

## **Educação do campo: formação de professor por área, desafios da área de Ciências Sociais e Humanidades**

Maria de Fátima Almeida Martins

### **Introdução**

O texto que será aqui apresentado vem das discussões feitas durante todo o processo de construção e realização do Curso de Formação de Professores do Campo - Pedagogia da Terra – que teve seu início em 2005 na Faculdade de Educação da UFMG, com previsão de término em 2010. É, portanto, a partir do acompanhamento do processo de constituição e desenvolvimento deste curso, do seu andamento e da consolidação da formação do professor do campo que estão sendo pensadas as questões objeto de nossa reflexão.

A organização do currículo deste curso foi construída por áreas de conhecimento, as quais foram denominadas: Área de Ciências da Vida e da Natureza; Área de Ciências Sociais e Humanidades; Área de Línguas, Artes e Literatura e Área de Matemática. Os elementos em discussão neste texto referem-se à Área de Ciências Sociais e Humanidades.

Assim concebido, o curso exige que pensemos para além dos campos disciplinares instituídos, na medida em que nos coloca diante de novas necessidades e elementos desafiadores para a realização de um trabalho integrado com os conteúdos de ensino e aprendizagem, o que, no nosso modo de pensar, não se resume a propor atividades dentro daquilo que comumente é considerado como interdisciplinaridade<sup>1</sup>.

Ancorado nas possibilidades delineadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9394/96 – para esta modalidade de educação, o curso ganha relevância na medida em que fortalece os sujeitos no lugar em que realizam a sua prática. Nossa intenção, ao pesquisar esta modalidade de educação, é tentar compreender de que maneira esta possibilidade encontrada na lei pode ser central para a formação desses professores, na medida em que as próprias condições sócioespaciais dos professores/educandos podem ser

---

<sup>1</sup> Entendemos *interdisciplinaridade* como referindo-se a um esforço mais profundo e consistente do que a simples elaboração e/ou realização de atividades conjuntas pelos professores, como é usual tomar o sentido deste termo no campo do fazer docente. Trata-se de um movimento teórico que busca garantir a possibilidade de compreender o fenômeno levando em conta as exigências já colocadas pela sua própria constituição na realidade, ou seja, trata-se de não perder o sentido de algo que já é interdisciplinar na sua origem.

incorporadas no processo de ensino e aprendizagem, bem como à formação e à prática docente.

Pela riqueza dos sujeitos envolvidos no curso, estamos desenvolvendo uma pesquisa no sentido de investigar as especificidades dos saberes<sup>2</sup> e práticas dos professores/educandos que têm suas práticas referenciadas ao campo, ou seja, identificar quais desses saberes e práticas esses professores consideram fundamentais no contexto de sua formação na Área de Ciências Sociais e Humanidades, isto é, como futuros professores da educação básica do campo. O propósito é de também contribuir na reflexão sobre as formas e os sentidos oriundos do conhecimento disciplinar, no caso, da Geografia pode ir além da perspectiva específica e alcançar à constituição do ensino por área do conhecimento.

Considerando este contexto, e tendo em vista a especificidade dos sujeitos envolvidos, a escolha da metodologia para esta pesquisa terá, como percurso, investigar, a partir da prática cotidiana, de que maneira as formas e contextos referentes à reprodução ampliada do capital que se realiza no campo, podem ser e de fato são incorporados ao processo de ensino aprendizagem. Em outras palavras, descobrir como os elementos constitutivos da vida no campo entram no processo de ensino e aprendizagem. Para isto serão realizadas entrevistas semi-estruturadas com os licenciandos e analisados os documentos referentes ao estágio curricular realizado por eles, além de consultada a bibliografia pertinente.

Ancorada sobre a base teórica e epistemológica da reprodução social e da educação é que situaremos, neste texto, nosso entendimento sobre a educação do campo, a formação de professores e os desafios desta formação por área de conhecimento.

