

RELATOS E EXPERIÊNCIAS CONTRADITÓRIAS NO MAGISTÉRIO SUPERIOR DO CAMPO: REFLEXÕES A PARTIR DO ENSINO DE GEOGRAFIA E HISTÓRIA

Claudio Ubiratan Gonçalves*

Gladyson Stélio Brito Pereira**

Resumo

Este artigo busca relatar e lançar algumas reflexões acerca da participação docente na experiência do PROLEC (Projeto de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Sergipe), destacando os aspectos didáticos, pedagógicos e epistemológicos que envolveram o desafio de construir uma educação com o perfil do trabalhador do campo.

Palavras-chave: Educação do Campo; Ensino de Geografia e História; Modernidade; Reforma Agrária; Camponês.

Abstract

This article intends to relate and to launch some reflections concerning the educational participation in PROLEC's Experience (Project of Major in Education of the Federal University of Sergipe), highlighting the didactic, pedagogical and epistemological aspects that involved the challenge of building an education with field worker's profile.

Key words: Field Education; Geography and History Teaching; Modernity; Land Reform; Peasant.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O uso da preposição “do” e não “no” na expressão “magistério superior **do** campo” que compõe o título desse artigo não é circunstancial. Entre “do campo” e “no campo” existem uma quantidade imensa de significados já explorados por diversos autores em diferentes livros e artigos¹. Fundamentalmente o que devemos destacar aqui é que um “magistério superior **no** campo” seria apenas a reprodução do modelo urbanocêntrico de pensar e fazer ciência, enquanto um “magistério superior **do** campo” se constitui no desafio maior de incorporar elementos do pensar e fazer camponeses na lógica da produção científica.

O PROLEC – Projeto de Licenciatura em Educação do Campo – foi criado com a intenção de assumir esse desafio da formação de profissionais para atuar nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio em duas grandes áreas: a área de ciências sociais e humanas e a de ciências da natureza e matemática.

O projeto do curso de licenciatura em educação do campo foi resultado do diálogo entre a Universidade Federal de Sergipe e dos movimentos sociais do campo, aproveitando o acúmulo de parcerias com o movimento dos trabalhadores rurais sem terra – MST via PRONERA, em Sergipe. Trata-se de um curso voltado para um público muito específico como explicita seu projeto pedagógico:

- A. Professores em exercício nas escolas do campo da rede pública que tenham o ensino médio concluído e ainda não tenham formação de nível superior;
- B. Professores que atuam nos centros de alternância ou em experiências educacionais alternativas de Educação do Campo que tenham o ensino médio concluído e ainda não tenham formação de nível superior;
- C. Profissionais que tenham o ensino médio concluído e atuam como professores em programas governamentais que visem à ampliação do acesso à educação básica da população do campo tais como: Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), Saberes da Terra, Brasil Alfabetizado.
- D. Beneficiários da agricultura familiar que desenvolvam atividades educativas não escolares nas comunidades do campo que tenham o ensino médio concluído e ainda não tenham formação de nível superior (JESUS, 2007, p.27).

Essa especificidade do público a que se destina o curso é justificada dentre outras razões: A visão urbanocêntrica que, priorizada na escola rural, exclui os valores e saberes do mundo rural; a imposição do pensamento que valoriza o modo de vida capitalista urbano transformando a escola num espaço de quebra da resistência do “estar, ficar no campo”; o desencontro entre o tempo da escola e o tempo da vida (apesar de tentativas de adaptação do período letivo ao tempo agrícola) que contribui para o desenraizamento rural; a desvinculação da escola do projeto/sonho de resistência/luta na e pela terra se manifestando no fracasso escolar; a limitação político-institucional estadual e municipal aos novos atores políticos que tem incorporado uma linguagem comprometida com o campo; a imposição ideológica do padrão urbano que condena a cultura e, logo, a identidade camponesa e nos desafia a pensar a escola como resistência; em suma, a necessidade de fortalecer o saber camponês baseado em saberes/fazeres locais e familiares da ameaça de

uma escola mediatizada por uma economia de mercado negadora do rural e ideologicamente colocada como “moderna”.

EPISTEMOLOGIA E CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS

Nossa experiência abrange a primeira turma da área de Ciências Humanas e Sociais do PROLEC que iniciou o curso em 2008. Epistemologia das Ciências Humanas e Sociais², com carga horária total de 45 horas e um total de três créditos, foi uma das disciplinas que ficamos responsáveis em trabalhar no terceiro módulo do curso e no qual elencaremos abaixo o roteiro de algumas idéias desenvolvidas em sala de aula. Além desta e História Antiga, os estudantes tiveram aulas neste módulo de Economia Política, Teoria Pedagógica, Teoria Política Clássica e Contemporânea e História do Pensamento Sociológico, perfazendo um total de sete disciplinas.

