

## EDUCAÇÃO POPULAR NO CAMPO: DESAFIOS EPISTEMOLÓGICOS E EDUCACIONAIS

Márcia Helena de Lima<sup>1</sup>

**RESUMO:** *Em uma sociedade moderna e globalizada, há a necessidade de se resgatar a função social da escola e investigar a coerência dos paradigmas que perpassam a teoria e a prática no âmbito educacional. Neste processo, no qual se deve valorizar os fazeres e pensares pedagógicos, é importante a participação popular como elemento relevante para a democracia - uma educação para a ação. Para tanto, cabe à sociedade a promoção e a integração entre as políticas educacionais, econômicas e sociais, de maneira a viabilizar cursos que atendam às suas necessidades, proporcionem o ingresso dos candidatos à universidade, preparem professores para a transmissão de valores construtores da cidadania e contribuam para a elaboração e implementação de políticas públicas para a educação. Uma escola pública com ensino de qualidade, valorizando o professor, levando em consideração, também, as propostas pedagógicas que envolvam os movimentos, que defenda a reforma agrária e que considere a educação como uma das dimensões da formação popular, no sentido da formação do homem como um ser social, construtor da sua cidadania e de seu lócus cotidiano. Propostas das Escolas Itinerantes, nos acampamentos e beiras de estradas, que acompanham as pessoas em processos de rotatividade, desenvolvendo, assim, a ação educativa em espaços variados, sem prejudicar a escolarização.*

*Escola é [...] o lugar onde se faz amigos, não se trata só de prédios, salas, quadros, programas, horários, conceitos [...]. Escola é, sobretudo, gente, gente que trabalha, que estuda, que se alegra, se conhece, se estima. O diretor é gente, o coordenador é gente, o professor é gente, o aluno é gente, cada funcionário é gente. E a escola será cada vez melhor na medida em que cada um se comporte como colega, amigo, irmão. Nada de 'ilha cercada de gente por todos os lados'. Nada de conviver com as pessoas e depois descobrir que não tem amizade a ninguém, nada de ser como o tijolo que forma a parede, indiferente, frio, só. Importante na escola não é só estudar, não é só trabalhar, é também criar laços de amizade, é criar ambiente de camaradagem, é conviver, é se 'amarrar nela'! Ora, é lógico [...] numa escola assim vai ser fácil estudar, trabalhar, crescer, fazer amigos, educar-se, ser feliz (FREIRE, 1987)*

A fala de Paulo Freire evidencia um paradigma presente na sociedade moderna e globalizada, que é o de inter-relacionar intelectualidade e ação, ou seja, diminuir as dicotomias existentes entre os que pensam e os que produzem a educação brasileira.

Nessa perspectiva, torna-se cada vez mais evidente a necessidade de resgatar a função social

---

<sup>1</sup> Docente da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia e Coordenadora do Programa UFU-Cidadã.

da escola e investigar a coerência dos paradigmas que perpassam a teoria e a prática no âmbito educacional.

Com base no respeito e na valorização dos fazeres e pensares pedagógicos, pode-se verificar a importância de uma discussão mais ampla com a sociedade, em que a participação popular é um elemento relevante para legitimidade da democracia, principalmente em se tratando de educar para a ação.

De fato, a realidade que envolve o setor educacional no Brasil é analisada com pouca transparência pelas autoridades governamentais. Apesar da abundância de suporte teórico produzido, particularmente pelos órgãos oficiais, o que se evidencia é a existência de um abismo entre os aspectos teóricos e práticos. Esta análise não se limita a alunos, professores, pedagogos ou comunidade escolar, mas também ao contexto das políticas públicas nacionais e internacionais.

No cenário político e educacional brasileiro, instalou-se uma contradição porque, de um lado, respeitam-se as exigências do mercado e, de outro, objetiva-se a qualidade educacional e estimula-se a competência para a competitividade.

À sociedade brasileira cabe a promoção e a integração entre as políticas educacionais, econômicas e sociais, de maneira a viabilizar cursos que atendam às suas necessidades, proporcionem o ingresso dos candidatos à universidade, preparem os professores para a transmissão de valores que construam a cidadania, e contribuam para a elaboração e implementação de políticas públicas para a educação.