### **A educação do campo**

Partimos do pressuposto de que a *educação é fundante na formação do homem* e, portanto, ultrapassa as formas adjetivadas. Por que então falar de uma Educação do Campo? Concordamos com VENDRAMINI quando assinala que “O nome educação do campo, ainda que incorpore uma rica discussão e mobilização social, tem limites em termos de capacidade explicativa, tendo em vista a já assinalada diversidade de sujeitos, contextos, culturas e formas de produção e ocupação do meio rural” (VENDRAMINI, 2007, p. 128). Entendemos que, no presente caso, a adjetivação ajuda a elucidar especificidades próprias do movimento

<sup>2</sup> Os *saberes* são entendidos aqui no sentido utilizado por Marilena Chauí no texto “O discurso competente”, isto é, dizem respeito às experiências não instituídas, que fazem parte do movimento da vida. “Só há saber quando a reflexão aceita o risco da indeterminação que a faz nascer, quando aceita o risco de não contar com garantias prévias e exteriores à própria experiência e à própria reflexão que a trabalha.” (CHAUÍ, 1980, p. 5) Portanto refere-se a algo diferente das idéias que já assumiram forma instituída, no *conhecimento*.

da vida social dos sujeitos envolvidos. Considerando que numa ação educativa que se pretende transformadora e emancipatória é fundamental ter em conta os processos formadores dos sujeitos, pois esta seria uma forma de favorecer sua autonomia, no sentido de uma “elaboração da própria identidade e de projetos coletivos de mudança social a partir das próprias experiências” (SADER, 1988, p. 53). Dessa maneira, a ação dos sujeitos do campo seja ela realizada de forma individual ou coletiva tem importância e ganha uma dimensão política.

Neste sentido é que na discussão sobre a formação do professor do campo, torna-se fundamental ressaltar o movimento que desencadeou a construção de uma política para a educação neste espaço. Os resultados alcançados pelas lutas que historicamente foram sendo travadas por este movimento foi o de romper com os sentidos que foram dados à educação “rural” (que estava formatada sob o signo do assistencialismo latifundiário – pois reforçava a dominação assentada na prática da benemerência e a permanência da desigualdade do direito à terra ), para pensar e formular, sob outros contornos e significados, a educação dos que vivenciam o campo e se relacionam com a terra como lugar da existência e realização da vida. Como campo de luta política, o movimento pela educação do campo ganha maior significado, na medida em que esclarece o processo em que se estruturam e se constituem as representações de rural e de urbano em nossa sociedade, o qual não pode ser separado da luta pelo espaço. Nosso entendimento caminha no sentido de compreender o processo geral de formação da sociedade que ganha concretude econômica, política e social, como sendo este que constitui e dá vida à educação. Ou seja, de que

“ as determinações gerais do capital afetam profundamente *cada âmbito particular* com alguma influência na educação, e de forma nenhuma apenas as instituições educacionais formais. Estas estão estritamente integradas na totalidade dos processos sociais. Não podem funcionar adequadamente exceto se estiverem em sintonia com *as determinações educacionais gerais da sociedade* como um todo.(Mészáros, 2005: 43. ênfases do autor)

Assim, insistimos que a adjetivação do campo na expressão *educação do campo* é necessária para qualificar e demarcar as práticas pertinentes à educação referidas à espacialidade do campo. Entretanto, consideramos que esta adjetivação deve ser circunscrita ao âmbito do político, vinculada às lutas sociais de afirmação dos direitos dos sujeitos que vivem no e do campo. Neste sentido, entendemos que desse modo, a educação se concretiza, a medida que, se realiza *com* e *para* estes sujeitos, de forma que alcancem sua própria autonomia, por serem ou estão no campo, vivem relações sociais específicas da vida *no* e *do*

campo, portanto, devem ser educados para que “se organizem e assumam a condição de sujeitos da direção de seu destino”. (Caldart, 2008, p. 151)

Por outro lado, ao pensar a educação do campo, não podemos fazê-lo em oposição à educação da cidade, sem relacioná-la com a problemática das relações campo-cidade. A educação do campo deve ser pensada tendo como ponto de partida a divisão campo-cidade, primeira divisão social do trabalho. Nesse sentido, pensamos que a educação do campo deve constituir um projeto revolucionário, isto é, deve ir além de reforçar, no próprio local, o lugar social a que historicamente o campo tem sido relegado, sob pena de tornar-se apenas um projeto reformista. Entendemos, assim, que a adjetivação da educação é importante sob vários dos aspectos apontados, como por exemplo, os apresentados por Caldart (2008), mas a questão deve, a nosso vê, ser abordada sempre na perspectiva mais geral de reprodução das relações da sociedade capitalista como um todo.

