

UM OLHAR FREIREANO SOBRE A EDUCAÇÃO DO CAMPO

Ana Maria Oliveira Lima¹
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

RESUMO: Este artigo apresenta reflexões sobre Educação do Campo como uma educação que valorize o seu espaço geográfico, sua cultura e a sua identidade a fim de produzir bens materiais, sociais e culturais necessários a uma vida de qualidade que seja capaz de superar as desigualdades sociais. A Pedagogia Crítica Freireana entrelaça toda a discussão aqui apresentada apostando de que nada está posto, pronto e acabado; a este há sempre a possibilidade de “pronunciar o mundo” e de “ser no mundo”, sempre numa relação estreita com o outro. Os resultados aqui apresentados fazem parte de uma pesquisa, de inspiração etnográfica, desenvolvida no Mestrado em Letras: Cultura, Educação e Linguagens defendida em 2017, e aconteceu em uma escola da Educação do Campo no interior da Bahia. Deste modo, o *corpus* desta pesquisa compôs-se de presença em e com o campo por um período de seis meses, no ano de 2015, e em 2016 para refletir colaborativamente com a educadora sobre a sua prática pedagógica. Os resultados apontam para uma necessidade urgente de um novo olhar sobre o tema, e, a partir dos sujeitos da pesquisa, enuncia o agenciar a educação do campo para além das tradições hegemônicas e excludentes. Educação esta que atenda também os anseios e as necessidades do homem do campo e da escola do campo, colocando-os como possibilidades de ser e estar no mundo, construindo e vivendo a suas próprias histórias, dando ressonância as suas próprias identidades, valorizando-as, como também as suas culturas.

Palavras-chave: Educação. Educação do Campo. Pedagogia Freireana.

INTRODUÇÃO

Entendemos que toda prática escolar educativa deve ter como função primeira a assunção do ser humano enquanto sujeito de sua própria história, com condições de pronunciar o mundo, e que ele seja capaz de se posicionar criticamente frente às demandas sociais do seu grupo a fim de superar as desigualdades e injustiças impostas pelo poder hegemônico de dominação; ou seja, faz-se mister ouvir as vozes daqueles que são marginalizados socialmente a fim de que seja possível não somente estar no mundo, como também ser no mundo. Desta forma, todo aporte teórico aqui fomentado perpassa pela perspectiva da Pedagogia Crítica Freireana e as concepções teóricas sobre Educação do Campo.

Este artigo faz parte dos resultados de uma pesquisa desenvolvida no Mestrado em Letras: Cultura, Educação e Linguagens defendida em 2017, e aconteceu em uma escola da Educação do Campo no interior da Bahia.

¹ Mestra em Letras: Cultura, Educação e Linguagens pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Professora Assistente na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.

A fim de pensar sobre a Educação do Campo, convocamos para a interlocução com os dados Freire (1992; 1996; 2014), Arroyo (1999; 2003), Caldart (2012), entre outros. Salientamos que os a interlocução com os dados da pesquisa aparece durante as sessões apresentadas neste artigo.

De abordagem etnográfica, esta pesquisa aconteceu entre os anos 2015 e 2016 e aspirou compreender, no cotidiano escolar, o cenário discursivo de uma sala de aula de Educação do Campo. Temos ciência de que uma pesquisa de inspiração etnográfica exige do pesquisador um constante questionamento, mobilizado pela reflexão e pela autorreflexão, como também um tempo delongado em campo, em que a visão da totalidade do cotidiano seja percebida de forma que não seja desfalcada também a visão particular e individual, ressaltando a complexidade de uma dada sociedade, comunidade ou grupo. Ou seja, há uma preocupação com a cultura/sociedade/linguagem que está em constante movimento, em que as interações e as estruturas sociais não refletem e refratam apenas as interações entre os sujeitos, mas também a sociedade.

1 EDUCAÇÃO DO CAMPO: EDUCAÇÃO É UMA FORMA DE INTERVENÇÃO NO MUNDO²

A educação³ em nosso país sempre privilegiou o que foi proclamado, de forma hegemônica, pela classe dominante. Os saberes, conhecimentos e concepções de mundo desta classe serviram de balizadores para as políticas públicas educacionais, normatizando o que era/é considerado correto segundo os seus interesses sociais, culturais, políticos e econômicos. Um processo educacional excludente foi aos poucos se legitimando e o considerado fora do padrão era classificado como errado, equivocado, deturpado.

Os movimentos sociais relativos ao campo (camponeses), impulsionados pelos anseios e desejos dos excluídos do processo democrático relativos à educação, moradia, saúde, lazer e equipamentos materiais que favoreceriam a permanência destes no campo, emergiram deste contexto social, histórico e político. Arroyo (2003, p. 36), argumentando sobre a importância dos movimentos na dimensão educativa, defende:

² Freire (1996, p. 98).

³ Educação neste trabalho será sempre tratada como produção de conhecimento para emancipação do ser humano que se dá nas relações e nos conflitos sociais.

