFERENCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalez. Políticas de Formação de Professores. Cad. Cedes, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007 157 Disponível em<http://www.cedes.unicamp.br>

ARROYO, Miguel Gonzalez.CALDART, Roseli Salete.**Por uma Educação do Campo.**Mônica Castagna Molina, (organizadores).Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação/CNE. *Diretrizes Operacionais para a educação básica nas Escolas do Campo*. Brasília, 2002.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional*. (LDBEN). 9394/1996.

CALDART, Roseli Salete. **A Pedagogia da Luta pela Terra:** O movimento social como princípio educativo. Porto Alegre. Acesso em. Disponível em:<http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/te3.PDF>

CALAZANS, Maria Julieta Costa. **Para compreender a educação do Estado no meio rural - traços de uma trajetória.** In: Jacques Therrien e Maria Nobre Damasceno (coords.). *Educação e Escola no campo*. Campinas, Papirus, 1993.

CARNEIRO, Maria José. **Ruralidades na sociedade Contemporânea.** In: Ruralidades contemporâneas: modos de viver e pensar o mundo rural na sociedade brasileira, financiado pela CLACSO-Asdi no contexto do concurso de bolsas para pesquisadores seniores da América Latina e do Caribe – 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 23 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

LEITE, Sergio Celani. **Escola Rural:** Urbanização e Políticas Educacionais. Coleção-Questões da nossa época: Cortez, 1999.

VENDRAMINI, Célia Regina. **Educação e trabalho:** reflexões em torno dos movimentos sociais do campo. Cad.Cedes, Campinas, 2009.