



EDUCAÇÃO DO CAMPO: DESAFIO DA UNIDOCÊNCIA

Marinilda Corrêa Sardinha¹-SEMEC, email: nilda_correa16@hotmail.com
Mara Rita Duarte de Oliveira²-UFPA, email: mararitaduarte43@gmail.com

Resumo

O presente artigo surgiu a partir de nossas experiências relacionados a pesquisa na educação do campo no Baixo Tocantins, assim nosso objetivo é apresentar o debate que temos realizados nos últimos anos a cerca da realidade da escola do campo e a unidocência, elementos fundamentais para entendermos a educação do campo no atual contexto educacional. Os estudos apresentados em nossa análise abarcar a complexidade da escola do campo, assim como busca mostrar que o que vem sendo feito é insuficiente para e atender às necessidades das comunidades campestres. Com isso, a análise apresentada faz parte de um exaustivo estudo teórico sobre a educação do campo realizado a partir dos projetos de pesquisa desenvolvidos pelo Grupo de Estudos e pesquisa Memória Formação Docente e Tecnologia, da Universidade Federal do Pará.

Palavras-Chave: Educação do Campo – Escola – Classes multisseriadas.

1 Introdução

Ao iniciarmos o debate em torno da educação do campo, tivemos como preocupação colocar no centro das discussões o “tratamento dispensado” pelos dirigentes políticos à educação rural ao longo da história da educação brasileira, considerando as grandes transformações sócio-políticas e econômicas e as conquistas que foram ocorrendo dentro desta área até chegarmos à construção do projeto popular de educação para as escolas do campo.

Para nós cabe aqui iniciarmos uma incursão dentro destes paradigmas educacionais, indo ao encontro do momento em que a educação rural tornou-se mais especificamente alvo de inúmeros programas oficiais do governo para o desenvolvimento social e econômico da sociedade, sendo esta educação entendida como um caminho para a redenção do(a) homem/mulher do campo e de uma forma mais ativa de inclusão do Brasil na modernidade do século XX.

Foi a crescente industrialização e a urbanização no mundo ocidental que veio a implicar mais profundamente na transformação do gênero da vida urbana (OLIVEIRA apud QUEIROZ, 1978, p.56), causando também inúmeras modificações na vida rural.

¹ Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade do Estado do Pará. Professora da Rede Básica de Ensino SEMEC- Abaetetuba. Professora Faculdade de Educação e Tecnologia (FAM) Supervisora do PIBID/Diversidade-UFPA. Vice-Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisa Memória, Formação Docente e Tecnologia (GEPeMe/UFPA).

² Doutora em Educação. Professora do Programa Pós-Graduação em Educação e Cultura (PPGEDUC), Professora do curso de Pedagogia e Educação do Campo do Campus Universitário de Abaetetuba da Universidade Federal do Pará. Coordenadora Institucional do PIBID/Diversidade-UFPA. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisa Memória, Formação Docente e Tecnologia (GEPeMe/UFPA).



Essa relação tão convergente e ao mesmo tempo dialética entre o campo e a cidade nos permite analisar a sociedade brasileira em seu descontentamento global, de modo a afirmarmos que, apesar das diferenças constatadas entre o rural e o urbano, há de se compreender a relação entre essas dimensões, partindo da dialética da complementaridade, em que cada elemento se afirma em função do outro, não podendo ser compreendido isoladamente, nem ser também reduzido ao outro, porém entendendo essa relação em sua forma mais ampliada: histórica, filosófica, econômica política e social.

Durante muitos anos a educação destinada às classes populares do campo, vinculou-se a um modelo importado da educação urbana e ao mesmo tempo esteve a serviço do interesse das oligarquias rurais e das oligarquias agrário-industriais. Tal tratamento tem um fundo de descaso e subordinação em que esteve, em alguns casos ainda está, o meio rural.

Ao falarmos desta realidade amazônica, temos que retomar a análise sobre o papel fundamental do estado, enquanto responsável pela oferta da escolarização de qualidade para as populações carentes de áreas urbanas e rurais deste contexto regional. Porém, infelizmente, essa responsabilidade tem se constituído como base do capitalismo monopolista, que se configura em um paradigma que centra sua preocupação na qualificação múltipla dos trabalhadores para atenderem às exigências do mercado, o qual se mostra como o privilegiado regulador social.

Exatamente no momento em que se remete à importância dos direitos sociais, direito à educação, democratização do acesso à escola, de um ensino de qualidade, do exercício da cidadania não se pode deixar de citar o papel do estado enquanto responsável por essa oferta de escolarização universal e gratuita e como implementador de políticas sociais sendo muitas delas direcionadas ao campo educativo.

Dentro desse modelo educacional brasileiro hegemônico, a educação escolar constitui-se em um forte espaço de reprodução e produção das classes sociais e de seus conjuntos de ideologias, como ocorridas nas décadas anteriores, no qual as políticas educacionais implementadas materializam os projetos definidos e articulados pelo estado que estão afinadas com o modelo de “governabilidade”, implicando na construção do conhecimento social muitas vezes voltado unicamente para a produtividade econômica.