Os movimentos sociais nos puxam para radicalizar o pensar e fazer educativos na medida em que nos mostram sujeitos inseridos em processos de luta pelas condições elementaríssimas, por isso radicais, de viver como humanos. Nos propõem como tarefa captar as dramáticas questões que são vividas e postas nessas situações limite e revelá-las, explicitá-las. E ainda captar como os sujeitos se formam, entrando eles mesmos como totalidades nos movimentos.

Bocayuva (2000), fazendo uma análise sobre movimentos sociais e democracia, alerta para a diversidade de interesses desvelados nas práticas sociais. O autor afirma:

O campo das práticas sociais é um conjunto de lugares de lutas, até mesmo sobre os princípios que unificam cada campo próprio das forças em disputa, como historicamente pudemos observar na história do movimento operário com seus vários princípios, projetos, correntes e formas de organização. As dimensões simbólicas e subjetivas se entrelaçam como força material, ideologia, cultural, formas e aparelhos de hegemonia, como condições de legitimação e impulsos contraditórios de produção e reprodução do real, enquanto síntese das múltiplas relações e estruturas de diferentes tipos. (BOCAYUVA, 2000, p. 93).

Sousa Santos (2002, p. 27) propõe a (re) pensar a nossa posição enquanto sujeitos históricos a partir de uma vertente multicultural em que “o outro” passa da condição de objeto à condição de sujeito:

[...] Em primeiro lugar, não há um princípio único de transformação social, e mesmo aqueles que continuam a acreditar num futuro socialista vêm-se como um futuro possível, em concorrência com outros futuros alternativos. Não há agentes históricos únicos nem uma forma única de dominação. São múltiplas as faces da dominação e da opressão e muitas delas foram irresponsavelmente negligenciadas pela teoria crítica moderna [...]. Sendo múltiplas as faces da dominação, são múltiplas as resistências e os agentes que as protagonizam. (p. 27).

Neste sentido, diversas bandeiras foram levantadas, a exemplo do Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (doravante MST), a fim de chamar a atenção da sociedade brasileira sobre a situação excludente e de marginalização vivida por uma grande parcela da população brasileira, especialmente o homem do campo e no que se relaciona à educação como sonhada (os inéditos possíveis) e defendida por Freire (2014): exercício concreto e contínuo da prática da liberdade e postura crítica frente à realidade.

Garcia (2000, p. 09), reportando-se ao direito a uma escola que atenda às demandas dos socialmente excluídos e a um projeto político-pedagógico voltado para esta expectativa, depõe que “A escola que lhes serve é uma escola que conte a História do ponto de vista dos invadidos, dizimados, escravizados, explorados, pilhados,

assujeitados no perverso processo de colonização, cujos descendentes continuam em sua ação dominadora.”.

Neste contexto, encontram-se, também, os moradores de zonas rurais, os camponeses. Comumente estes são nomeados de ignorantes, “da roça”, desprovidos de cultura, catíngueiro – sempre enaltecendo pejorativamente tais adjetivos. Segundo Ferreira (2010, p. 77):

O homem rural é alguém que sempre existiu e de quem todos os outros foram provenientes, ele é próprio de uma cultura. E, como integrante de uma cultura, construiu uma identidade que lhe é característica, mas que não define se ele é mais ou menos que o homem da cidade, pois todos eles se constituem na sociedade homens de culturas diferentes com variações linguísticas, tradições, costumes, trabalhos, economia etc.

Os moradores destas áreas, como se já não bastassem a total precariedade em moradia, tecnologia que atenda às necessidades de produção econômica rural, comércio, saúde e acesso, ainda sofrem com o descaso com a educação. Esta situação, segundo alguns estudiosos, tem contribuído para expulsar o homem do campo visto que a cidade oferece o “encantamento” dos bens materiais necessários. Bezerra Neto (2003, p. 152) apregoa que:

Não se trata necessariamente de urbanizar o campo, no sentido de levar para lá farmácias, postos de saúde, supermercados, etc, mas de possibilitar um mínimo de conforto e permitir o acesso ao uso de tecnologia como o computador, que poderia ajudar a melhorar os índices de produtividade da terra e a condição financeira de seus moradores com maior controle da produção. Para isso é fundamental a expansão das redes de telefonia, energia elétrica, asfaltos e infraestrutura básica em geral.

Na época da pesquisa, o Censo Escolar 2015 demonstrou, por meio Inep⁴, a discrepância existente entre as escolas da zona rural e as escolas da zona urbana. Como exemplos, podemos citar, com relação à infraestrutura em nível nacional: 63% das escolas públicas urbanas contam com rede de esgoto, contra 5% das escolas públicas rurais. Com relação ao município de onde ocorreu a pesquisa, 87% das escolas públicas urbanas possuem rede de esgoto, contra 2% das escolas públicas rurais. Mesmo não sendo objeto de nossa análise, vale um rápido questionamento sobre o porquê de haver um êxodo rural, atestando que as condições básicas de sobrevivência são negligenciadas pelas políticas públicas. De forma breve, enunciamos este desejo indiciado pelos

⁴ Para maiores informações, ver site <http://portal.inep.gov.br/basica-censo>.

sujeitos da pesquisa em respostas ao questionário formulado para a pesquisa. Vejamos gráfico a seguir:

Gráfico 1: Desejo de mudar para a cidade



Fonte: Dados da pesquisa. Elaborado pela autora.