### **A formação do professor do campo**

Partimos de uma prática, o Curso de Formação de Professores do Campo, e em torno da construção do seu currículo. A montagem e realização do curso estruturado a partir das áreas, como já mencionado anteriormente têm representado, para os docentes envolvidos na concretização curricular deste curso, o exercício de pensar e propor conteúdos, materiais e atividades que ultrapassem os limites das disciplinas parcelares e das práticas mais comuns na universidade e que estejam voltados à compreensão de referenciais e questões que envolvam o homem e a natureza, assim como o seu processo de socialização. Para tentar lidar com estas questões, a área de Ciências Sociais e Humanidades, por exemplo, a escolha foi eleger temas de interesse comum a que viessem esclarecer questões relacionadas à realidade social e que estivessem articulados com as dimensões das práticas e saberes do/no campo.

Nesse sentido, o entendimento que temos desse momento de elaboração do currículo é de que o mesmo tornou-se um esforço coletivo, pois

“... é preciso ver o ensino não na perspectiva de ser atividade instrumento para fins e conteúdos pré-especificados antes de empreender a ação, mas como prática, na qual esses componentes do currículo são transformados e o seu significado real torna-se concreto para o aluno/a.” (SACRISTÁN, PÉREZ GOMÉZ; 2000:123).

Pela especificidade que o curso apresenta, pelos sujeitos que nele estão envolvidos é que refletir sobre a construção deste curso nos remete também a questões relativas à

sociedade e aos sentidos da educação, ou seja, a pensar de que maneira a educação pode alcançar o desejável, ir além e chegar aos diferentes espaços, como objetivo e sentido, de forma emancipatória. Assim, ao realizar este movimento de reflexão sobre os sentidos do curso e sua relação com a formação social, o “essencial é pensar a sociedade e a educação em seu devir” (MAAR, 2003:12). Esta perspectiva apresenta elementos que consideramos importantes para a prática e a formação do professor do campo, na medida em que reconhece ser essencial a educação como processo e, mais, na medida em que a vida e a experiência como realização passam a ser fundamentais como elementos formadores dos sujeitos na educação. Em outras palavras,

“só assim seria possível fixar alternativas históricas tendo como base a emancipação de todos no sentido de se tornarem sujeitos refletidos da história, aptos a interromper a barbárie e realizar o conteúdo positivo, emancipatório, do movimento de ilustração da razão.” (MAAR, 2003:12)

A formação de professores do campo, enfim, nos impõe de forma clara que o desafio é o de desenvolver uma proposta de ensino e aprendizagem na área de Ciências Sociais e Humanidades que possa convergir numa experiência formativa, nos termos formulados por Adorno, de que “é preciso romper com a educação enquanto mera apropriação de instrumental técnico e receituário para a eficiência, insistindo no aprendizado aberto à elaboração da história e ao contato com o outro não-idêntico, o diferenciado”. (MAAR, 2003:27)

Nesta perspectiva é que temos nos colocado diante das seguintes perguntas: de que maneiras, efetivamente, podem ser construídas alternativas que propiciem uma aprendizagem significativa, e não reiterativa da/na prática formal? Como avançar na reflexão sobre a formação do professor do campo a partir da formação por áreas?

