
SABERES E FAZERES DO/NO CAMPO: desafios e possibilidades da educação básica do campo para a área de Ciências Sociais e Humanidades¹

Maria de Fátima Almeida Martins²
Ana Maria Simões Coelho

Introdução

Este texto resulta da análise do processo de 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, às quais foram acrescentadas reflexões oriundas de observações feitas *in loco* durante visita realizada a alunos do curso atuantes nas comunidades de agricultores familiares geraizeiros do município de Rio Pardo de Minas, e de agricultores assentados em assentamentos vinculados ao MST ou a outras entidades, nos municípios de Jequitinhonha e Almenara. É, portanto, a partir do acompanhamento do processo de constituição e desenvolvimento deste curso, do seu andamento e da consolidação da formação e dos saberes do professor do campo, assim como da observação direta acompanhada de entrevistas com esses agricultores que foram sistematizadas as questões que são objeto deste artigo.

A organização do currículo deste curso engloba 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 vai além dos campos disciplinares instituídos, na medida em que evidencia novas necessidades e elementos desafiadores para a realização de um trabalho integrado com os conteúdos de ensino e aprendizagem, o que, em última análise, não se resume a propor atividades dentro daquilo que comumente é considerado como interdisciplinaridade³. Além desses desafios, sendo um curso de formação de professores para a educação do campo, problematiza também as necessidades cognitivas específicas dos futuros

¹ Uma primeira versão deste texto foi apresentada no Encontro de Geógrafos da América Latina (EGAL), realizado em Montevidéu em julho de 2009.

² Universidade Federal de Minas Gerais.

professores e de seus alunos, em escolas que deverão adotar uma concepção de ensino-aprendizagem, de escola, enfim de formação de pessoas que vivem no e do campo, enfrentando as condições derivadas desta alternativa.

O curso está ancorado nas possibilidades delineadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9394/96 – para esta modalidade de educação, a qual ganha relevância na medida em que fortalece os sujeitos no lugar em que realizam a sua prática. Entretanto, as condições para a efetivação de uma educação do campo não estão dadas apenas pela existência da Lei ou mesmo das condições estruturais e materiais, pois esta educação requer dos sujeitos (educadores e educandos) uma compreensão das condições de reprodução da vida do/no campo.

Nossa intenção, ao pesquisar esta modalidade de educação, foi de apreender de que maneira esta possibilidade encontrada na lei pode ser realizada, no que diz respeito à formação desses professores e à sua prática pedagógica, de maneira a incorporar as próprias condições socioespaciais dos professores/educandos e de seus futuros alunos no processo de ensino e aprendizagem.

O objetivo desta pesquisa foi de investigar especificidades dos saberes⁴ e práticas dos professores/educandos que têm suas práticas referenciadas ao campo e insere-se num programa mais amplo de pesquisa sobre a formação de professores do campo. Buscou-se também 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 nesta área. Portanto, tem também o propósito de contribuir para a reflexão sobre as formas e os sentidos a partir dos quais a Geografia, a História, a Sociologia e a Filosofia, disciplinas que compõem a área de Ciências Sociais e Humanidades neste curso de Licenciatura do Campo, podem ir além da perspectiva disciplinar em direção à constituição do ensino por área do conhecimento.

³ 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.

⁴ *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.” (CHAUI, 1980, p. 5) Portanto refere-se a algo diferente das ideias que já assumiram forma instituída, no *conhecimento*.

Considerando este contexto, e tendo em vista a especificidade dos sujeitos envolvidos, a metodologia escolhida para esta pesquisa teve, 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, são incorporados ou não ao processo de ensino aprendizagem. Em outras palavras, visava descobrir se e como os elementos constitutivos da vida no campo entram no processo de ensino e aprendizagem, e que diálogos estabelecem não apenas com os modos de vida da cidade, do urbano, mas com os modos de vida do campo. Para isto foi aplicado um questionário aos licenciandos durante o tempo escola e realizadas entrevistas semiestruturadas com agricultores durante visita a comunidades rurais nas regiões do alto Rio Pardo e do baixo Jequitinhonha. Para a pesquisa também foram analisados os relatórios do estágio supervisionado realizado pelos licenciandos para o curso, além de consultada a bibliografia pertinente. Neste texto focalizamos a parte teórica do percurso metodológico descrito.

A educação do campo

Partimos do pressuposto de que a educação é fundante na formação do homem. Neste sentido, ultrapassa as formas adjetivadas. Por que então falar de uma Educação do Campo? Concordamos com Vendramini (2007, p. 128) 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.” Entendemos que, no presente caso, a adjetivação ajuda a elucidar especificidades próprias do movimento 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, esta seria uma forma de favorecer sua autonomia, no sentido de “elaboração da própria identidade e de projetos coletivos de mudança social a partir das próprias experiências” (SADER, 1988, p. 53). Tal movimento torna-se central para assegurar a permanência dessas experiências, uma vez que a mercantilização das formas e das relações tem corroído crescentemente esses modos de vida, tornando adversas as condições para sua (re)produção social.