Mesmo assim, frente às imposições socioculturais, nas populações subalternas, sempre haverá a possibilidade de o trabalhador construir sua consciência crítica, rompendo com os grilhões que os oprimem, lutando por seus direitos historicamente usurpados pelas classes hegemônicas, lutando pelo exercício pleno de sua cidadania.



Frente a essa realidade, o desafio posto, tem sido pensar em uma educação do campo, em uma escola do campo, que visualize as mudanças sociais e consiga acompanhá-las, ao mesmo tempo em que possibilite a formação unilateral, vinculando o saber universal às experiências de vida dos(as) educandos(as), para que se tornem sujeitos participativos, dialógicos, humanizados e capazes de estabelecer os alicerces de uma nova ordem social.

O artigo 28 refere-se com clareza à oferta de educação básica para a população do campo, respeitando-se às peculiaridades das regiões e afirmando que se deve priorizar a construção de metodologias e a elaboração de conteúdos curriculares apropriadas à realidade dos(as) alunos(as), incluindo-se a preocupação com a adequação do calendário escolar de acordo com a realidade agrícola sazonal, socioeconômica e cultural das populações do campo.

Nesse aspecto, podemos afirmar que a LDB reconhece em seu texto original a diversidade sociocultural das populações do campo, assim como reafirma o direito à igualdade e à diferença, no caput do art. 5º da Constituição Brasileira. Observamos que tanto o artigo 26 quanto o artigo 28 da lei 9394/96 avançam, em nossa análise, no sentido não apenas da reivindicação da escolarização básica do campo, mas inegavelmente retoma o princípio da inclusão social dessas camadas historicamente aliadas dos processos decisórios da sociedade contemporânea brasileira.

Não esgotaremos aqui, todos os aspectos relevantes da lei 9394/96 no que tange à educação, ou seja, à oferta de escolarização no campo, primando pela qualidade e equidade social no campo. Entretanto, fica patente a necessidade de estabelecer-se um programa de continuidade que possa sinalizar e garantir os avanços educacionais propostos pela lei.

2. ESCOLA DO CAMPO

Na maioria das escolas do campo a proposta metodológica se desloca do contexto mais amplo da comunidade local e da própria escola; com o mínimo de recurso, sem grandes investimentos na formação docente, melhorias salariais, de acesso geográfico ou de infraestrutura, exige-se dos professores e das professoras que transcendam o modelo de educação tradicional e assumam um novo modelo de educação em que a escola propõe ao aluno “a promoção de ensino ativo, a participação, o pensamento crítico, a criatividade, o trabalho cooperativo e a educação personalizada” (ARBOLEDA, 1999; p. 25).

A centralidade da questão não está na formação dos docentes como o grande obstáculo para melhoria da qualidade de ensino na zona rural ou no trabalho agrícola sazonal, mas principalmente nas condições estruturais das escolas do campo. Tais condições não são as ideais para a superação do que vem se chamando de tradicional, concorrendo, a seu modo, para a permanência desse modelo educacional.



A própria questão do ensino individualizado esbarra de frente com as classes multisseriadas que dificultam a atuação docente, outra questão é como se elabora novas referências acerca da educação sem passar por uma profunda mudança de postura pedagógica, aliada ao acesso à informação e formação continuada e recursos materiais, além da valorização profissional e da melhoria salarial.

As classes multisseriadas não foge a lógica da seriação, pois nessas classes encontramos a presença da heterogeneidade, ao reunir em uma mesma sala de aula alunos com idade, séries e níveis de aprendizagem distintos; porém classificados por ano. Porém, a diferença está na prática do trabalho docente, que ao invés de desenvolver o ensino e a aprendizagem para alunos de uma única turma, ele o faz com várias turmas num mesmo espaço. O que exige do professor um empenho maior na organização do planejamento das atividades didático pedagógico na sala de aula, em virtude da heterogeneidade presente.

Investir apenas em cursos aligeirados ou de auto formação, efetivamente, não são os que mais darão bases fundamentais para as mudanças das práticas educativas. Muda-se os discursos, mas a práxis educativa sinaliza as contradições de fundo que passam pela formação humano-filosófica do(a) professor(a) que atua no campo. Para as professoras, a capacitação em serviço não proporciona uma melhor formação docente e, como consequência não consegue superar o chamado modelo tradicional de educação nem se ajustarem às exigências dos atuais da educação escolar no campo.

Assim, podemos afirmar que a inda a escola do campo, ao longo da sua história, é uma realidade adaptada, não sendo uma experiência construída por essas e seus pares (movimentos sociais, organizações não governamentais e sindicatos). Que não reconhecem e valorizam já projetos que são gestados dentro das lutas dos movimentos sociais e apresentam características peculiares a cada região e com êxito em sua execução. Em nossa análise o que vem sendo feito é insuficiente para abarcar com a complexidade da escola do campo e a atender às suas necessidades.

Em todo nosso trabalho notamos que a escola do campo vai sobrevivendo como um arremedo de uma escola urbana, porém com pés fincados no campo. A escola não passa, então, de uma cópia burlesca da escola da zona urbana, indicando que o ato de ensinar deve ser de reprodução dos saberes socialmente elaborados.