Podemos observar que 43,75% apontam o desejo de se mudar para a cidade, apesar de conceituarem o lugar onde vive como agradável, bom para morar etc. Quais as questões sociais impulsionam este desejo? Certamente a falta de infraestrutura já tão denunciada pelos movimentos sociais, fato que impede ou atropela a possibilidade de “ser no mundo”, contribuindo para construções identitárias com ressonâncias na perpetuação das desigualdades sociais.

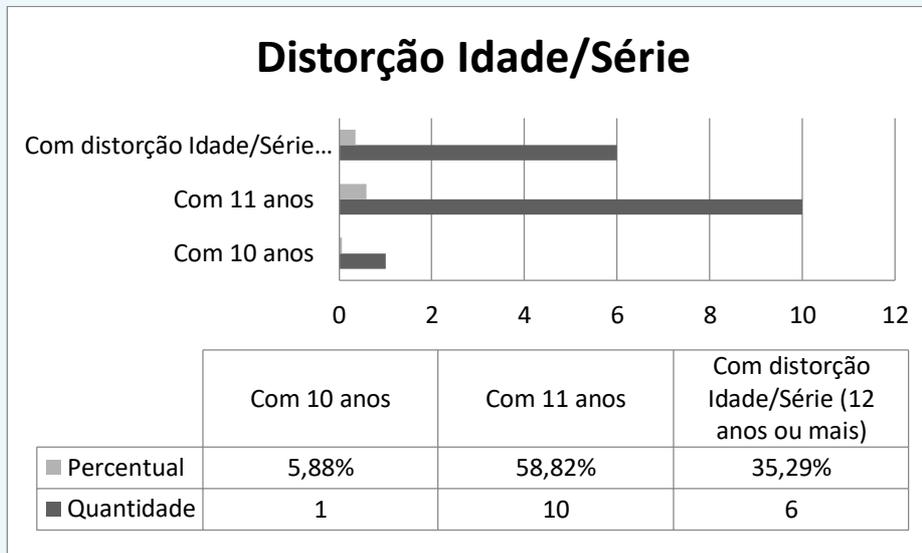
Já em relação à distorção idade/série, o Censo Escolar 2015 (quando da ocasião da pesquisa) sinalizou que, em nível nacional, para os educandos do 5º ano de escola pública, 21% dos educandos da zona urbana contra 35% dos educandos da zona rural estão em séries anteriores às esperadas pela sua idade. Em nível local, o Inep revela que 47% dos educandos do 5º ano das escolas públicas urbanas estão com distorção idade/série, contra 53% dos educandos das escolas públicas rurais. Percebemos que há uma distância enorme entre urbano e rural com dados relativos à educação e do acesso e permanência nela.

Na escola pesquisada, notamos que há, também, para alguns educandos, a distorção idade/série⁵, conforme os parâmetros adotados pelo Inep (Gráfico 2). Ou seja,

⁵ “A distorção idade-série é a proporção de alunos com mais de 2 anos de atraso escolar. No Brasil, a criança deve ingressar no 1º ano do ensino fundamental aos 6 anos de idade, permanecendo no Ensino Fundamental até o 9º ano, com a expectativa de que conclua os estudos nesta modalidade até os 14 anos

educandos com defasagem de dois anos ou mais em relação à idade ideal para aquela série⁶. Na turma em questão, a idade ideal é de 10 anos.

Gráfico 2: Distorção idade/série na turma



Fonte: Dados da pesquisa. Elaborado pela autora.

É latente o descompasso histórico na educação no Brasil que não reconhece a diferença, a partir do momento que tenta uniformizar o conhecimento tendo o urbano como parâmetro, ignorando os sujeitos sociais pertencentes aos diversos espaços geograficamente situados. Freire (1996, p. 99) convida-nos a refletir a importância de se compreender a educação como “uma forma de intervenção no mundo”, e, para ele, somente com uma postura crítica do educador pode-se pensar sobre a autonomia do educando, contribuindo para o “ser sendo” no mundo, com o mundo e para o mundo:

Do ponto de vista dos interesses dominantes, não há dúvida de que a educação deve ser uma prática *imobilizadora e ocultadora* de verdades. Toda vez, porém, que a conjuntura o exige, a educação dominante é progressiva à sua maneira, progressiva ‘pela metade’. As forças dominantes estimulam e materializam avanços técnicos compreendidos e, tanto quanto possível, realizados de maneira neutra. (FREIRE, 1996, p. 99).

Em campo, pudemos perceber de forma eloquente este modelo hegemônico denunciado por Freire. Assim que se chega à escola, avista-se, de forma vultosa, um

de idade. O cálculo da distorção idade-série é realizado a partir de dados coletados no Censo Escolar.” Fonte: < <http://academia.qedu.org.br/censo-escolar/distorcao-idade-serie/>>. Acessado em 10/10/2016.