Num primeiro momento, esses conteúdos e atividades se articulam num movimento de interdisciplinaridade, mas logo em seguida é preciso que sejam (re)significados de maneira a permitir uma nova visão da realidade e também do seu ensino e aprendizagem na educação básica do campo. Assim, o encaminhamento que vem sendo dado às discussões da área de Ciências Sociais e Humanidades<sup>3</sup> visa provocar e reforçar iniciativas que permitam explorar, de modo consistente e continuado, as possibilidades de diálogo entre os campos disciplinares, de modo a propor questões acerca da formação social, política, cultural e identitária da

---

<sup>3</sup> Esta área abrange, neste curso, a Filosofia, a Geografia, a História e a Sociologia.

sociedade brasileira, cuja compreensão e solução possam ser pensadas para além das fronteiras disciplinares e também voltadas para a especificidade da dimensão do campo. Entendemos que esta forma de elaborar o pensamento acerca da realidade brasileira constitui uma ação propositiva fundamental frente aos desafios iniciais que o curso nos apresentou.

É preciso destacar que, em sua particularidade como lugar de formação do professor, o curso (re)significa e qualifica a ação dos sujeitos que estão envolvidos na ação educadora do e para o campo, pois tem sua centralidade na reflexão sobre a educação para além das fronteiras hegemônicas do saber instituído, uma vez que a educação do campo tem como preocupação esses novos sujeitos e com isso, rompe as amarras do tradicionalismo secular que marcou as relações no campo e fortalece a luta pela terra. De acordo com FERNANDES E MOLINA,

“O movimento Por uma Educação do Campo recusa essa visão [do latifúndio], concebe o campo como espaço de vida e resistência, onde camponeses lutam por acesso e permanência na terra e para edificar e garantir um *modus vivendi* que respeite as diferenças quanto à relação com a natureza, com o trabalho, sua cultura, suas relações sociais. Esta neoconcepção educacional não está sendo construída para os trabalhadores rurais, mas por eles, com eles, camponeses. Um princípio da Educação do Campo é que sujeitos da educação do campo são sujeitos do campo: pequenos agricultores, quilombolas, indígenas, pescadores, camponeses, assentados e reassentados, ribeirinhos, povos de florestas, caipiras, lavradores, roceiros, sem-terra, agregados, caboclos, meeiros, bóias-frias.” (FERNANDES E MOLINA, 2005: 9.)

Mas o que leva à reunião desses sujeitos (“pequenos agricultores, quilombolas, indígenas, pescadores, camponeses, assentados e reassentados, ribeirinhos, povos de florestas, caipiras, lavradores, roceiros, sem-terra, agregados, caboclos, meeiros, bóias-frias”) que, à primeira vista, pelo trabalho que realizam, parecem tão diversos, venha lutar por uma educação do campo? O que os leva a encontrarem-se na luta por um estatuto para a educação do campo? Pode-se dizer que todos são de uma maneira ou de outra, identificados ou caracterizados por um recorte espacial referido que é o campo, e de igual modo, ou mesmo, a sua articulação uns com os outros e com o processo geral da sociedade não passa exclusivamente pela propriedade, pelo negócio, visto que diferentemente do latifundiário, do agronegócio, relacionam-se com a terra como lugar do trabalho e da subsistência.

O movimento recente desta mudança de concepção se inicia com a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em Brasília, em 1998, e a II

Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em 2004. Como ressaltam FERNANDES e MOLINA (2005:12), a partir dessas ações coletivas e tendo como base e foco da discussão as experiências vivenciadas pelos movimentos, foi alcançada uma mudança qualitativa, na medida em que o estabelecimento dos sentidos para a educação do campo passou a ser mediado pelos movimentos dos camponeses e por organizações que acompanham a luta dos trabalhadores pela terra, como o PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. É, portanto, no contexto mais amplo da história da luta pela terra (da qual não falaremos neste texto), e das ações de diferentes sujeitos que acreditam na educação do campo, que o curso ganha concretude.

