

Elementos contra hegemônicos na formação de professores de Ciências da Vida e da Natureza em uma licenciatura em Educação do Campo

Ana Paula da Silva Freitas¹

Resumo: O artigo analisa a emergência de elementos contra hegemônicos na formação de licenciandos em Educação do Campo, na área de Ciências da Vida e da Natureza, a partir de relatos de sete estudantes que participaram de um grupo de discussão, no âmbito de uma pesquisa de mestrado. Além dos relatos, foram analisadas as temáticas abordadas pelos mesmos estudantes nos trabalhos de conclusão de curso (TCC). Fatores como as disciplinas da formação básica do curso, a mística, a alternância e a contextualização com a realidade do campo foram considerados como contra hegemônicos tendo em vista que se contrapõem a um projeto de educação e de campo que desqualifica os camponeses e o modo de viver no campo. Nos TCC, as problemáticas ambientais das comunidades dos licenciandos e os saberes tradicionais relacionados às lutas e tradições camponesas puderam emergir, possibilitando o reconhecimento do campo como lugar epistêmico.

Palavras-chave: Educação do campo, contra hegemonia, formação de professores, educação e ciências.

1. Doutoranda do Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, annapaulaqueny@gmail.com.

Introdução

A Educação do Campo no Brasil, desde a sua origem², defende a valorização da ruralidade marcada “pela produção familiar/camponesa, na perspectiva da sustentabilidade da vida, do ecológico, do cultural e do ético, dimensões violadas pelo capitalismo e colonialismo” (SILVA, 2018, p. 91).

Nesse sentido, essa modalidade de educação busca superar um modelo educacional que inferioriza os saberes e os modos de vida dos camponeses e gera assimetrias nos âmbitos social, político e econômico (SILVA, 2018). Uma das tentativas de superação tem sido a produção de “desobediências epistêmicas que alicerçam uma educação específica e diferenciada em relação aos territórios urbanos hegemônicos” (SILVA e SILVA, 2014, p. 152), pautada nos modos de viver e produzir no campo.

As especificidades da Educação do Campo podem ser percebidas nos diferentes níveis de ensino (da educação básica à superior) e estão pautadas nos seguintes princípios: o protagonismo dos sujeitos coletivos, a luta pela educação de qualidade e o compromisso com a construção do campo como espaço de produção da vida de forma sustentável (ANTUNES-ROCHA, 2010).

O presente trabalho volta o olhar para as especificidades da Educação do Campo no âmbito de um curso de formação de professores. Nos cursos de Licenciatura em Educação do Campo ofertados por Instituições de Ensino Superior no Brasil, a formação se dá por áreas de conhecimento, uma forma de romper com as tradicionais visões fragmentadas do processo de produção de conhecimento, dando subsídios para o trabalho docente multidisciplinar nas escolas do campo. Na área de Ciências da Vida e da Natureza (CVN), por exemplo, a formação específica é composta por disciplinas que englobam Biologia, Física e Química (ANTUNES-ROCHA, 2011).

Por meio da análise de relatos de licenciandos em Educação do Campo da área de CVN e das temáticas abordadas por eles em seus trabalhos de conclusão de curso, buscou-se promover reflexões sobre características do curso que se configuram (ou não) enquanto resistências à hegemonia do saber euro-ocidental e urbanocêntrico. Na área em questão, tais resistências

2 A Educação do Campo surgiu no Brasil no final da década de 1990, mediante vários encontros envolvendo educadoras e educadores da reforma agrária que buscavam colocar no cenário nacional e na agenda das instituições públicas e dos movimentos sociais o direito dos camponeses a uma escola no lugar onde vivem e que considere as suas realidades sociais, econômicas, culturais e ambientais (SILVA, 2018).

podem estar relacionadas à recuperação e à valorização dos sistemas de produção agrícola sustentáveis, das medicinas tradicionais e dos “modos de vida e de relação com a terra que a ortodoxia produtivista capitalista, urbana e euro-ocidental invisibilizou e/ou descredibilizou” (OLIVEIRA, 2017, p. 15).

O contexto da pesquisa

Os trechos de relatos apresentados nesse trabalho são de licenciandos em Educação do Campo de uma universidade pública mineira que participaram de uma pesquisa de mestrado³, concluída em 2017. Uma das etapas da pesquisa foi a realização de um grupo de discussão no final do Tempo Escola⁴ de janeiro de 2016, com sete integrantes da turma de CVN⁵. Os participantes foram selecionados tendo-se como critério a grande participação ao longo das aulas naquele Tempo Escola. Dentre os participantes, havia licenciandos com trajetórias formativas bem distintas, como monitores e/ou egressos de Escola Família Agrícola (EFA), professor, estagiários, residentes em diferentes municípios, etc.