⁶ Segundo o INEP, no ano de 2015, a distorção idade/série no quinto ano de escolas públicas rurais corresponde a 38% dos educandos matriculados. Em nível de Bahia, a distorção idade/série corresponde a 37% dos educandos matriculados. Já na cidade onde ocorreu a pesquisa (BA), este número corresponde a 55% dos educandos matriculados no 5º ano. Fonte: < <http://portal.inep.gov.br/>>. Acessado em 24/08/2016.

painel que retrata a cidade, considerando somente seu espaço urbano, com seus prédios, ruas pavimentadas, automóveis, transportes públicos, repartições públicas e etc. Teríamos ali um modelo, uma meta de sucesso, um sonho⁷ a ser alcançado que poderia ser viabilizado pela escola? Por que não há neste espaço uma referência a aquela localidade rural? Qual pronúncia de mundo é revozeada por este painel?

Desta forma, o que se tem percebido é o que se refere ao urbano como modelo, enquanto que o rural é atrasado, menor, sem cultura, inferior. Ou seja, a dicotomia urbano/rural tem como parâmetro o que é ditado pelas classes dominantes com seus padrões hegemônicos. Sobre esta dicotomia, alguns pesquisadores apontam que há a necessidade premente de se entender estes espaços como parte de um mesmo universo. Santos⁸ (2011, p. 114), argumentando sobre trabalho/produção capitalista, colabora:

Cidade e campo não são mundo a parte e independentes. Ao contrário, são espaços inter-relacionados em uma universalidade que integra singularidades que não podem ser compreendidas fora do movimento das relações históricas e sociais particulares de produção e reprodução da vida. O modo de produção capitalista não se organiza por meio da divisão entre o agrário e o urbano.

Ao encontro desta defesa do pesquisador supracitado capitaneamos a dizer da educadora da escola pesquisada sobre como ela percebe a Educação do Campo:

Você quer dizer no sentido de trabalhar os assuntos da zona rural? Não é diversificada da educação da cidade. Da educação de lá. Tanto que a gente junta os grupos da cidade com os nossos nos AC's de lá. Os planejamentos acontecem juntos. Não existem orientações específicas para educação do campo. Quando iniciou isso, eu lembro que uma vez a gente não tinha nada aqui. E eu peguei uns papéis bem bonitos, com uns textos bem bonitos, umas poesias, e pedi para ir xerografar lá na cidade. Aí mandou perguntar se isso aqui, se eu podia dar aquele assunto, se aquele assunto caberia para zona rural. Eu fiquei muito chateada. Quer dizer, se o menino é da zona rural, e aqui é da zona do café, vai trabalhar só café, né? Se ele mora lá, e tem gado, vai trabalhar só o gado? Não. Eles não vão ficar presos aqui. Então eles têm que aprender outras coisas.

(Entrevista com a educadora, dia 07/12/2015).

Ou seja, para a educadora viver e estar no campo também significa prisão, e para os educandos saírem desta prisão, eles precisam “aprender outras coisas”. O sonho possível, defendido por Freire (1982), em viver a sua realidade e denunciá-la para assim enfrentá-la, fica comprometido diante de posturas que se conformam com a realidade. Neste conflito, Ferreira (2010, p. 92-93) problematiza:

⁷ Sonho neste contexto tem o significado de realização de desejos que se configura com ter e não com ser.

⁸ O autor defende em sua tese de doutorado uma universalidade que vai além das práticas hegemônicas de dominação nas relações sociais. Universalizar sem uniformizar porque “o universal só tem sentido quando articulado ao singular pela mediação do particular.” (SANTOS, 2011, p. 246).

O conhecimento da cultura e do contexto em que os alunos vivem implica-se com a prática, a formação, a identidade e os saberes dos professores, possibilitando os vínculos com a comunidade. O professor que aceita e ensina de acordo com a cultura dos seus alunos, refletindo sobre formação, identidade, saberes e práticas, tem melhores condições de pensar sobre o processo educativo e deixar sua prática pedagógica tornar-se prática de formação.

Silva (2004, p. 01), pensando esta dicotomia tendo como parâmetro a educação, argumenta:

O modelo de desenvolvimento implementado no campo brasileiro foi tão excludente que marca até hoje o modelo de educação adotado no Brasil. A escola brasileira, de 1500 até o início do século XX, serviu e serve para atender as elites, sendo inacessível para grande parte da população rural. Para as elites do Brasil agrário, as mulheres, indígenas, negros e trabalhadores rurais não precisavam aprender a ler e escrever, visto que nessa concepção para desenvolver o trabalho agrícola não precisava de letramento.

Como podemos observar, além das diferenças apontadas nos registros oficiais sobre o vácuo existente entre o rural e o urbano no país, alguns estudiosos também diferem com relação a uma universalização ou não destes espaços.

2 EDUCAÇÃO RURAL E EDUCAÇÃO DO CAMPO: ENCONTROS E DESENCONTROS

A fim de compreender melhor o nosso contexto de pesquisa é importante ainda destacar, mesmo que brevemente, as diferenças e semelhanças que há entre educação rural e educação do campo, pois sabemos que há uma confusão difundida inclusive por aqueles que lá trabalham.