### **O Curso de Formação de Professores do Campo - Pedagogia da Terra**

O curso iniciou suas atividades com sessenta alunos que, como condição para o seu ingresso, deveriam estar envolvidos no movimento de luta pela terra no campo e vinculados a um acampamento ou a um assentamento. Tendo em vista a especificidade da prática cotidiana destes alunos, sua participação no curso pode ser compreendida como sendo uma reflexão sobre a ação, como resalta Schön (1983, apud NÓVOA, 1997), ou uma ação da/na prática, por tratar-se, ao mesmo tempo, de um momento de formação teórica (no que se refere à elaboração de sentidos e significados no contexto do conhecimento científico) e de uma prática, que poderá e tenderá a ser reflexiva, na medida em que estes alunos, como educadoras e educadores já estão, em alguns casos, inseridos em ações educativas (escolares e comunitárias) em assentamentos ou acampamentos vinculados ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e à Via Campesina.

Com a duração de cinco anos o curso funciona, ao longo do ano letivo, organizado em dois períodos: um denominado **Tempo Escola**, que ocorre nos meses de fevereiro e julho, em que os educandos, oriundos de diferentes regiões de Minas Gerais e de outros estados como Bahia, Espírito Santo, Goiás e São Paulo, vêm para Belo Horizonte e têm aulas na Faculdade de Educação da UFMG em tempo integral (manhã e tarde); e um outro denominado **Tempo Comunidade**, que abrange os demais meses do ano, em que os alunos desenvolvem as atividades do curso nos seus locais de moradia e trabalho. Assim, o tempo passado na comunidade é considerado parte integrante da formação dos educandos e, a cada etapa, deve ser usado por eles para o desenvolvimento de atividades (interdisciplinares ou

não) referentes às disciplinas que compõem as áreas, de maneira a completar e enriquecer as questões discutidas no Tempo Escola imediatamente anterior. Portanto, nesta configuração curricular tanto as dependências da Universidade quanto os assentamentos e acampamentos onde os educandos moram e trabalham são considerados como espaços e tempos de funcionamento do Curso para a realização de estudos teóricos e práticos.

Como já referido, a organização curricular do curso foi pensada por áreas do conhecimento e o detalhamento de sua estrutura de funcionamento teve como motivação questões mais específicas da realidade do campo. Esta forma de organização converteu-se em uma oportunidade ímpar para pensarmos a articulação dos diferentes campos disciplinares, não apenas devido à necessidade de pensar esses conteúdos no contexto da montagem de um currículo organizado a partir das áreas, mas também tendo em vista que num curso como este, os conteúdos específicos que compõem a área de Ciências Sociais e Humanidades assumem um sentido mais claro para os sujeitos/educandos, uma vez que eles integram movimentos sociais do campo e isto os estimula a colocarem-nos em diálogo constante com sua prática. Além disto, é preciso não esquecer que a concepção norteadora é a de que a escola pública do/no campo deve colocar-se como espaço para a construção de um compromisso ético com a reforma agrária, dentro dos princípios de solidariedade, cooperação e respeito à diversidade étnica, de gênero e à biodiversidade. Isto significa dizer que a educação do campo tem o sentido de superar a contradição do campo como referido às práticas do mando e do atraso, reforçando-o como lugar onde se realiza a dimensão política do sujeito.

O curso está estruturado em três momentos de formação, a saber: **Formação Básica** (dividida nas etapas I, II e III); **Formação Específica** (etapas IV, V, VI, VII e VIII) e **Formação Integradora** (etapas IX e X). Dada a especificidade desta estrutura, cabe aqui tecer alguns comentários sobre estes momentos da formação, na medida em que a cada um desses tempos corresponde uma questão que orienta a ação no sentido da formação do professor. Assim, para a Formação Básica a questão ou a pergunta orientadora é: qual a formação básica necessária, em cada um dos campos disciplinares, organizados por áreas, para o educador do campo atuar no ensino fundamental e médio? Da mesma forma, a pergunta que orienta a Formação Específica é: qual a formação específica necessária para o educador do campo atuar no ensino fundamental e médio em cada uma das áreas de Ciências Sociais e Humanidades; Ciências da Vida e da Natureza; Línguas, Artes e Literatura; e

Matemática? Para a Formação Integradora a questão central é: qual a formação necessária para que o educador do campo possa atuar no ensino fundamental e médio em cada área do conhecimento, de forma integrada, buscando vincular os conteúdos escolares, de maneira interdisciplinar aos sujeitos e ao contexto em que a escola está inserida?