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. Como propósito de luta, este movimento

buscou romper com os sentidos que foram dados à educação “rural”, formatada sob o signo do assistencialismo latifundiário - que 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 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,

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 (MESZÁROS, 2005, p. 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 ou do campo. Isto é, entendemos que se faz educação para e pela autonomia dos sujeitos e, se estes estão no ou são do campo, vivem relações sociais que contêm especificidades da vida no e do campo, as quais dialogam com práticas sociais mais amplas, e devem ser educados para que “se organizem e assumam a condição de sujeitos da direção de seu destino” (CALDART, 2008, p. 151).

Por isto, 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, que é a 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, por exemplo, por Caldart (2008), mas a questão deve ser abordada sempre na perspectiva mais geral das relações da reprodução da sociedade capitalista como um todo.

A formação do professor do campo

As reflexões apresentadas aqui se referem ao processo de discussões realizadas em torno do objetivo central do Curso de Formação de Professores do Campo, e em torno da construção do seu currículo. Constatou-se que a montagem e realização do curso, estruturado a partir das áreas mencionadas, representou, para os docentes envolvidos, o exercício de pensar e propor conteúdos, materiais e atividades que não apenas ultrapassassem os limites das disciplinas parcelares e das práticas mais comuns na universidade, mas que estivessem voltados à compreensão de referências para a formação humana. Para concretização destas ações de estruturação do curso o esforço foi, por exemplo, eleger temas de interesse comum que pudessem esclarecer questões relacionadas à realidade social e que estivessem articulados a dimensões das práticas e saberes do/no campo.

Num primeiro momento, esses conteúdos e atividades foram articulados num movimento de interdisciplinaridade, mas logo em seguida a equipe responsável pelo curso considerou necessário (re)significá-los de maneira a permitir uma nova visão da realidade e também do seu ensino e aprendizagem na educação básica do campo. Assim, o encaminhamento dado às discussões da área de Ciências Sociais e Humanidades⁵ visou provocar e reforçar iniciativas que permitissem 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 sociedade brasileira, cuja compreensão e solução pudessem ser pensadas para além das fronteiras disciplinares e também estivessem voltadas para a especificidade da dimensão do campo. Consta-se que esta forma de elaborar o pensamento acerca da realidade brasileira constituiu uma ação propositiva fundamental frente aos desafios iniciais que o curso apresentava.

⁵ Esta área abrange, neste curso, a Filosofia, a Geografia, a História e a Sociologia.

É preciso destacar que, em sua particularidade como lugar de formação do professor, o curso se propôs a (re)significar e qualificar a ação dos sujeitos envolvidos na ação educadora do e para o campo, pois sua centralidade esteve sempre na reflexão sobre a educação para além das fronteiras hegemônicas do saber instituído. A educação do campo que tem como preocupação esses novos sujeitos rompe as amarras do tradicionalismo secular que marcou as relações no campo e fortalece a luta pela terra. De acordo com Fernandes e Molina (2005, p. 9),

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.

Mas o que leva esses 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, 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 ao campo, ao mesmo tempo em que sua articulação com o processo geral da sociedade não passa exclusivamente pela propriedade, pelo negócio, pois relacionam-se com a terra como lugar do trabalho e da subsistência.

O movimento recente de mudança 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, p.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. Verifica-se, portanto, que é 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 ganhou 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 desses alunos, sua participação no curso pode ser compreendida como sendo uma reflexão sobre a ação, como ressalta 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, que deverão atuar 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 funcionou, ao longo do ano letivo, organizado em dois períodos: um denominado Tempo Escola, que ocorria nos meses de fevereiro e julho, em que os educandos, oriundos de diferentes regiões de Minas Gerais e de outros estados como Espírito Santo, Bahia, Goiás e São Paulo, vinham para Belo Horizonte e tinham aulas na Faculdade de Educação da UFMG em tempo integral (manhã e tarde); e um outro denominado Tempo Comunidade, que abrangia os demais meses do ano, em que os alunos desenvolviam as atividades do curso nos seus locais de moradia e trabalho. Assim, o tempo passado na comunidade era considerado parte integrante da formação dos educandos e, a cada etapa, deveria ser usado por eles para o desenvolvimento de atividades (interdisciplinares ou não) referentes às disciplinas integrantes das áreas, de maneira a completar e enriquecer as questões discutidas no Tempo Escola imediatamente anterior. Verifica-se, portanto, que nesta configuração curricular tanto as dependências da Universidade