Em pesquisa recente publicada na 37ª Reunião Anual da Anped, em outubro de 2015, Souza, Paludo e Beltrame discutem sobre o Ideb nas escolas do campo na região Sul e a realidade destas escolas. As autoras analisam o Ideb e as questões relativas ao baixo desempenho, concluindo que vários fatores contribuem para tal e que o Ideb pouco tem ajudado a reverter esta situação, visto que há a necessidade de uma melhor articulação entre avaliação e condições de vida dos sujeitos ali inseridos. Logo na introdução do trabalho, as pesquisadoras mobilizam considerações importantes a respeito da Educação Rural e da Educação do Campo:

A Educação do Campo, forjada pelos movimentos sociais, contrapõe-se a concepção de educação rural, expressa pelos diferentes governos

ao longo da história da educação brasileira. Ela se vincula explicitamente a dimensão política de educação, nega a visão do campo como lugar do atraso e como espaço não produtor de cultura, tem como lineamento central o direito à educação, a valorização das identidades, trabalhos e culturas existentes no campo, e uma proposta de educação de qualidade, como formação humana, para a construção de um país que acolhendo as diferenças, elimine as desigualdades sociais. (SOUZA, PALUDO, BELTRAME, 2015, p. 01-02).

Com estas problematizações, convocamos brevemente o percurso histórico da educação rural e da educação do campo. O final do século XIX, no governo do Marechal Deodoro da Fonseca, mostra-se como o início de uma preocupação do Estado com a educação para os moradores do campo. Neste período, foi criada a pasta Agricultura, Comércio e Indústria que, entre outras funções, pretendia estender o olhar governista para o meio rural. O processo migratório da área rural para a área urbana, por conta do avanço na industrialização do país e a precariedade de infraestrutura na área rural, começa a chamar a atenção da sociedade já no início do século XX. Desta forma, A **Educação Rural**⁹ foi aparecendo no contexto educacional de forma mais sistematizada a partir da década de 30 do século passado e estritamente relacionada à produção sistemática da força do trabalho gerada em contexto rural, pois o país ainda dependia sobremaneira da agricultura. Uma nomenclatura que surgiu nos documentos oficiais oriunda das forças de poder e econômicas majoritárias, excludentes e hegemônicas, era uma educação voltada para fins estritamente lucrativos e mercadológicos, como afirmam Oliveira e Campos (2012, p. 240):

Ao contrário da Educação do Campo, a educação rural sempre foi instituída pelos organismos oficiais e teve como propósito a escolarização como instrumento de adaptação do homem ao produtivismo e à idealização de um mundo do trabalho urbano, tendo sido um elemento que contribuiu ideologicamente para provocar a saída dos sujeitos do campo para se tornarem operários na cidade.

Silva (2004), contribuindo com esta discussão, ainda aponta um modelo de escola na área rural que não leva em consideração os atores sociais locais, o contexto local, bem como “as relações sociais, produtivas e culturais e a necessidade de formação sócio-profissional desse povo”. Neste modelo, segundo a autora, predominavam as seguintes características:

⁹ Ver a Tese de Cláudio Eduardo Félix Santos, Relativismo e escolanovismo na formação do educador: uma análise histórico-crítica da licenciatura em educação do campo, que traz importantes informações sobre o percurso histórico da educação voltada ao meio rural. Disponível em <<http://www.gepec.ufscar.br/>>.

- É **urbanocêntrica**, unicamente voltada aos conteúdos formados e informados no processo de urbanização e industrialização; o ponto de partida e de chegada do conhecimento é a cidade, apresentada como superior e moderna. O mundo rural precisa ser abandonado por quem quer vencer na vida, uma vez que nele não há chance de se progredir;
- É **sociocêntrica**, voltada aos interesses de certas classes sociais, não considerando a diversidade dos sujeitos sociais existentes no campo e na cidade, a sua cultura, as suas diversas formas de organizar o trabalho e a vida;
- É **etnocêntrica**, privilegiadora dos conhecimentos relativos ao mundo ocidental industrializado, de uma forma de pensar e de um estilo de vida baseado na homogeneidade, onde os valores e a cultura camponesa são considerados como atrasado, conservadores, criando, assim, estereótipos com relação à população do campo e ao seu modo de viver e de pensar. (SILVA, 2004, p. 02).

Na investigação em curso, quando da pesquisa documental, constatamos que o município onde ocorreu a pesquisa adota diretrizes de âmbito nacional, visto que a proposta pedagógica para a Educação do Campo não está mais em vigor no município pesquisado e ainda não dispõe de outra para substituí-la.

Desta forma, a Secretaria de Educação, por meio do seu Núcleo Pedagógico, informou que esta se organiza por meio de núcleos pedagógicos, e o Núcleo de Educação do Campo monitora e coordena a implementação das atividades nas escolas do campo seguindo princípios de Leis e Diretrizes em nível nacional, que, na maioria das vezes, tem o urbano como parâmetro.