Neste sentido, pautamos nosso espaço dialógico no sujeito epistêmico, ou seja, nas primeiras aulas procurei despertar o senso crítico a partir das propriedades da razão, idênticas e universais em todo o indivíduo, com o intuito de estabelecermos uma comunicação que correlacionasse os pares: singular-geral, conhecido-desconhecido, senso comum-espírito científico, universal-individual e global-local. Assim procurei trazer a experiência de vida camponesa do público composto por: professores de escolas públicas, militantes vinculados ao MST³, FETASE⁴, Grumaq-Quilombos⁵, MAB⁶ e MPA⁷ em contraponto aos princípios básicos da teoria do conhecimento.

Neste aspecto, conforme o Projeto Pedagógico do Curso:

O eixo da Transdisciplinaridade refere-se à necessidade de contextos dialógicos de produção de conhecimento, que permitam transitar nas fronteiras entre o conhecimento científico e os saberes sociais emergentes na realidade do campo brasileiro. Para isso, é preciso haver espaços institucionais e metodologias adequadas à prática acadêmica do diálogo entre as áreas de conhecimento disciplinares e entre estas e os diversos saberes enraizados na experiência social dos sujeitos do campo (UFS, 2007).

Entendemos ser importante realizar o cruzamento da vivência pedagógica dos estudantes com a abordagem convencional que se faz sobre a epistemologia das ciências humanas em perspectiva des-constructiva. Assim, vendo o campo como parte do mundo e não como aquilo que sobra além das cidades e abrindo espaços para os constantes exemplos trazidos pelos estudantes sobre a realidade do campo e mais especificamente dos impactos da modernidade nas comunidades rurais e povoados de Sergipe fomos construindo o PROLEC aula-após-aula. O processo de construção do PROLEC envolveu professores-estudantes do campo com necessidades e demandas do universo rural/agrário e que a academia proporcionou aprofundar.

Frente a isso, passamos as discussões apresentadas em sala de aula. Na primeira aula tratamos das definições de episteme e ciência. Conforme assinala Japiassú & Marcondes (1998), o significado grego de episteme é ciência, por oposição a doxa que significa opinião e a techné que assume o sentido de arte e habilidade. Já epistemologia assume o caráter disciplinar quando toma as ciências como objeto de

investigação e tenta reagrupar:

A) a crítica do conhecimento científico, ou seja, exame dos princípios, das hipóteses e das conclusões das diferentes ciências, tendo em vista determinar seu alcance e seu valor objetivo;

B) a filosofia das ciências (empirismo, racionalismo, etc.);

C) a história das ciências.

Dentre as concepções sistemáticas de ciência, definimos como a forma de conhecimento que não somente pretende apropriar-se do real para explicá-lo de modo racional e objetivo, mas procura estabelecer entre os fenômenos observados relações universais e necessárias, o que autoriza a previsão de resultados (efeitos) cujas causas podem ser detectadas mediante procedimentos de controle experimental.

Com efeito, é preciso criar uma linha de ruptura com o conhecimento vulgar que não é suficiente para determinar os caracteres filosóficos fundamentais da ciência. Trata-se do primado da reflexão sobre a percepção, e reflexão entendida como força capaz de elevar a promoção do ser pensante. O homem amplia sua experiência e coordena seu saber no conturbado campo da tensão do estudo e na descrição da rivalidade e cooperação do esforço teórico e da pesquisa experimental. Será dessa maneira que a ciência nos situará no centro do permanente conflito de métodos que caracteriza a cultura científica de nossos dias.

Na aula seguinte consideramos importante apresentar aos estudantes de forma sumária, alguns dos passos necessários na execução da pesquisa.

MÉTODOS DE ABORDAGEM E PESQUISA

Começamos com questões básicas e simples chamando atenção para a possibilidade de seguir um caminho hermético e fechado das receitas de pesquisas preconcebida que não toleram ajustes e adaptações metodológicas. Tivemos o cuidado de apresentar outra possibilidade que enfatizasse a necessidade do cultivo da dúvida radical e da curiosidade investigativa tendo como ponto de partida questões como: O que é a pesquisa? De que serve pesquisar com o saber acadêmico? E por que se pesquisa através do conhecimento científico. Posto isto partimos para as fases da pesquisa com escolha do tema.

Após a escolha do tema, assunto ou experiência a ser pesquisada é necessário executar a pesquisa científica.