Desse modo, a defesa da escola pública, com um ensino de boa qualidade, o aumento de recursos públicos para educação pública, a recuperação dos salários dos professores, a construção de escolas, a merenda escolar e a distribuição do material didático são aspectos necessários para a implementação de uma educação mais justa e democrática, que atenda aos anseios de uma população tão marcada pelas desigualdades sociais.

Para que sejam implementadas políticas públicas que não fiquem apenas no discurso ou nas teorias, é preciso restaurar a dignidade da escola pública, valorizar o magistério, buscar a melhoria da qualidade do ensino. Sobretudo, faz-se necessária a implementação de uma política nacional de educação, elaborada nas escolas e não nos gabinetes tecnocráticos, que priorize a participação dos segmentos, instituições e organizações sociais, culturais, científicas e políticas.

A aproximação do contexto e da complexidade de instituições de ensino no campo e na cidade, demonstra formas diferenciadas de conceituação do termo alfabetização, que precisam ser entendidas e situadas no currículo escolar como alternativas, com vistas a possibilitar uma compreensão de como o homem é dinâmico e de como a prática pedagógica explicita valores específicos de grupos.

*A criação de um ambiente escolar propício à alfabetização em uma periferia urbana (por mais degradada que seja) será sempre mais fácil do que a criação desse ambiente em comunidade rural isolada. Claro, é importante ressaltar que não basta um ambiente alfabetizador para que*

*a pessoa se alfabetize, porque se fosse assim, não haveria analfabetismo na cidade. Além do ambiente alfabetizador deve haver alguma intervenção específica, já que não basta estar em contato com a escola para garantir a alfabetização (FERREIRO, 1990).*

Dessa maneira, é importante que os profissionais da educação identifiquem não só a função social da escola, como também os elementos que constituem sua formação individual, pois, ao organizar-se de forma a valorizar esses aspectos, permite-se aos sujeitos a compreensão de si mesmos, levando-os a interferir na sociedade em que vivem, mudando-a ou conservando-a.

Ao partir para a prática pedagógica, o profissional da educação estabelece um repensar sobre o contexto educativo, sendo necessário relacionar os saberes socialmente produzidos com os conteúdos escolares, ressaltando o papel do aluno que se pretende formar.

*O professor, com sua maneira própria de ser, pensar, agir e ensinar, transforma seu conjunto de complexos saberes em conhecimentos efetivamente ensináveis, e faz com que o aluno não apenas compreenda, mas assimile e incorpore esses ensinamentos de variadas formas (FONSECA, 1997).*

Nesta perspectiva, podemos citar, como exemplo, propostas pedagógicas que envolvam os movimentos de defesa da reforma agrária, que consideram a educação como uma das dimensões da formação popular, entendida não só no sentido amplo, de formação do homem como ser social, mas também no sentido de construção da cidadania em seu *locus* cotidiano.

Atualmente, nos assentamentos de reforma agrária, existe a proposta da Pedagogia da Alternância, no qual se insere a Escola Família Agrícola, que tem como objetivo a formação integral e intelectual do homem do campo e sua instrumentação técnica para as demandas do trabalho rural.

Nos acampamentos e beiras de estradas, funciona a proposta da Escola Itinerante de acompanhar as pessoas em processo de rotatividade, desenvolvendo, assim, a ação educativa em espaços variados, sem prejudicar a escolarização.

É relevante relatar que tanto os assentamentos, quanto os acampamentos dos movimentos de luta pela terra, orientam-se pela proposta pedagógica das Escola Família Agrícola, que se estruturam por meio de uma relação entre a família e a escola, aproveitando os saberes adquiridos em casa e os adquiridos na escola, fazendo com que a criança fique um tempo na escola e outro tempo com a família (na época da colheita, por exemplo). Esse período em casa será monitorado por pessoas da comunidade, que avaliarão esse aluno mediante observações e questionários, que posteriormente serão vinculados aos conteúdos a serem ensinados.