### **A tessitura cotidiana da prática pedagógica na Área de Ciências Sociais e Humanidades**

Embora a elaboração do currículo do curso tenha como já referida, significado várias oportunidades de discussão, encontrar um caminho comum (por exemplo, um tema a ser tratado, e, em seguida, os procedimentos operacionais para fazê-lo), que pudesse ser trilhado por todos, isto é, pelos docentes responsáveis pelas diferentes disciplinas, revelou-se uma tarefa que exigiu mais do que boa vontade. Em termos do tempo a ser empregado em discussões e em reuniões, necessárias para que se conseguisse fazer uma discussão substantiva, que tocasse, realmente, em elementos significativos para a construção de algo novo, que levasse à superação da fragmentação das discussões no âmbito de cada disciplina, até mesmo esta disponibilidade nem sempre foi conseguida por parte da equipe. É importante dizer que a disponibilidade física e material precisa ser acompanhada de disposição intelectual, o que é ainda mais difícil.

Acreditamos que isto ocorra, em parte, devido ao fato de nos encontrarmos hoje, na universidade pública brasileira, excessivamente, atarefados, o que torna efetivamente exíguos os momentos de encontro para uma discussão quase sempre exigente de mais tempo e calma, ou seja, de um “tempo lento” capaz de produzir o pensamento e mesmo necessário para isto. Por outro lado, as dificuldades inerentes à tarefa a que nos propusemos, de montar um currículo centrado em áreas do saber, para uma licenciatura semi-presencial voltada para um público específico, para formar professores que atuarão na educação do campo no ensino fundamental e médio, não são dificuldades banais!

Ao pensar em temas e em atividades que pudessem reunir tanto os docentes quanto os discentes em torno de uma problemática comum, decidimos centrar nossos estudos e reflexões em temas relacionados à formação da sociedade brasileira. Para isto o percurso escolhido foi a leitura integral ou parcial de algumas obras reconhecidas de interpretação do

Brasil, cujos autores se debruçaram sobre os processos formadores desta sociedade sob diferentes aspectos e em diferentes momentos de nossa história. Consideramos que tematizar o Brasil proporcionaria um ponto comum de interesse para a integração das diferentes disciplinas da Área. Além disso, buscávamos construir uma prática que potencializasse a autonomia dos discentes na prática de estudo e pesquisa. Daí a insistência no exercício de leituras orientadas, que incluíam a identificação da tese central do autor e dos conceitos utilizados por ele para elaborar sua teoria.

As obras trabalhadas como proposta de integração das discussões da Área foram, nesta ordem, “O povo brasileiro”, de Darcy Ribeiro, “A revolução burguesa no Brasil”, de Florestan Fernandes e “Crítica à razão dualista – O ornitorrinco”, de Francisco de Oliveira. Estas obras evidentemente não esgotam as possibilidades de leitura a respeito do tema da formação da sociedade brasileira. Representam apenas uma escolha, feita a partir tanto de um recorte teórico-metodológico, quanto do que julgamos serem as possibilidades reais dos alunos de aproveitarem a leitura no sentido de apropriarem-se das análises para relacioná-las à sua vida cotidiana. Cada obra foi lida durante um Tempo Comunidade e, no início do Tempo Escola seguinte, era apresentado um seminário a respeito do livro, orientado por um roteiro de leitura e discussão. Todos os seminários foram acompanhados pelos professores da Área de Ciências Sociais e Humanidades, que faziam seus comentários a partir do olhar específico de sua disciplina, de forma a realçar o caráter interdisciplinar da atividade.