Para conduzir a discussão do grupo, a pesquisadora elaborou um roteiro contendo questões sobre os fatores importantes na formação ofertada no curso (no ponto de vista dos licenciandos); relação entre saberes tradicionais e científicos e sua abordagem nas escolas do campo; qualidade de vida no campo; modo de vida na cidade; e formação docente em alternância. A discussão do grupo foi registrada em áudio, com o auxílio de dois gravadores, e posteriormente foi transcrita na íntegra.

Nesse trabalho, foram selecionados alguns trechos de fala dos participantes que podem auxiliar-nos a compreender elementos contra hegemônicos da formação de educadores do campo, na área de CVN.

3 O objetivo da pesquisa foi compreender as redes de atores envolvidas na performance dos espaços e tempos formativos de professores de CVN, no âmbito da Educação do Campo. O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da universidade e todos os participantes assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido permitindo a utilização dos dados pela pesquisadora. Todos os participantes tiveram a sua identidade preservada por meio da adoção de pseudônimos.

4 Período em que os licenciandos cursam disciplinas na universidade, geralmente ocorre nos meses de janeiro e julho. Nos meses intermediários aos do Tempo Escola, os licenciandos fazem diversas atividades em seus locais de moradia. Esse período é chamado de Tempo Comunidade (ANTUNES-ROCHA, 2011).

5 Essa turma de CVN iniciou o curso em julho de 2013 e finalizou em julho de 2017.

Análise de trechos selecionados

Em uma das questões do grupo de discussão, os estudantes foram convidados a desenhar um gráfico de pizza com os quatro fatores mais importantes para eles na formação de professores do campo, sendo o tamanho de cada fatia proporcional ao grau de importância. Dos sete participantes, seis elencaram as disciplinas e aulas do curso em primeiro lugar, sendo que três deles especificaram as disciplinas do Eixo⁶ Educação do Campo. Vejamos o relato a seguir:

“Esse aqui é meu gráfico, ó não sei se dá para entender, mas é o seguinte é... Assim, nos 55% eu coloquei as matérias do Eixo, porque possibilita para nós educadores do campo uma formação crítica, nos permite também conhecer os movimentos sociais e como esses movimentos sociais lutaram pro nosso curso de Educação do Campo, vamos formar também pra sermos militantes desses movimentos sociais, pra apoiar as causas desses movimentos sociais. E também essas matérias do Eixo são importantes para nós percebermos as problemáticas das escolas do campo e levar as problemáticas para serem trabalhadas na escola” (JOÃO, informação verbal).

A partir do relato de João, é possível perceber que as disciplinas do Eixo permitem a formação de uma consciência militante, no âmbito dos movimentos sociais camponeses. Podemos interpretar essa consciência como um elemento contra hegemônico tendo em vista que a Licenciatura em Educação do Campo coloca os povos camponeses como protagonistas do seu processo formativo. Além disso, os movimentos sociais pautam projetos emancipatórios comprometidos não só com questões educacionais, mas também sociais, políticas e culturais.

De modo interessante, um outro elemento que tem relação com os movimentos sociais e que foi destacado por um dos participantes como fator importante na formação docente foi a Mística. Trata-se de uma prática política, cultural, artística e histórica dos movimentos sociais que se constitui como uma materialização dos conteúdos ideológicos, políticos e de luta dos povos do campo. Reúne poesia, música, teatro, dança e elementos artísticos

6 Conjunto de disciplinas que constituem a Formação Básica do curso (comum a todas as áreas de conhecimento) e que buscam dar subsídios aos futuros professores para atuarem nos Ensinos Fundamental e Médio nas escolas do campo (ANTUNES-ROCHA, 2011).

visuais que destacam a identidade da cultura camponesa (CARVALHO, 2015).
Vejam os relatos abaixo:

“A mística... a mística, porque é assim... a mística é a ligação direta com a Educação do Campo. Então assim, essa questão de conhecer os grupos né, que formam a Educação do Campo igual, sindicatos, EFA's, AMEFA⁷, essas coisas, que até então eu não conhecia, então a mística ela me aproxima mais disso e me ajuda a compreender mais o que elas são, e a importância delas para a Educação do Campo” (JOSÉ, informação verbal).

Podemos perceber que, embora José fosse um licenciando em Educação do Campo, ele não conhecia uma manifestação típica de movimentos sociais e dos grupos e/ou instituições envolvidas com essa modalidade de educação. Nesse sentido, a mística se configura como um agente de formação individual, mas também apresenta uma dimensão coletiva das vivências camponesas que ajudam a compor a identidade política do curso de Licenciatura em Educação do Campo.