Assim elaboramos abaixo as fases consideradas primordiais para o desdobramento da pesquisa:

- 1) Escolha do tema. O que será explorado?
- 2) Revisão da literatura.
- 3) Levantamento de dados e informações. Obtenção de dados via pesquisa documental, bibliográfica ou contato direto.

- 4) Definições dos termos.
- 5) Formulação do problema. Viabilidade, relevância, novidade, exeqüibilidade, oportunidade, etc.
- 6) Determinações de objetivos: geral e específicos.
- 7) Construção das hipóteses. Proposição feita e para a qual se procura a validade ou a resposta existente para o problema.
- 8) Justificativa.
- 9) Delimitação da pesquisa. Estabelecimento de limites para a investigação: ao objeto do estudo, a abrangência do campo de investigação e ao nível da investigação.
- 10) Metodologia. Seleção de métodos e técnicas. Escolha do instrumental metodológico da pesquisa.
- 11) Coleta e tabulação de dados. Análise e discussão dos resultados.
- 12) Conclusão e análise dos resultados.
- 13) Redação e apresentação do trabalho científico.

Por conseguinte, focamos os métodos de abordagem e de procedimentos. Chamando atenção nos métodos de abordagem para o método dedutivo que considera o objeto de estudo partindo do aspecto geral para o particular. O método indutivo realiza o movimento de pesquisa partindo do particular para o aspecto geral. E o método dialético estuda os fenômenos científicos que provocam as mudanças em contextos contraditórios.

Quanto aos procedimentos enfatizamos essencialmente na construção do objeto/sujeito do estudo. Isto é possível a partir da pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e pesquisa de campo. Na pesquisa bibliográfica faz-se uso de fontes secundárias e geralmente associada a outro tipo de pesquisa. A pesquisa documental se aproxima da pesquisa de campo por utilizar dados de primeira mão, bem como registros históricos e relatos de memória. O trabalho de pesquisa de campo utiliza como técnicas: a vivência, a observação direta, formulários com questões específicas e também entrevistas abertas ou fechadas.

De maneira superficial tratamos do convencional *modus operandi* das etapas da pesquisa científica, para nas próximas aulas alinhar alguns pontos da modernidade e também da denominada (pós)modernidade focalizando a partir da Geografia.

GEOGRAFIA DA MODERNIDADE

As ciências sociais hoje detêm um repertório variado e muito significativo no tocante as problemáticas que envolvem a sociedade brasileira. Os cientistas sociais devotados a compreensão e explicação das formas e estruturas que compõem a construção do espaço nacional encontram material vasto também, quando se amplia a escala de análise para a região da América Latina. Os processos sociais que são desencadeados em diferentes lugares dos países latinos possuem semelhanças e aproximação quando também são considerados os processos históricos e geográficos que deram origem as suas formações sócio-espaciais.

Campos temáticos como: ambiente, cidades, justiça, violência, segurança pública, forças armadas, educação, saúde, cultura, instituições e partidos políticos, desenvolvimento, desigualdades, migrações, relações internacionais, religião, sociedades indígenas, sexualidade, gênero, esporte, trabalho e sindicalismo, ruralidade-territorialidade, teoria e pensamento social, patrimônio e memória, relações raciais e ações afirmativas e conjuntura política, preconizam questões possíveis de observação e análise a partir de uma Geografia da modernidade.

Desse modo, trabalhar a licenciatura em educação do campo pressupôs discutir os problemas sociais do tempo presente chamando atenção para a sua geograficidade e pensar propostas que apontassem no sentido da resolução dos mesmos. Assim, inicialmente, traçamos estratégias de reflexão com a turma de estudantes adultos que valorizasse experiências de vida na luta pela terra o que compreendeu sua existência material e simbólica. Neste sentido, buscamos demonstrar que vivemos um momento em que a especialização inevitável das ciências sociais retoma a preocupação com processos globais, em que mesmo os trabalhos especializados sobre temas mais pontuais revalorizam a conexão com o conjunto, quem sabe dando um salto qualitativo em relação à fragmentação dos estudos que prevaleceu a partir dos anos 1980.

Se por um lado, há um núcleo relevante de cientistas sociais mais voltados ao estudo das grandes questões teóricas do nosso tempo, de outro, predominam os trabalhos que envolvem pesquisas e vivências de campo. O jogo de escalas mundo-lugar também se apresenta fundamental na compreensão dos processos geográficos atuais. Enfim, na relação professor – estudante, a perspectiva adotada no relacionamento com a turma foi a da construção de saberes e práticas que contribuíssem para a compreensão da sociedade brasileira e latino-americana, elucidando os mais diversos horizontes que desaguassem não só no avanço conceitual e epistemológico, mas também na construção de um conhecimento e uma linguagem, voltados para a interpretação geográfica das questões sociais, políticas e culturais do campo.