A proposta curricular da Escola Família Agrícola planeja um desenvolvimento educacional diversificado e prioriza a visão do rural como um lugar de desenvolvimento social, que valoriza a produtividade com tecnologia, mas sem prejudicar o meio ambiente. É direcionada pelas diretrizes governamentais (MEC), mas adaptada aos valores e necessidades dos sujeitos do campo. A diretriz metodológica encarrega-se de associar esses saberes, historicamente construídos, com

os saberes escolares, em que se evidencia uma forte influência de Paulo Freire, que sustentou, por meio de análises teóricas e propostas, as práticas educativas do campo.

Os conteúdos transmitidos no campo enfatizam o meio ambiente e, conseqüentemente, o homem, numa relação necessária entre a natureza e a sociedade, estimulando a cultura orgânica com o interesse de combater os produtos transgênicos e pesquisando formas de produzir para competir no mercado.

Nessa perspectiva, as instituições de ensino precisam estruturar-se de forma a entender os diversos espaços que o constituem, qual seja o administrativo, o pedagógico, o de ensino-aprendizagem, o cultural, o social, dentre outros.

Assim, a educação em assentamentos de reforma agrária demandam uma visão diferenciada das outras visões educacionais historicamente construídas. Importa compreender a realidade das crianças, as quais têm experiências que precisam ser resgatadas no currículo escolar. Conforme FLORES (2000), quando a criança do meio rural chega à escola, já traz de casa toda uma bagagem de conhecimento valorativo, criado a partir das relações anteriormente estabelecidas. A escola é, em contrapartida, a negação do meio rural.

Considera-se que essa prática educacional redimensiona o ensino da cidade e traz soluções para problemas do campo, como o êxodo rural, uma vez que aproveita os saberes adquiridos nos âmbitos familiar e social, com vistas à construção de um ensino real para a comunidade, partindo da implementação de conteúdos significativos.

O relacionamento entre teoria e prática, nessa proposta educacional, está diretamente ligado a um desafio metodológico, baseado na organização do currículo em torno de situações que estabeleçam uma articulação com a realidade e que exijam respostas práticas entre o maior número de saberes com as situações do cotidiano.

Dentre essas considerações, torna-se prioritária uma reflexão sobre a escola formal que, a cada dia, torna-se menos democrática e mais seletiva, evidenciando o descaso para com as políticas educacionais e provocando o esvaziamento da escola pública. Cabe, pois, repensar as formas alternativas de educação, a prática pedagógica e suas relações com a escolarização regular dos indivíduos.

Nesse aspecto, SILVA (1995) constata que a construção teórica do processo histórico da escola deve-se constituir, fundamentalmente, na explicitação da totalidade educativa dessa instituição e suas mediações com a totalidade social. No entanto, os PCNs traduzem esse pensamento da seguinte forma:

*Compreender a cidadania como formação social e política, assim como o exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais. Adotando no dia-a-dia atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o respeito. Posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas. Conhecer características*

*fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao País. Conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sócio-cultural brasileiro, bem como aspectos sócio-culturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais. Perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente, identificando seus elementos e as interações entre eles, contribuindo ativamente para melhoria do meio ambiente (BRASIL, 1997).*

Por outro lado, a educação construída em assentamentos de reforma agrária prioriza a valorização do solo como principal fonte de trabalho e subsistência, significando a chance de uma vida mais digna, visando à conquista dos direitos de cidadania.

Cabe enfatizar que as diferentes visões de como se processa o ensino escolar, especificamente, o de Geografia, podem ser consideradas como formas historicamente possíveis, que permitem explicá-lo tanto em suas especificidades, quanto em sua totalidade.

Assim, para que se efetive uma educação voltada para a construção da cidadania, torna-se emergente a necessidade de observação da realidade escolar, repensando as formas de desenvolvimento do conhecimento, de atitudes e objetivos dos que ensinam e dos que aprendem, valorizando a comunidade mais ampla para qual se pretende desencadear a formação dos alunos.