Destaca que na realidade investigada, escola do campo representa para as populações tradicionais, a única oportunidade de aprendizagem, sistemática de bens universais, como são: a leitura, a escrita, a contagem básica e os conceitos científicos iniciais sobre a realidade. No entanto



observou-se que em seu modo de operar impede o efetivo cumprimento daquilo que dela se poderia esperar: fornece, às duras penas, tão somente fragmentos de conhecimentos que não podem ser úteis nem para vida no campo, nem para um possível projeto de vida urbano (DAVIS E GATTI, 1993; p. 148).

A prática pedagógica das professoras está ligada vitalmente à compreensão da práxis educativa e da complexidade do processo educativo e das relações em que ele se estabelece. É somente a partir dessa compreensão que se pode realizar a mudança de postura docente, superando-se o tradicional, pautado apenas na repetição e na memorização de conteúdos, e realizando-se um trabalho pedagógico em que o conhecimento não seja algo distante da realidade do alunado, mas que seja parte viva de sua aprendizagem, gestada na dúvida, na pergunta, no questionamento, na ânsia e na vontade de aprender e descobrir o mundo. Daí a importância e o caráter fundamental do papel que o docente exerce na construção do saber: cabe-lhe a função de mediador entre os alunos e o conhecimento (DAVIS E GATTI, 1993; p. 153).

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabemos que ainda falta muito para que a escola do campo seja de qualidade em todos os sentidos. É preciso mais investimentos específicos para os municípios terem as devidas condições para que suas escolas rurais funcionem e superem suas carências estruturais: melhorar a assessoria pedagógica; os salários dos professores e de outros profissionais da educação; currículo e planejamento escolar relacionado a realidade local, regional e nacional; gestão escolar democrática; as estradas de acesso às escolas; o transporte e também a merenda escolar.

O próprio espaço arquitetônico da escola do campo expressa uma determinada concepção educativa (DAYRELL, 1996:147). Não é apenas uma organização física em um determinado espaço geográfico: a disposição das salas e o espaço reservado para a recreação denotam a preocupação de se preservar os(as) alunos(as) no interior da escola.

As relações socioculturais ali existentes na escola do campo nos ajudam a compreender melhor a prática docente das professoras e as práticas culturais que se desencadeavam no espaço escolar formação acadêmica e humana. Nesse sentido, a formação das professoras, qualquer que seja ela, deve ser respeitada e não desconsiderada como se fosse algo ruim e sem nenhum valor. A superação e a transposição do habitual e do opressor deve ser uma decisão coletiva das professoras a partir da apreensão das carências e necessidades reais dos(as) alunos(as), identificando-se com



cada um(uma) desses(as) alunos(as) e querendo fazer diferente do que costumeiramente vêm fazendo.

A liberdade de decisão para definir o que querem e qual o caminho a seguir, deverá associar-se em igualdade de proporção às oportunidades para que elas construam uma formação baseada em uma educação libertadora, a qual lhes permita assumir uma forma de emancipação humana aliada à vontade de fazer uma educação comprometida com as classes populares. formação baseada em uma educação libertadora, a qual lhes permita assumir uma forma de emancipação humana aliada à vontade de fazer uma educação comprometida com as classes populares.

4 REFERÊNCIAS

- ARBOLEDA, Vicky Colbert de. **Marco de referência da Escola Ativa** In: ADURRAMÁN, Wilson León, et.al. Escola Ativa: Capacitação de professores. Brasília/MEC, 1999. p. 17 a 32.
- ARROYO, Miguel (Org). **Da escola carente à escola possível**. São Paulo: Edições Loyola 1991.
- CALDART, Roseli Salette. **A escola do campo em e movimento** In: BENJAMIM, Cezar e CALDART, Roseli Salette. Projeto Popular e Escolas do Campo. 2ª edição. Brasília: DF: Articulação Nacional por uma educação no Campo, 2001. (Coleção Por um a Educação Básica no Campo nº 3).
- DAMASCENO, Maria Nobre. **A construção do saber pelo camponês na sua prática produtivo e política** In: THERRIEN, Jacques e DAMASCENO, Maria Nobre (Coords.). Educação e escola no campo. Campinas: Papyrus, 1993. p 53 a 73
- DAVIS, Claudia e GATTI, Bernadete. **Questões sobre o desempenho de alunos de escolas rurais no nordeste e o seu contexto sociocultural** In: THERRIEN, Jacques e DAMASCENO, Maria Nobre (Coords.). Educação e escola no campo. Campinas: Papyrus, 1993. p. 137 a 173
- MARTINS, José de Souza Martins. **A valorização da escola e do trabalho no meio rural** In: WERTEIN, Jorge e BORDENAVE, Juan Diaz (orgs). Educação rural no terceiro mundo: experiências e novas alternativas. Rio de janeiro: Paz e Terra, 1981. p. 249 a 289.
- OLIVEIRA, Mara Rita Duarte de. **A escola Rural da Vila da Paz um ensaio etnográfico**/Mara Rita Duarte de Oliveira. – Belém: UFPA- Centro Agropecuário/ Embrapa Amazônia Oriental, 2003.