Assim, enfrentamos o desafio posto do diálogo entre a teoria do conhecimento científico e o repertório empírico dos estudantes, que se apresentaram dispostos e curiosos no aprender-ensinando e no falar-escutando do ritual criado no ambiente universitário.

VALORES E CONTRA-VALORES DA MODERNIDADE OCIDENTAL

Decidimos por abordar os valores fundantes da modernidade como projeto de civilização ocidental tomando como contraponto a crise sócio-ambiental.

Na ciência moderna ocorrem muitas separações: o sujeito se separa do objeto que por sua vez também

gera outras divisões dicotômicas de mundo como: corpo e mente, espírito e matéria, social e natural, etc. A fim de conhecer, dominar e utilizar a natureza fragmenta-se a realidade e conseqüentemente a própria natureza com todas as suas relações e bricolagens. Neste contexto, o valor de troca predomina sobre o valor de uso e esta lógica transforma a natureza e o trabalho humano em mercadoria, ou seja, em capital natural e capital humano. Isso implica outra relação com a natureza, onde em vez de se partir dela como condição de produção de vida, ao contrário, se parte das determinações de mercado para depois “corrigi-la” (Gonçalves, 2006).

Dessa forma o antropocentrismo vai provocar a ilusão de que o homem ocidentalizado tudo pode em relação à natureza, desde que estejam buscando o seu progresso material, vide hoje as questões da clonagem de espécies animais e das variedades transgênicas na agricultura. A tecnologia industrial a serviço da maximização do lucro amplia consideravelmente sua escala de interferência e domínio sobre os ecossistemas e sua capacidade de extrair mais valia da força de trabalho.

De acordo com Mazzetto (2004), a noção de sustentabilidade como substantivo e não como adjetivo de desenvolvimento nos serve melhor para pensar num contexto de transformação da ordem dominante; uma transformação também de paradigma, livre das amarras dos conceitos importados de progresso, crescimento e desenvolvimento, que o capitalismo central nos impôs. Nessa direção, portanto, é melhor associar a sustentabilidade com a noção de sociedades sustentáveis e pensar a sustentabilidade de uma sociedade a partir de valores que possam ajudar a construir mudanças nas suas várias dimensões:

- Social – valores da equidade (classes, raças/etnias, gêneros), da justiça, da solidariedade;
- Econômica – valores do trabalho, da distribuição, da cooperação, da inclusão;
- Ambiental – valor do pertencimento à natureza, da integração com os ecossistemas, do respeito aos limites naturais;
- Cultural – valor da diferença, da diversidade, da troca, do diálogo de saberes;
- Política – valores da democracia participativa, da autonomia, da autogestão.

Nesta perspectiva, esses valores dão o alicerce para deflagrar a construção de um novo projeto de vida. Projeto este que no nosso entendimento também rompe com o evolucionismo eurocêntrico que vê cada lugar do mundo como se fora um determinado estágio da evolução européia. Esta abordagem, que se tornou hegemônica, toma o tempo como algo linear e ignora o espaço, enfim, uma abordagem que pensa a sucessão de eventos numa linha temporal unidirecional e ignora a simultaneidade constitutiva da história, o espaço-tempo.

A nosso ver, o heterogêneo grupo de estudantes-professores do campo dos diversos rincões de Sergipe, burlou a linearidade e os bloqueios constitutivos da vida acadêmica, ao trazerem para o espaço acadêmico a prática e a vivência da sustentabilidade cotidiana em suas moradas, no convívio casa-roça.

Amiúde, ao longo das aulas procurávamos aproximação com suas experiências de vida com os temas

propostos. Dessa forma introduzimos a discussão do pós-modernismo como movimento que assim como os estudantes também questiona a própria legitimidade da razão como fundamento único para o conhecimento e a transformação do mundo.

Dessa forma a pós-modernidade foi encarada por nós como uma condição que se manifesta mais no âmbito cultural, intimamente vinculada às novas formas de organização do capitalismo. Compartilhamos com Jameson (1991) que vê o pós-modernismo como a lógica cultural dominante do capitalismo tardio. Caracterizando uma nova superficialidade que se estende tanto à teoria quanto a cultura da imagem ou do simulacro; Debilitamento da historicidade e por fim a existência de um subsolo emocional novo, onde os sentimentos são impessoais e flutuam livremente e a afetividade e subjetividade se diluem.

ENSINANDO/APRENDENDO HISTÓRIA ANTIGA NO CONTEXTO DE UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO.