Corroborando com esta informação prestada pela Secretaria importante destacar neste momento o que a educadora da turma do Módulo V afirma em entrevista à pesquisadora participante¹⁰ sobre a proposta de Educação do Campo para o município.

Pesquisadora participante: Em relação à Educação do Campo, existe uma orientação da Secretaria de Educação?

Educadora: Não é diversificada da educação da cidade. Tanto que a gente junta os grupos de cidade com os nossos nos AC's de lá.

Pesquisadora participante: Os planejamentos acontecem juntos?

Educadora: É. Acontecem.

Pesquisadora participante: Então não existem orientações teórico-metodológicos, diretrizes especificamente para Educação do Campo?

Educadora: Não.

Pesquisadora participante: Apesar dela [a escola] ser classificada como Educação do Campo?

Educadora: Não.

¹⁰ Denominamo-nos como “pesquisadora participante” por entender o caráter ético e dialógico que se compõe juntamente com os sujeitos da pesquisa. Neste sentido, a alteridade se constitui como importante fator de reflexão sobre as ações dos sujeitos pesquisados - e aos sentidos atribuídos por eles a estas ações - e da pesquisadora.

Educadora: Eu não vejo eles [Secretaria de Educação] fazendo essa cobrança. Isso só foi no início. Entendeu? Então ... falou que é Educação do Campo, mas estacionou ali. Não tem, você vai trabalhar só isso. Só tem o nome. Nas reuniões nossas [na escola] a gente tem esses textos né? Mas educação direta. Educação a gente estuda né? De uma forma geral. Mas não é especificamente Educação do Campo.

(Entrevista com a educadora, dia 07/12/2015).

A Educação Rural, desta forma, exerce uma função puramente prescritiva, em que a escola instalada em ambientes rurais segue o que está posto para a população urbana sem levar em consideração o contexto, a cultura e os anseios sociais e políticos dos que lá vivem. Nesta perspectiva, ecoa uma ação antidialógica que não propicia ao educando a sua emancipação para não só estar no mundo, mas também para ser sendo no mundo para a pronúncia deste.

Já **Educação do Campo**, como apontado por muitos pesquisadores¹¹, está relacionada à condição existencial humana, como proferida por Freire (2014, p. 108) “Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo.” A introdução deste conceito na educação do país teve sua origem nas lutas de classes empreendidas por sujeitos sociais ao longo dos anos. Caldart (2012, p. 259), entendendo que o conceito Educação do Campo está sempre em construção, aponta-nos que:

A Educação do Campo nomeia um *fenômeno da realidade brasileira atual*, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas. Objetivo e sujeitos a remetem às questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses e ao embate (de classe) entre projetos de campo e entre lógicas de agricultura que têm implicações no projeto de país e de sociedade e nas concepções de política pública, de educação e de formação humana.

No entanto, há discordâncias entre os estudiosos sobre esta diferença apontada pela autora sobre a educação proposta pelo momento atual e aquele ao longo da nossa História. Há uma defesa de que não há diferenças entre a pedagogia ruralista¹² que, segundo Bezerra Neto (2003, p. 14), defendeu a fixação do homem no campo, e a

¹¹ Caldart (2012); Arroyo (1999).

¹² Há discordância entre alguns pesquisadores sobre as intenções da pedagogia ruralista. Uns defendem que havia claro interesse do poder público em promover uma educação que tivesse como objetivo atender as necessidades dos moradores rurais; outros já defendem que o grande interesse era de solidificar os grupos hegemônicos. Ver Prado (1995), disponível em <<http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/brasil/cpda/estudos/quatro/adonia4.htm>>; e Bezerra Neto (2003).

educação do campo que, segundo o autor, também defende a mesma proposta. Bezerra Neto aponta:

Para esta fixação, os pedagogos ruralistas entendiam como fundamental que se produzisse um currículo escolar que estivesse voltado para dar respostas às necessidades do homem do meio rural, visando atendê-lo naquilo que era parte integrante do seu dia-a-dia: o currículo escolar deveria estar voltado para o fornecimento de conhecimentos que pudessem ser utilizados na agricultura, na pecuária e em outras possíveis necessidades de seu cotidiano.

Para Bezerra Neto (2003), como mencionado, a Educação do Campo, conforme defendida pelo MST, busca atender às mesmas demandas da educação rural até metade do século XX:

Visto que, em grande medida, permanecem sendo defendidas pelo movimento dos trabalhadores rurais sem-terra, as propostas formuladas por aquele movimento na primeira metade do século passado: a fixação do homem no campo por meio de uma pedagogia que fosse considerada adequada para tal; um calendário que fosse baseado no ano de plantio e de colheita; e a defesa de um currículo que levasse em conta as disciplinas que discutissem as técnicas de produção de homem do campo. Além disso, o MST, luta pela reforma agrária e pelo assentamento dos trabalhadores rurais do campo, tal qual aqueles educadores. (BEZERRA NETO, 2003, p. 143)

Todos sabem que os caminhos percorridos pelos sujeitos que lutaram para se ter/discutir/politizar sobre educação do campo foram trilhados pelas lutas de classes preocupadas com a realidade de seus pares. Arroyo (1999, p. 18) discute sobre a importância dos movimentos sociais para a tessitura da Educação Básica do Campo, tendo como aporte os direitos de cada trabalhador do campo à saúde, à educação, justiça, terra, igualdade, entre outros. Segundo o autor, o movimento social do campo articula seus pressupostos em diálogo com o direito porque “O conjunto de lutas e ações que os homens e mulheres do campo realizam, os riscos que assumem, mostram quanto se reconhecem sujeitos do direito.”.