Outro fator que foi elencado pelos estudantes como importante em sua formação foi a Alternância, sendo que três dos sete participantes destacaram esse elemento no gráfico desenhado. Posteriormente, em uma questão específica sobre a formação em diferentes tempos-espacos, os estudantes associaram a alternância à possibilidade de conciliação entre estudo e trabalho, à relação com a família (alguns alegaram que se não fosse a alternância não poderiam estar na universidade, já que não poderiam ficar tanto tempo ausentes de casa).

Silva et al. (2014), ao citarem Arroyo (2012), apontam que a Pedagogia da Alternância é uma das pedagogias camponesas que produzem um giro decolonial em relação às pedagogias clássicas. Os autores ressaltam ainda que essa Pedagogia

“desloca não apenas os espaços considerados válidos para a construção dos conhecimentos, senão também as suas referências epistemológicas que determinam o que importa aprender e com quem aprender, promovendo uma desobediência epistêmica em relação ao modelo urbanocêntrico de educação” (SILVA et al., 2014, p. 32).

7 Associação Mineira das Escolas Famílias Agrícolas

Uma das participantes do grupo de discussão (Ariane) colocou como fator principal na sua formação docente o “contexto com a realidade do campo”. Sem especificar se referia à contextualização no âmbito das disciplinas cursadas e/ou às jornadas socioterritoriais⁸ realizadas no Tempo Comunidade, a licencianda comentou que não se trata simplesmente do campo onde ela mora, mas sim do campo em geral, o que facilita a aproximação com os alunos do campo.

Podemos inferir que, para essa estudante, não há um perfil de campo (área rural) no Brasil, mas sim vários campos onde a Educação do Campo se insere. Em consonância com esse pensamento, Silva (2018, p. 91), comenta que essa modalidade de educação tem como autores “sujeitos que produzem sua vida e sentidos na tessitura de territórios pluridiversos, de múltiplas realidades que produzem existências, culturas, saberes e afetos”.

O fator explicitado por Ariane pode ser considerado um elemento contra hegemônico na formação de professores do campo porque valoriza a heterogeneidade das realidades camponesas. Conseqüentemente, os futuros professores terão uma sensibilidade maior ao trabalharem em diversos territórios, tendo o cuidado de, por exemplo, adaptar os conteúdos às realidades locais.

Não mais fazendo referência aos resultados do grupo de discussão, mas ainda com o foco nos licenciandos participantes, vejamos como o “contexto com a realidade do campo” emergiu em seus trabalhos de conclusão de curso (TCC), defendidos em julho de 2017. Foram analisados os resumos de seis⁹ trabalhos na tentativa de identificar como ocorreu a produção de conhecimento a partir dos “territórios pluridiversos” em que os estudantes estavam inseridos.

Quatro estudantes desenvolveram suas pesquisas no âmbito das comunidades rurais, tendo como uma das principais fontes de coleta de dados entrevistas com os moradores. Esses trabalhos abordaram as seguintes temáticas: plantas medicinais utilizadas na comunidade; impactos socioambientais causados pela construção de barragem, impactos ambientais

8 Eventos que ocorrem geralmente uma vez por semestre em determinado município mineiro que possui parte significativa da população residindo em áreas rurais. Grupos compostos por alunos das diferentes áreas de conhecimento desenvolvem planos de ação junto às escolas do campo, sindicatos, associação de moradores e outras instituições, visando à uma ação formativa em percursos de investigação e pesquisa junto à comunidade.

9 Um dos estudantes não defendeu o TCC.

decorrentes da bovinocultura, contribuições de uma comunidade para criação de uma reserva de desenvolvimento sustentável.

Os outros dois licenciandos desenvolveram os seus trabalhos no âmbito escolar, sendo que ambos aplicaram questionários e realizaram entrevistas com estudantes da educação básica (do terceiro ano do Ensino Médio). As temáticas abordadas nesses TCC foram: contribuições da formação técnica em agropecuária para a convivência com o semiárido e atividades didáticas envolvendo o tema lixo.

De um modo geral, os trabalhos desenvolvidos pelos seis estudantes abordaram direta ou indiretamente problemáticas ambientais de suas comunidades. Ainda que a maioria não tenha abordado as escolas do campo propriamente ditas, podemos dizer que as temáticas escolhidas pelos licenciandos estão condizentes com o princípio da Educação do Campo relacionado à produção da vida de forma sustentável. Os TCC mencionados promoveram reflexões sobre a importância do saber popular na conservação da biodiversidade local, na preservação das águas, estratégias de convivência com a escassez de água, justiça ambiental (ou falta dela) associada aos moradores atingidos por barragens, a luta por um território ameaçado pela monocultura de eucalipto.

Podemos considerar que o TCC, para esses estudantes da CVN, tornou-se um instrumento de produção de conhecimento, a partir do qual as problemáticas locais e os saberes tradicionais relacionados às lutas e tradições camponesas puderam emergir. Ao nosso ver, trabalhos como esses possibilitam o reconhecimento do campo como lugar epistêmico.