Trabalhar a formação de professores do campo seguindo o recorte pedagógico anteriormente descrito já seria um desafio considerável para um professor universitário acostumado ao ritmo e estilo urbano de viver, entretanto somava-se a esse desafio o de trabalhar um tema tão aparentemente distante no tempo e no espaço como “história antiga”. Que relevância poderíamos apontar no ensino dessa disciplina para futuros professores rurais? Como trabalhar temas aparentemente tão estranhos ao dia a dia de um camponês como “Egito antigo”, “Grécia clássica” ou “império romano”? Como professores que futuramente deverão atuar a partir da realidade escolar do mundo rural brasileiro contemporâneo poderiam tirar proveito desse rápido contato com essa disciplina?

Com essas e outras questões na cabeça partimos para o desafio assumindo e lecionando o tema “história antiga” como disciplina obrigatória do núcleo de estudos/conteúdos básicos da área de ciências humanas e sociais do curso de licenciatura em educação do campo. Tendo claro o imenso desafio e grata oportunidade que era oferecida o professor Gladyson se dispôs a sair de União dos Palmares, zona da mata norte de Alagoas fronteira com Pernambuco, e viajar para Aracaju em Sergipe para assumir a disciplina. O curso já estava no III módulo e a disciplina, que valia quatro créditos e tinha uma carga horária de sessenta horas/aulas, deveria ser ministrada em regime intensivo (entre 29 de janeiro e 03 de fevereiro de 2009).

Os educandos, vindos de diferentes regiões do interior do estado, faziam o curso em regime de internato hospedados no centro de capacitação da FETASE. Eram rapazes e moças de diferentes idades, organizações sociais e tempo de vivência escolar. Eram marcantes as presenças de militantes do movimento dos trabalhadores rurais sem terra – MST, conhecidos meus dos tempos de militância no sertão de Sergipe, e de militantes da FETASE. Todas as refeições eram feitas coletivamente, fosse na universidade ou no centro de formação da FETASE e contávamos com dormitórios coletivos tanto para homens como para mulheres. As aulas foram ministradas também nos dois espaços, já que no centro de formação contávamos com um auditório climatizado.

A experiência anterior do professor Gladyson como assessor e coordenador de inúmeros cursos de formação do MST, sob condições de infra-estrutura muito inferiores aquelas, foi fundamental para saber que para estabelecer uma relação de empatia com o conjunto da turma e para poder ter uma avaliação permanente

dos efeitos das provocações em sala de aula seria fundamental uma relação muito próxima com os educandos. Por isso ele se dispôs a residir no alojamento junto com os educandos durante o período de sua estadia. Fazer as refeições juntos, participar das conversas nos corredores, sentir a tensão deles lendo e estudando a noite os textos das diferentes disciplinas e dessa própria, passar o final de semana sentindo junto com eles o tédio da distância de seus familiares e amigos, etc; enfim esse convívio intenso e cotidiano, apesar de rápido, forneceu elementos importantes que foram sendo aproveitados no decorrer das aulas.

Outra questão a considerar com relação aos educandos é a imagem que muitos têm de História antiga. Infelizmente, nos meios de comunicação de massa e até na escola muitos abordam a história antiga da perspectiva de um “turista retrospectivo” reduzindo a História antiga à condição de uma “vitrine” para observar utensílios de ouro e prata ou para se deslumbrar acriticamente sobre as elites (os faraós, os filósofos gregos, os cesares, etc.) que viveram de forma privilegiada naquelas sociedades e épocas. A História antiga tem sido assim abordada de forma superficial, hora romântica hora pré-conceituosa, quando não submetida a comparações simplistas com o mundo contemporâneo ou à busca das “origens” como se a história fosse uma linha reta de onde simploriamente o antes produziu o depois. Essas formas de abordagem do tema são muito comuns nos livros didáticos de 5º a 8º série como tem sido alertado por especialistas no assunto⁸ e se manifestam também nas salas de aula. GONÇALVES comentando essas formas de se abordar o tema esclarece:

O conhecimento deste passado mais distante é fundamental para a compreensão do presente, mas ele não deve ser encerrado apenas neste caráter utilitário. Este passado deve ser analisado a partir de seu próprio instrumental de análise (...). Não somos contrários a comparações passado/presente, desde que estas sejam feitas de forma apropriada, sem distorções do que ocorreu no passado (GONÇALVES, 2001, p 06-07).