De forma breve¹³, vamos rememorar este percurso de luta social dos moradores do campo com a narrativa de Caldart (2012, p. 259-260) sobre o conceito Educação do Campo:

¹³ Para aprofundamento no tema, entre muitos trabalhos de pesquisa, sugerimos a leitura do texto “Educação do Campo” de Roseli Salete Caldart. Neste texto, há uma abrangência de informações sobre como se deram as lutas sociais dos camponeses, tratando especialmente do surgimento da nomenclatura Educação do Campo. Disponível em <<http://www.utfpr.edu.br/patobranco/estrutura-universitaria/diretorias/dirppg/pos-graduacao/mestrados/ppgdr2/arquivos/dicionariodeEducacaodoCampo.pdf>>.

O surgimento da expressão “Educação do Campo” pode ser datado. Nasceu primeiro como *Educação Básica do Campo* no contexto de preparação da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em Luziânia, Goiás, de 27 a 30 de julho 1998. Passou a ser chamada *Educação do Campo* a partir das discussões do Seminário Nacional realizado em Brasília de 26 a 29 de novembro 2002, decisão posteriormente reafirmada nos debates da II Conferência Nacional, realizada em julho de 2004.

Para além das conquistas sobre o enfoque conceitual, como demonstrado anteriormente, estas indicaram como pano de fundo os diversos debates na sociedade acerca da inoperância governamental em instituir políticas públicas educacionais voltadas para o campo. Ao longo da história, estes debates e embates foram acontecendo. Como resultados destas lutas sociais, começaram a aparecer nos documentos oficiais referências à educação do campo.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa buscou inspiração na etnografia educacional para seguir o seu percurso. Freire (2014, p. 107) convida a refletir sobre a força transformadora da palavra por meio do diálogo que, para a Pedagogia Freireana, realiza-se entre pessoas comprometidas com e para “pronunciar o mundo”. Compreendemos que “pronunciar o mundo” seja muito mais do que observar e registrar informações. Assim, por meio dos pressupostos teóricos e metodológicos contemplados nesta pesquisa, concordamos com a sua afirmação “Não há palavra verdadeira que não seja práxis. Daí que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo”. Desta forma, acreditamos que a etnografia delinea fagulhas nesta empreitada.

3.1 Campo de Pesquisa

Por meio da abordagem etnográfica, o nosso campo de pesquisa revela-se em uma sala de aula de escola situada em zona rural de uma cidade no interior da Bahia. Partimos do pressuposto de que a sala de aula é um lugar de conflito de vozes e, assim sendo, entendemos que os significados vão sendo atribuídos pelos sujeitos ali presentes e suas identidades, negociadas, por meio da linguagem.

Esta escola fica situada no Povoado Poço Encantado¹⁴, a doze quilômetros do centro comercial da cidade. Os moradores deste povoado têm como atividade econômica o trabalho nas fazendas de café como cuidadores e catadores, outros muitos deslocam-se para a cidade onde exercem a função de pedreiros e secretárias domésticas.

3.2 Sujeitos da Pesquisa

Os sujeitos da pesquisa compõem-se de uma educadora e dezessete educandos em uma turma do módulo V (correspondente ao quinto ano do Ensino Fundamental).

A turma do Módulo V - matutino é composta por 17 educandos com idades entre 10 e 16 anos, sendo nove meninas e oito meninos. Estes são de famílias cujos pais trabalham, em sua maioria, com serviços braçais, percebendo de renda familiar de até 03 salários mínimos e, alguns, com direitos à Bolsa Família do Governo Federal. A exceção de um educando que a mãe é educadora, os demais pais não chegaram a concluir o Ensino Fundamental II, sendo que a maioria nem o Ensino Fundamental I. Já a educadora do Módulo V tem formação em Pedagogia: Séries iniciais, e especialização em Alfabetização e Letramento. Foi a primeira diretora desta escola e participou ativamente da história dela, desde quando eram somente duas salas de aula.

3.3 Observação Participante como procedimento de pesquisa

A observação participante foi a nossa aliada durante todo o nosso período em campo. Valemo-nos deste procedimento etnográfico, pois entendemos que ela nos aponta os caminhos para compreender as partes e o todo de determinado evento discursivo, assim como as atribuições de sentido dadas pelos sujeitos envolvidos nas ações.

Por meio da técnica de observação participante, utilizamos como estratégia para a construção dos dados de instrumentos de pesquisa tais como: diários de campo, gravações em áudio das aulas, fotografias, questionários com os educandos e entrevistas com a educadora.

¹⁴ Pseudônimo da escola.