Uma prática que se mostrou bastante interessante foi a presença de mais de um professor em sala de aula. Isto ocorreu durante algumas das atividades integradoras propostas aos alunos. Nessas ocasiões houve um primeiro momento em que cada professor apresentou o tema a partir da visão da sua disciplina e depois os alunos apresentaram seus comentários e fizeram perguntas que foram respondidas pelos professores em conjunto, na medida em que identificavam pontos em que o assunto ou as questões colocadas relacionavam-se a preocupações referenciadas por discussões na sua disciplina específica. Percebemos, ao mesmo tempo, que os conhecimentos amalhados em cada tradição disciplinar que concorrem para uma melhor compreensão dos fenômenos envolvidos são muitos e exigiriam, em princípio, uma carga de leitura muito maior do que aquela possível, na prática, para os alunos. Abrir mão da verticalização dos conhecimentos constituiu um aprendizado importante do trabalho na perspectiva interdisciplinar.

Outra constatação foi a de que num curso com as características apresentadas e voltado para este público específico, os discentes têm poucas oportunidades de se reunirem para estudar, trocar idéias e mesmo sanar dúvidas entre si quando estão no Tempo Comunidade. Por outro lado, sua capacidade de interação com os conteúdos disciplinares é pautada por sua inserção social e política, a qual repercute em conhecimentos sobre as relações campo/cidade no Brasil. Estes incluem aspectos dos processos de industrialização e urbanização e dos efeitos que produzem no campo, assim como aspectos do equacionamento da questão da terra ao longo de nossa história, que incluem as tensões no campo entre o latifúndio, a monocultura, o agronegócio e a expulsão da terra, de um lado, e a agricultura familiar, a reforma agrária, a permanência na terra e os movimentos de luta pela terra, de outro. Embora dispersos e às vezes fragmentários, os conhecimentos dos discentes e suas implicações permitem-lhes certo trânsito pelos conteúdos disciplinares, o que facilita contornar algumas das dificuldades aqui listadas. Nesse sentido, é importante demarcar que o envolvimento dos discentes com seu processo formativo não é apenas individual, mas é também fruto de uma estratégia coletiva dos movimentos sociais do campo. De fato, muitas das especificidades que observamos nesses estudantes estão, a nosso ver, ligadas à sua experiência e prática como participantes desses movimentos, enquanto outras parecem relacionar-se a elementos de uma formação vinculada à vida no campo. Uma dessas práticas diferenciadas é o fato dos graduandos terem se constituído como um coletivo que se objetiva, entre outras coisas, na busca de fortalecimento do grupo, observada na preocupação com as dificuldades que os colegas enfrentam, com a sua ausência ou desistência do curso. Tudo isso tem uma implicação singular no curso, que se manifesta no esforço dos educandos de aproveitarem todos os momentos disponíveis no Tempo Escola para a leitura, o debate e o aprofundamento das reflexões. As estratégias formativas que procuramos construir consideraram esses aspectos da condição discente para estabelecer pontos de contato entre as disciplinas.

O desenvolvimento de uma prática de ensino em Ciências Sociais e Humanidades pode-se dizer que foi um dos aspectos mais desafiadores desta proposta de Licenciatura do Campo, pois, além de trabalhar os conteúdos usuais do ensino fundamental e médio a partir de um olhar mais amplo e abrangente, também foi necessário pensar a prática de ensino voltada para a área, e não de maneira fragmentada, como ocorre atualmente com as diferentes práticas de ensino de cada disciplina. Para enfrentar este desafio buscamos propor leituras e atividades acadêmicas para o Tempo Comunidade que possibilitassem desencadear reflexões sobre a prática educativa. Deve-se ressaltar que muitos dos discentes do curso já estão

inseridos em espaços formativos nos assentamentos e acampamentos, seja em escolas formais, seja na formação sócio-política dos assentados e acampados. Assim, procuramos propor atividades que permitissem que essa experiência e os acontecimentos que tensionam esses espaços de formação – e cuja compreensão envolve, entre outras, importantes contribuições das diversas disciplinas da área - fossem convertidos em matéria de investigação e sistematização de dados, que os educandos traziam no Tempo Escola e desencadeavam reflexões coletivas sobre suas práticas pedagógicas. Os licenciandos comentaram, por exemplo, o posicionamento expresso por professores em cujas salas estavam estagiando, os quais se referiam à vida do/no campo como algo a ser abandonado tão logo fosse possível, enfim trocado por uma vida melhor, assim como outros lugares-comuns preconceituosos a respeito do tema que, todavia, poderiam ter passado despercebidos por estagiários não ligados ao campo.