Outro elemento, que compunha esse panorama geral de visões sobre a história antiga, era o fato de muitos terem passado por cursos de formação política onde determinadas concepções marxistas dogmáticas e ultrapassadas (etapismo, determinismos monocausais, economissismo, generalizações, etc.) foram assimiladas. Essas várias visões sobre História Antiga estavam presentes em sala de aula e representavam diferentes momentos e contextos do pensamento historiográfico dos séculos XIX e XX. FUNARI num artigo recente comentando sobre as novas possibilidades analíticas no ensino de História Antiga chama a atenção para o potencial dessas diversidades interpretativas sobre a Antiguidade:

Como isso se apresenta na prática concreta de sala de aula? Em grande parte, o que se apresenta são discursos diversos, conflitantes e contraditórios, sobre os temas tratados, a mostrar como são os historiadores a escrever a História, em contextos históricos e sociais muito precisos. Com isso, chegamos a segunda grande novidade analítica: a relação entre a Antiguidade e o mundo contemporâneo em que vivemos (FUNARI, 2008, p. 99).

Um debate teórico-metodológico se fazia necessário. Esse era um desafio inicial com o qual tínhamos que nos confrontar. Como desconstruir tantos equívocos com relação à disciplina? Como fazê-lo num curto

espaço de tempo? Chamá-los ao debate historiográfico contemporâneo sobre as múltiplas interpretações da Antiguidade?

Montamos e desenvolvemos as discussões da primeira unidade do curso a partir dessas primeiras preocupações, assim estudamos: A concepção de História e de História antiga, o ensino de História e do ensino de História antiga, as polêmicas em torno do conceito de modo de produção tributário e do surgimento do Estado. Como havia muitas dificuldades de se trabalhar com livros priorizamos alguns textos de fácil acesso via internet como: O artigo “Marx e o último Engels: o modo de produção asiático e a origem do etapismo na teoria da história marxista” de Jair Antunes⁹ bem como discussões a partir de livro “Modo de produção asiático. Nova visita a um velho conceito” organizado por Ciro Flamarion Cardoso¹⁰.

Na segunda unidade procuramos trabalhar os casos do Egito antigo, da Grécia clássica – com destaque para a CIDADE-ESTADO Atenas – e o Império romano. Na segunda unidade encaminhamos farta leitura e análise das fontes disponíveis no livro de Cardoso, acima citado, bem como o livro “100 textos de história antiga” de Jaime Pinsk¹¹. Esse contato com as fontes primárias foi fundamental para romper com a visão dicotômica entre ensino e pesquisa em História e foi um exercício coletivo de análise que propiciou um prazeroso momento à turma. Ler e analisar textos produzidos a mil, dois mil anos antes de cristo e perceber a presença marcante do campesinato e da agricultura com algumas semelhanças e inúmeras diferenças dos atuais foi um processo importante para o conjunto desses educandos. Essa percepção da diferença tem um valor fundamental como nos coloca MACEDO:

O confronto com as diferenças e a diversidade dos modos de vida dos seres humanos ao longo de outros períodos da História, em outras civilizações ou regiões culturais, pode nos revelar nossa própria originalidade, e nos capacitar melhor a ver o lugar que ocupamos na história da humanidade (MACEDO, 2008, p.118).

Tratava-se de uma turma composta, em boa parte, por membros de movimentos sociais que tinham por interesse compreender o processo das mudanças sociais, então buscamos destacar a dimensão da “duração” da mudança/permanência bem como das diferenciações sociais (de gênero, de situação política e econômica, etc.) nessas diferentes sociedades¹².

Adotamos como metodologia a exposição dialogada, o estudo em grupo, a apresentação de seminários e análise de fontes primárias. A atividade em grupo, com leitura e debate de textos bem como a análise coletiva de fontes primárias, seguida, em algumas situações, de apresentação de seminário se mostrou um instrumento importantíssimo no processo de ensino/aprendizagem. As disparidades de nível de compreensão dos conteúdos, de domínio de leitura, de tempo afastamento dos bancos escolares, etc; essas disparidades eventualmente existentes acabavam sendo superadas pela mutua-ajuda dos membros de cada coletivo.

O nosso objetivo foi introduzir futuros professores do campo na temática teórico-metodológica da História antiga, problematizar e discutir o ensino de história antiga no ensino fundamental e médio além de exercitar a análise de fontes primárias como forma de romper a separação ensino e pesquisa. A turma de licenciatura em educação do campo reagiu de forma entusiasta às provocações e desafios implícitos nesses nossos objetivos e teve um rendimento acima da média das turmas de graduandos do curso superiores

regulares. Conseguiram articular noções e conceitos abstratos a partir da realidade camponesa sem cair em simplismos ou anacronismos demonstrando compreensão da complexidade que é reportar-se a sociedades tão distantes no tempo, no espaço e na visão de mundo, costumes e culturas.