*Los estudios acerca de la cobertura del sistema educativo muestran que, tanto en el plano nacional como regional, las discontinuidades entre las áreas rurales y urbanas tienden a acentuar-se. Sin embargo, no es posible deducir de estos trabajos que una ampliación de la cobertura del sistema tal como funciona en estos momentos sería suficiente para resolver los problemas. A la insuficiente oferta educativa se suman muy bajos niveles de rendimiento en los resultados del aprendizaje, razón pela cual es preciso indagar acerca de la importância de los aspectos cualitativos que definen la práctica pedagógica e institucional de la escuela básica en las áreas rurales (PAIVA, 1982).*

Ao identificar-se com o projeto educacional, as pessoas que compõem a instituição escolar passam a se sentir partes de um todo, desconstruindo a idéia da fragmentação, ainda tão presente nas escolas. Assim, podem repensar e reconstruir ações que atendam às reais necessidades dos sujeitos envolvidos no processo educacional.

*Os processos sociais através dos quais as camadas populares agem como sujeitos políticos de reivindicação, os processos mentais que são redefinidos e afirmados nos movi-*

*mentos reivindicatórios, as formas de organização que se fortalecem, o poder popular que aumenta, ou seja o próprio processo político-pedagógico de construção da identidade popular que se dá no confronto povo-Estado. É aí que a democracia avança e se constrói. (...) o povo avançando, porque lutando como expressão de democracia (ARROYO, 1991).*

Nessa análise, considera-se que a educação necessita extrapolar posições reducionistas e extremadas nos dias atuais, revelando que a instituição educacional precisa ser concebida a partir de confronto de saberes, que se caracterizam por dois pólos importantíssimos: o saber escolar, constituído como patrimônio cultural da humanidade; o saber popular, construído pelos sujeitos do processo escolar, com as histórias das classes populares a que pertencem.

A história da educação brasileira demonstra que a escola não se comprometeu politicamente com a aprendizagem, pois o esforço dos profissionais era organizar didáticas e metodologias que privilegiassem o conteúdo, impossibilitando reflexões sobre o que se ensina. Reforçou-se a idéia de que existem os que ensinam e os que aprendem.

Essa história deixou marcas de fragmentação, algumas percebíveis nas conversas informais com educadores de diversas áreas do conhecimento nas escolas observadas, que explicitam que a teoria é diferente da prática, ou seja, o que se ensina, nos cursos de graduação das universidades, não tem nada a ver com o que ensinamos nas escolas.

Os preceitos acima constituem parte do cenário educacional. Dentre eles, destaca-se a necessidade de uma reestruturação escolar, em todos os níveis de ensino, que valorize tanto as teorias e sua função social, quanto aos fins pretendidos e/ou alcançados, partindo do princípio da ação-reflexão.

Nessa abordagem, os currículos, bem como o planejamento das disciplinas e da prática diária do professor, tomam uma dimensão política, diferentemente da dimensão construída ao longo da historicidade dos processos escolares.

A constituição histórica da educação permite o posicionamento de que ocorreu a universalização das visões de homem, de mundo e de saber pautados, exclusivamente, na classe dominante, em que as normas seguem padrões de normalidade, de competência e de sucesso, priorizando o discurso da igualdade e a prática da homogeneização.

Essa ideologia exclui os saberes construídos pelas diferentes classes sociais, sendo importante enfatizar que as experiências vivenciadas por crianças oriundas das classes populares provocam o desenvolvimento de habilidades e produção de conhecimento diferenciados, mas importantes, visto que são significativos para essa população.

*No campo, ao contrário, a aprendizagem se dá, em primeira instância, na família, com os pais, os tios e primos mais velhos. São relações de uma convivência muito íntima e estreita, onde o aprender está intimamente ligado ao fazer*

*diário, e o trabalho é parte valorativa desta relação. Na cidade há uma concepção de infância diferente da concepção que existe no meio rural. Na cidade o tempo de criança é o tempo de brincar, de praticar esporte, de estudar. Assim, são separados os tempos de infância e o tempo de adulto, tendo cada qual o seu espaço e seu tempo (FLORES, 2000).*

Dessa forma, possibilita-se a ampliação de saberes contextualizados com o tempo e o lugar dos indivíduos, vislumbrando a reconstrução de uma educação popular coerente com a diversidade social brasileira.