O que se observa a partir do relatos de estágios é que, para o professor já formado na perspectiva de uma Área de Ciências Sociais e Humanidades seja mais fácil, afinal, propor atividades nas quais possa desenvolver as discussões reconhecidas por ele, ou pela Área, como mais relevantes, e abordar os diferentes problemas relativos à sociedade de um modo mais integrado - pois estes se encontram, afinal, reunidos não apenas na vida como nas suas elaborações - do que tem sido para os docentes originários das diferentes disciplinas propor algo em conjunto, que seja ao mesmo tempo consistente do ponto de vista epistemológico e consensual no sentido de reunir as preocupações procedentes dos diferentes campos do conhecimento.

Para que isto seja possível e se realize, na prática, acreditamos que o professor terá que, antes de qualquer coisa, procurar desvincular-se, ao máximo, da visão e da experiência disciplinar que todos carregamos. Caso contrário, ele não conseguirá libertar-se dos inúmeros dilemas que fatalmente colocar-se-ão para o desenvolvimento da sua prática pedagógica, dilacerada entre aprofundar os inúmeros pontos importantes ou interessantes referentes a determinados problemas pontuais, próprios das disciplinas usuais, ou renunciar a este caminho e ingressar, com todos os riscos e vantagens, no caminho que permitirá superar a concepção parcelar. Talvez possamos afirmar que a sustentação da integração desta Área está menos numa concepção de interdisciplinaridade – que, afinal, pressupõe a existência das disciplinas e nos reenviaria para os conteúdos formais de cada uma - e mais na constituição de práticas pedagógicas coletivas que nos interroguem a todos, docentes e discentes. Nessa

perspectiva, a superação da concepção fragmentada das disciplinas baseia-se, predominantemente, na tentativa de romper com a lógica dicotômica que opõe, entre outras coisas, conhecimento (dos professores) e ignorância (dos alunos) e de assumir, para todos, em todas as disciplinas, o exercício de articular respostas para interrogações comuns.

### **Referências Bibliográficas**

- ADORNO, Theodor W. *Educação e emancipação*. São Paulo: Paz e Terra, 3ª Ed. 2003.
- ANDRADE, Márcia Regina e DI PIERRO, Maria Clara. A construção de uma política de Educação na Reforma Agrária, in: ANDRADE, Márcia Regina, et. al.. (Orgs) – *A educação na reforma agrária em perspectiva: uma avaliação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária*. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: PRONERA, 2004.
- ARROYO, Miguel G., CALDART, Roseli S., MOLINA, Mônica C. (orgs) *Por uma Educação do Campo*. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- CHAUÍ, Marilena. *Cultura e democracia: o discurso competente e outros falas*. São Paulo: Ed. Moderna, 1980.
- FERNANDES, Bernardo Mançano; MOLINA, Mônica Castagna. *O campo da Educação do campo*. Mimeo, Pdf, 2005.
- MAAR, Wolfgang Leo. À guisa de introdução: Adorno e a experiência formativa. In: ADORNO, Theodor W. *Educação e emancipação*. São Paulo: Paz e Terra, 3ª Ed. 2003.
- SACRISTÁN, J. Gimeno, PEREZ GÓMEZ, A. I. *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SADER, Eder. *Quando novos personagens entraram em cena: experiências, falas e lutas dos trabalhadores da Grande São Paulo, 1970-80*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.
- SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. IN: NÓVOA, António (Org.) *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.
- VENDRAMINI, Célia Regina. Educação e trabalho: reflexões em torno dos movimentos sociais do campo. *Cadernos do CEDES*, vol. 27, n. 72. Campinas, maio/ago. 2007. p. 121-135. (Educação do Campo)