Houve alguma frustração com relação ao curto período de tempo para tão ampla temática, a sensação de que na realidade a turma foi muito mais apresentada ao tema que propriamente preparada para dominá-lo foi inevitável. Entretanto, dentro das condições existentes, houve um aproveitamento muito satisfatório dos procedimentos e conteúdos trabalhados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O curso de licenciatura do campo por propor uma intervenção interdisciplinar é modular e, reconhecendo que o processo de aprendizagem não obedece a separações, se baseia na metodologia da alternância organizando-se em dois tempos: 1) Tempo acadêmico (destinada ao estudo e reflexão coletiva em sala de aula a partir das necessidades de explicações científicas provenientes da realidade) e 2) Tempo comunidade (destinado ao uso orientado da reflexão teórica articulada de forma interdisciplinar visando à resolução de problemas vivenciados localmente). Ou seja, o curso propõe uma metodologia que supere a visão fragmentada do conhecimento científico e provoque a integração transdisciplinar promovendo a formação de “professores pesquisadores”:

O importante é reconhecer que se um tempo é contínuo do outro, ele não é o mesmo, mas um tempo cria o outro de modo que cada um seja ele mesmo e não o outro como uma espiral. O conhecimento se constrói e se reconstrói, assim como o desconhecimento sobre cada parte conhecida impulsiona os sujeitos a busca incessante, à formulação de novas perguntas, que, só surgem se os sujeitos estiverem de fato envolvidos com as comunidades, com a realidade. É isto que movem os sujeitos (docentes e discentes) a se reconhecerem como professores-pesquisadores: a necessidade de busca incessante de perguntas e respostas em uma realidade concreta (UFS, 2007, p. 25).

Assim, a ação educativa se destinava a um espaço especificamente pouco explorado por cursos de formação de professores: o mundo rural. Mais que isso, essa ação educativa se desafiava a repensar a relação ciência/mundo rural já que tradicionalmente se costuma olhar, dicotômica e equivocadamente, para o “rural” como sinônimo de “atraso” em contraste com o “urbano” como sendo o “moderno”.

Para além desse duplo desafio, explorar o espaço pouco visitado do rural e buscar construir uma cumplicidade com esse universo, ainda teria de lidar com educandos advindos de movimentos sociais, acostumados a intervir ativamente nessa realidade rural e, portanto enriquecidos por uma práxis política que os dotava de um diferencial pouco comum para nossos educandos nas universidades. Assumir essa tripla missão significou assumir a responsabilidade de formar educadores preparando-os para resgatar os valores camponeses. Criar um instrumento a mais que contribuísse para a correção histórica das desigualdades a que foram submetidas às populações rurais e para a redução dos altos índices de migração campo-cidade.

Essa experiência de magistério superior foi realizadora. Consideramos que essa turma de futuros

professores do campo será um instrumento importante para provocar mudanças no campo por serem os agentes concretos da educação **do** campo. Por conta disso, devemos estar atentos para garantir o acompanhamento e a continuidade da vida acadêmica (mestrado e doutorado) desses educandos após a graduação.

Enfim, como diria Darcy Ribeiro (1992), modernidade no Brasil que tem fome, é o povo comer todos os dias, é todo mundo ter um emprego, é toda criança, jovem e adulto ter acesso a educação. Acrescentaríamos: os camponeses terem terra e dignidade. Dignidade no sentido de serem respeitados pela sua forma de ser e viver, de terem garantido uma educação, inclusive superior, que combata a discriminação e o preconceito valorizando os saberes próprios de quem vive no campo e sustenta um país que historicamente tem “voltado as costas” para eles.

Notas

* Professor adjunto do Departamento de Ciências Geográficas da UFPE e Colaborador no Projeto de Licenciatura em Educação do Campo – PROLEC/UFS.

** Professor e Educador Popular, mestre em História pela UFF e Colaborador do Projeto de Licenciatura em Educação do Campo – PROLEC/UFS.

¹ BENJAMIM, C., CALDART, R. S. (Orgs.). *Projeto popular e escolas do campo*. Brasília, DF, Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2000. Coleção Por Uma Educação do Campo, n.º3. CALDART, Roseli S. *Pedagogia do movimento Sem Terra*. São Paulo; Expressão Popular, 2004. KOLLING, Edgar J., NERY, Ir., MOLINA, Mônica C. (Orgs.). *Por uma Educação do Campo (Memória)*. Brasília, DF, Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 1999. Coleção Por Uma Educação do Campo, n.º1. KOLLINS, E. J., CERIOLI, P. R., CALDART, R. S. (Orgs.). *Educação do campo: identidade e políticas públicas*. Brasília, DF, Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2002. Coleção Por Uma Educação do Campo, n.º4. MOLINA, Mônica C.; JESUS, Sonia M. S. A. de. (Orgs) *Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo*. Brasília, DF, Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2004. Coleção Por Uma Educação do Campo, n.º5.