quanto os assentamentos e acampamentos onde os educandos moram e trabalham foram 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 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 da área de Ciências Sociais e Humanidades assumiram um sentido mais claro para os sujeitos/educandos, que, como integrantes de movimentos sociais do campo, eram estimulados a colocarem tais conteúdos em diálogo constante com sua prática. Além disto, é preciso não esquecer que a concepção norteadora era 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 foi 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 correspondia uma questão que deveria orientar a ação no sentido da formação do professor. Assim, para a Formação Básica a questão ou a pergunta orientadora foi: 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 orientou a Formação Específica foi: 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 foi: 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 do curso: saberes e fazeres da prática pedagógica na Área de Ciências Sociais e Humanidades

Embora a elaboração do currículo do curso tenha significado, como já referido, 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 reconhecer que a disponibilidade física e material precisa ser acompanhada de disposição intelectual, o que é ainda mais difícil.

Atribui-se que isto ocorra, em parte, ao fato de os docentes hoje, na universidade pública brasileira, encontrarem-se excessivamente atarefados, o que torna 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 de montar um currículo centrado em áreas do saber, para uma licenciatura semipresencial voltada para um público específico, para formar professores que atuarão na educação do campo no ensino fundamental e médio, não são dificuldades banais!

Ao serem discutidos os temas e atividades que pudessem reunir tanto os docentes quanto os discentes em torno de uma problemática comum, decidiu-se centrar os 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 da história. Considerou-se que tematizar o Brasil proporcionaria um ponto de interesse comum para a integração das diferentes disciplinas da Área. Além disso, buscou-se construir uma ação 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. Reconhecia-se que estas obras evidentemente não esgotavam as possibilidades de leitura a respeito do tema da formação da sociedade brasileira. Representavam apenas uma escolha, feita a partir tanto de um recorte teórico-metodológico, quanto do que se julgava 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.

Depreende-se, no estudo realizado, que 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, em um primeiro momento cada professor apresentava o tema a partir da visão da sua disciplina e depois os alunos apresentavam seus comentários e faziam perguntas que seriam 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. Percebia-se, ao mesmo tempo, que os conhecimentos amealhados 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, na visão do grupo pesquisado, um aprendizado importante do trabalho na perspectiva interdisciplinar.

Outro achado da pesquisa 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 ideias 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 da história do Brasil, 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 parece que lhes permitiram certo trânsito pelos conteúdos disciplinares, o que facilitou contornar algumas das dificuldades aqui listadas. Nesse sentido, é importante demarcar que o envolvimento dos discentes com seu processo formativo não foi apenas pessoal, mas resultou de uma estratégia coletiva dos movimentos sociais do campo. De fato, muitas das especificidades que foram observadas nesses estudantes estão, provavelmente, 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 foi o fato dos graduandos terem se constituído como um coletivo que se objetivou, entre outras coisas, na busca de fortalecimento do grupo, observada na preocupação com as dificuldades que os colegas enfrentavam, com a sua ausência ou desistência do curso. Tudo isso parece ter tido uma implicação singular no curso, que se manifestou 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 os docentes buscaram construir consideraram esses aspectos da condição discente para estabelecer pontos de contato entre as disciplinas.

Reconhece-se que o desenvolvimento de uma prática de ensino em Ciências Sociais e Humanidades constituiu 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 nas licenciaturas. Para enfrentar este desafio foram propostas 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 se encontravam inseridos em espaços formativos nos assentamentos e acampamentos, seja em escolas formais, seja na formação sociopolítica dos assentados e acampados. Assim, procurou-se 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-comum preconceituosos a respeito do tema que, todavia, poderiam ter passado despercebidos por estagiários não ligados ao campo.

A pesquisa mostra que talvez para o professor 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, será necessário que o professor, antes de qualquer coisa, procure desvincular-se, ao máximo, da visão e da experiência disciplinar que todos carregam. Caso contrário, é provável que ele não consiga libertar-se dos inúmeros dilemas que fatalmente colocar-se-ão para o desenvolvimento da sua prática pedagógica, dilacerada entre aprofundar os 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. A análise dos dados permitem 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

- ADORNO, Theodor W. *Educação e emancipação*. São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- ANDRADE, Márcia Regina e DI PIERRO, Maria Clara. A construção de uma política de Educação na Reforma Agrária. In: _____. (Org.). *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*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- CHAUÍ, Marilena. *Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas*. São Paulo: Moderna, 1980.
- FERNANDES, B. M.; MOLINA, M. C. *O campo da Educação do campo*. Mimeo, 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, 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*, Campinas. v. 27, n. 72, maio/ago. 2007. p.121-135.