Nesse aspecto, a análise da educação popular no campo, em suas relações com a sociedade, pressupõe a necessidade de partir das diferenças existentes nos espaços escolares e almejar a construção da igualdade de oportunidades, na proposição de construção de novas perspectivas.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAHÃO, M. H. M. B. **Educação e educadores para o novo século**. Porto Alegre: EDIPUCRS, n.41, ago. 2000.

AMORIM, M. de G. O. O atual velho modelo de desenvolvimento, ou o atual modelo de desenvolvimento velho. Painel: Educação no campo; In: **Conferência Nacional de Educação Cultural e Desporto**. Brasília; 2000: p. 1-6.

ANDRÉ, M. D. A. de. **Etnografia da Prática Escolar**. São Paulo: Papirus. 1995.

ARROYO, M. G. Educação e exclusão da cidadania. IN: BUFFA, Ester, et al. **Educação e cidadania: quem educa o cidadão?** 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1991.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Plano Decenal de Educação para Todos – 1993/2003**. Brasília: MEC, 1997.

\_\_\_\_\_, Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

CALDART, R. S. Princípios da educação do MST. **Revista do Setor de Educação do MST**. São Paulo: Peres Editora. 1996.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais do que escola**. Petrópolis, RJ: Vozes: 2000. p 276.

DEMARTINI, Z. de B. F. Educação no Campo: notas preliminares. In: **Anais da 1ª Conferência Nacional de Educação, Cultura e Desporto**. Brasília, 2000: pp. 1-9.

FARIA, P. (Org.). **Cadernos do MLST**. s/c. Kelps, 2000, pp. 3-125.

FERREIRA, R. **Entre o sagrado e o profano: o lugar social do professor**. Rio de Janeiro: Quartet, 1998.

FERREIRA, F. W. **Planejamento sim e não: um modo de agir em permanente mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979, pp. 9-78.

FERREIRO, E. **Os filhos do analfabetismo: Propostas para a alfabetização da escolar na América Latina**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990, pp. 31-53.

\_\_\_\_\_. **Com todas as letras**. São Paulo: Cortez, 4ª ed. 1993, pp. 7-22.

FLORES, M. M. L. **Escola nucleada rural: histórico e perspectivas**- Catalão-GO (1988-2000), 2000, p. 124. Dissertação (Mestrado)-FACED-UFU.

FONSECA, S. G. Ofício do professor de história. In: \_\_\_\_\_. **Ser professor no Brasil: história oral de vida**. Campinas, SP: Papirus, 1997, pp. 181-214

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

GADOTTI, M. **Escola Cidadã**. São Paulo: Cortez, 1994.

\_\_\_\_\_. **Concepção e desafios para o século XXI (Palestra)**; In: **Conferência Nacional de Educação Cultura e Desporto**. Brasília; 2000.

LARANJEIRAS, M. **Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos Temas Transversais / Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília, p? 1997.

LIMA, M. H. **Pedagogia dos Sem-Terras**. (Monografia); Uberlândia: UFU, 1997, p. 108

LIMA, M. H. **Educação e Reforma Agrária:(re) configurações entre a cidade e o campo**. (Dissertação de Mestrado); Uberlândia: UFU, 2001, p. 188

PAIVA, M. P. **Educação de Jovens e Adultos**. São Paulo, 1982, pp.11-88.

SANTOS, M. **Espaço e Sociedade**. Petrópolis: Vozes, 1982, 2ª ed. p. 152

\_\_\_\_\_. **A Natureza do Espaço (Técnica e tempo; razão e emoção)**. São Paulo: Hucitec, 2ª ed. pp. 251-272, 1997.

SAVIANI, D. **Educação: Do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Cortez, 1992, pp. 120-133.

SILVA, M. **Educação e Filosofia**. Uberlândia: CEHAR, Depop, 1995, pp.173-183.

SOUZA, P. N. P. de.; SILVA, E. B. **Como entender e aplicar a Nova LDB (Lei Nº 9394/96)**. São Paulo: Pioneira, 1994. pp.1-66.

VEIGA, I. P. A.; CARDOSO, M. H. (Orgs.). **Escola fundamental: currículo e ensino**. 2.ed. Campinas: Papirus, 1995. p. 216