Todavia, vale ressaltar que o TCC não é um elemento contra hegemônico em sua integridade. Ainda que permita a emergência de saberes camponeses, esse instrumento segue um modelo eurocêntrico e urbanocêntrico de produção de conhecimento comum a todos os outros cursos de graduação, pautado pelas regras metodológicas da Ciência e da Academia. E ainda podemos nos questionar: será que os conhecimentos produzidos por esses licenciandos são validados pela comunidade científica?

Infelizmente, essa pergunta se faz necessária porque os cursos de Licenciatura em Educação do Campo, por mais que sejam permeados por vários fatores contra hegemônicos, estão inseridos em instituições que historicamente são consideradas lugares privilegiados da produção de conhecimentos e que reproduzem um modelo epistêmico moderno/colonial (CASTRO -GÓMEZ, 2007). Nesse sentido, podemos afirmar que esses cursos (ou pelo menos a maioria) ocupam um Espaço de Fronteira, denotando ações coloniais e decoloniais (SILVA, 2015).

Considerações finais

Esse trabalho buscou apresentar alguns elementos contra hegemônicos da formação de professores do campo, na área de Ciências da Vida e da Natureza, com base nos relatos de licenciandos de uma universidade pública mineira e nas temáticas desenvolvidas por eles em seus trabalhos de conclusão de curso.

Vários elementos apontados pelos estudantes como muito importantes na formação docente e considerados pela autora como contra hegemônicos não dizem respeito especificamente à área de CVN, mas ao curso como um todo: as disciplinas do Eixo Educação do Campo, a mística, a alternância e a contextualização com a realidade do campo.

A contra hegemonia ligada à área de CVN foi percebida nos TCC de seis estudantes, nos quais emergiram saberes campesinos ligados à relação com a água, com os animais, com as plantas e principalmente com os territórios, o que possivelmente não iria emergir em trabalhos que se pautassem exclusivamente pelos princípios epistemológicos e regras metodológicas da Ciência.

Embora as universidades reconheçam os trabalhos permeados pelos saberes campesinos como pré-requisito para conferir aos estudantes o título de licenciados em Educação do Campo, elas precisam superar o desafio de realmente dar potência epistêmica aos diferentes modos de conhecer dos camponeses, não apenas favorecendo a “contextualização com a realidade do campo” no âmbito das disciplinas, mas contribuindo para a construção de diálogos transculturais de saberes.

Dando visibilidade aos saberes campesinos (seja por meio de eventos, publicações, etc.) será possível todos compreenderem “os sujeitos campesinos e seus territórios como espaço-tempo de enunciação epistêmica, política, cultural e, sobretudo, educacional Outro” (SILVA et al., 2014, p. 13).

Agradecimentos e Apoios.

A autora é grata ao CNPq pela concessão da bolsa de mestrado.

Referências

ANTUNES-ROCHA, M. I. Apresentação. In: **Educação do Campo: Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 365-506. (Coleção Didática e Prática de Ensino).

ANTUNES-ROCHA, M. I. Licenciatura em Educação do Campo: histórico e projeto político-pedagógico. In: ANTUNES-ROCHA, M. I.; MARTINS, A. A. (orgs). **Educação do Campo: desafios para a formação de professores**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

CARVALHO, C. A. S. **Práticas artísticas dos estudantes do curso de licenciatura em educação do campo: um estudo na perspectiva das representações sociais**. 2015. 191f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOQUEL, R. (orgs.) **El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

OLIVEIRA, R. M. Descolonizar os livros didáticos: raça, gênero e colonialidade nos livros de educação do campo. **Revista Brasileira de Educação**. V. 22, n. 68, 2017, p. 11-33.

SILVA, F. G. P.; SILVA, J. F. A crítica decolonial das epistemologias do sul e o contexto de constituição das coleções didáticas do PNLD/Campo/2013. **Realis**. V. 4, n. 02, 2014, p.149-174.

SILVA, J. F. et al. Paradigmas da Educação do Campo, um olhar a partir dos estudos pós-coloniais latino-americanos. **Revista Reflexão e Ação**. V. 22, n. 2, 2014, p. 9-38.

SILVA, J. L. M. **Os conteúdos de ensino referentes aos saberes campesinos presentes no currículo da formação de professores de um curso de Licenciatura em Educação do Campo do sertão pernambucano: uma leitura através dos estudos pós-coloniais latino-americanos**. 2015. 178f. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) – Centro Acadêmico do Agreste, Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2015.

SILVA, M. S. O Movimento da Educação do Campo no Brasil e seu diálogo com a Educação Popular e a Pedagogia Decolonial. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional**. V.13, n. 34, 2018, p.77-94.