CONCLUSÕES

Os diálogos tecidos neste espaço revelam as nossas percepções e esperanças freireanas enquanto sujeitos sempre em construção, em movimento e incompletos, em processo de “identificação”, e em busca de ser sendo. A Pedagogia Crítica Freireana conduz-nos à experiência de perceber a mutabilidade do sujeito e de suas identidades apostando de que nada está posto, pronto e acabado; a este há sempre a possibilidade de “pronunciar o mundo” e de “ser no mundo”, sempre numa relação estreita com o outro. O processo de construção do ser humano, em sua total “incompletude”, permite que as narrativas de cada um tenham ressonâncias no mundo social e desafiam a tradição hegemônica e dominante, acreditando no “inédito viável”, ou seja, “perceber além das situações-limites” e sonhar com possibilidades de superação das contradições (FREIRE, 2014, p. 149).

Insistimos no sonho possível de se ser sendo. Ecoamos nesta afirmação, ser sendo, a utopia mobilizada no pensamento freireano em que há a defesa de que o sonho perpassa pela denúncia de realidades opressoras, que deve desencadear enfrentamentos (FREIRE, 1982). Portanto, defendemos esta afirmativa no sentido de que somente com a consciência de que somos seres históricos e, portanto, construtores de nossa própria história, poderemos vencer a cultura de dominação e exploração imposta pela tradição hegemônica e alienante. Ou seja, ser sendo enuncia um sujeito que pensa “a si mesmo e ao mundo, simultaneamente, sem dicotomizar este pensar da ação” (FREIRE, 2014, p.100).

Mais do que discussões/controvérsias/acordos sobre o fazer/ser educação no/do campo, entendemos que o sujeito social em qualquer espaço que esteja retrata a sua luta a partir das suas necessidades de ser no mundo para ecoar “pronunciar o mundo”. Em nosso entendimento, a Educação do Campo, ancorada nas lutas sociais e seus pressupostos, compõe o que Paulo Freire teceu sobre uma educação para a prática da liberdade que viabiliza a intervenção no mundo, e esta prática somente poderá ser mobilizada a partir de uma educação dialógica que prevê a relação homem-mundo em que se ecoa ação e reflexão. A grande questão que se coloca é: Como fazer estas lutas sociais por uma educação do/no campo se concretizarem atendendo aos anseios dos seus sujeitos?

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel; FERNANDES, Bernardo M. **A Educação Básica e o Movimento Social do Campo**. Vol. 2. Brasília. BF: articulação nacional por uma educação básica do campo, 1999.

_____. **Pedagogias em movimento**: o que temos a aprender com os movimentos sociais. *In*: Currículo sem fronteiras. v.3, n.1, p. 28-49, jan/jun 2003. Disponível em www.curriculosemfronteiras.org. Acesso em março/2016.

BEZERRA NETO, Luiz. **Avanços e retrocessos na educação rural do Brasil**. 2003. Tese. Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas. Campinas (SP), 2003.

BOCAYUVA, Pedro Cláudio Cunha. O retorno dos sujeitos coletivos. *In*: GARCIA, Regina Leite (Org.). **Aprendendo com os movimentos sociais**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. Disponível em <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=3111469>>. Acesso em agosto/2015.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12907:legislacoes>>. Acesso em dezembro/2015.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Comissão de Educação Básica. **Resolução nº 01, de 03 de abril de 2002**. Estabelece Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=13200:resolucao-ceb-2002>>. Acesso em dezembro/ 2015.

CALDART, Roseli Salette. Educação do Campo. *In*: CALDART, Roseli Salette (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

FERREIRA, Lúcia Gracia. **Professoras da zona rural**: formação, identidades, saberes e práticas. 2010. 262 páginas. Dissertação. Universidade do Estado da Bahia. Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade. Salvador, Bahia.

FREIRE, Paulo. **Educação**: o sonho possível. *In*: BRANDÃO, Carlo Rodrigues *et al.* O educador: vida e morte. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1982.

_____. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo, SP: Paz e Terra, 2006.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 56ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

GARCIA, Regina Leite. Movimentos sociais: escola – valores. *In*: GARCIA, Regina Leite (Org.). **Aprendendo com os movimentos sociais**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

OLIVEIRA, Lia Maria Teixeira de; CAMPOS, Marília. Educação Básica do Campo. In: CALDART, Roseli Salete (org.). *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. 4ª edição. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, Cláudio Eduardo Félix. **Relativismo e escolanovismo na formação do educador**: uma análise histórico-crítica da licenciatura em educação do campo. 2011. 268 folhas. Tese. Faculdade de Educação. Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2011.

SILVA, Maria do Socorro. **Educação do Campo e desenvolvimento**: uma relação construída ao longo da história. 2004. Disponível em: <http://eduem.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/viewFile/12304/7068>. Acesso em março/2016.

SOUZA, Maria Antônia de; PALUDO, Conceição; BELTRAME, Sônia Aparecida Branco. **Índice de desenvolvimento da educação básica, educação do campo e escola pública**: a realidade da região Sul do Brasil. In: 37ª Reunião Nacional da Anped – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt03-4055.pdf>>. Acesso em agosto/2016.