² Apesar dos dois autores terem formações acadêmicas diferentes e trilharem trajetórias de lutas também diferenciadas concluíram suas graduações na Universidade Federal Fluminense em Niterói/RJ na década de 1990. E a Licenciatura em Educação do Campo oportunizou uma reaproximação de ambos materializada na interação com os educandos e neste artigo. O primeiro autor ministrou no PROLEC a disciplina: Epistemologia das Ciências Humanas e Sociais, enquanto o segundo autor trabalhou a disciplina de História Antiga.

³ Movimento dos Sem Terra.

⁴ Federação dos Trabalhadores na Agricultura de Sergipe.

⁵ Grupo de Mulheres Produtoras Quilombolas.

⁶ Movimento dos Atingidos por Barragens.

⁷ Movimento dos Pequenos Agricultores.

⁷ “... muitos dos livros que optam por esta estratégia, acabam por incentivar o aluno a empreender uma verdadeira busca às origens do que existe atualmente. Vêm-se as origens do teatro na Grécia, do direito em Roma, da democracia no mundo grego clássico, da reforma agrária na República Romana, da escravidão, como se o que houvesse hoje fosse um mero prolongamento do que houve no passado. Fazem-se estas comparações sem se perceber que o teatro na Grécia tinha um sentido político próprio e muito profundo para o povo grego, inclusive de caráter religioso; que o direito romano foi sendo muito modificado ao longo do tempo, selecionado em suas várias vertentes, principalmente a partir da releitura que lhe foi imposta no Renascimento; que o conceito de democracia ateniense era completamente diverso do aplicado atualmente (vide: Finley, 1988) ; que a tentativa de reforma agrária, proposta pelos Gracos,

respondia a anseios muito específicos e tinha uma dinâmica diversa da dinâmica contemporânea (vide: Corassin, 1988); e que a escravidão antiga apresentava características muito próprias, não contendo em si nenhuma questão racial e comportando figuras impensáveis para o mundo moderno, como a do liberto romano (vide: Finley, 1991; Giardina, 1992; Vernant e Vidal Naquet, 1989).” (GONÇALVES, p 06, 2001).

7. Disponível em:

http://www.unicamp.br/cemarx/anais_v_coloquio_arquivos/arquivos/comunicacoes/gt1/sessao3/Jair_Antunes.pdf

8. CARDOSO, C. F. S. (org.), Modo de produção asiático. Nova visita a um velho conceito, Rio de Janeiro, Campus, 1990.

9. Pinski, Jaime. 100 textos de História Antiga. São Paulo: Global Editora, 1983.

10. Foi com esse interesse que Marx estudou as civilizações antigas (China e Índia, em especial, mas não só elas!) e cunhou o conceito de “modo de produção asiático ou tributário”. Existe um amplo debate em torno desse conceito e há até quem o renegue completamente, porém trabalhado criticamente a luz das novas descobertas arqueológicas (como o faz *Ciro Flamarion Cardoso*, renomado especialista em História antiga) ainda é um instrumento válido para se discutir a questão da permanência/mudança nos processos sociais humanos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANTUNES, Jair. *Marx e o último Engels: o modo de produção asiático e a origem do etapismo na teoria da história marxista*. Campinas, 2007. Disponível em: http://www.unicamp.br/cemarx/anais_v_coloquio_arquivos/arquivos/comunicacoes/gt1/sessao3/Jair_Antunes.pdf. Acesso em: 15 de Junho de 2009.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: Fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2008.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: História*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- FONSECA, Thais & LIMA, Nívia de. *História e ensino de História*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- FUNARI, Pedro Paulo. A renovação da História Antiga. In: KARNAL, Leandro (org). *História na sala de aula; conceitos, práticas e propostas*. São Paulo: Contexto, 2008.
- GONÇALVES, Ana Teresa Marques. Os Conteúdos de História Antiga nos Livros Didáticos Brasileiros. *Hélade*, Número Especial, 2001. p. 3-10.
- HAESBAERT, R. *Territórios alternativos*. Niterói/São Paulo: Eduff/Contexto, 2002.
- JAMESON, F. *El posmodernismo o la lógica cultural del capitalismo avanzado*. Barcelona: Paidós, 1991.
- JAPIASSÚ, Hilton & MARCONDES, Danilo. *Dicionário básico de filosofia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 1998.
- KOLLING, Edgar J. (Org.) *Educação do campo: Identidade e políticas públicas*. Brasília: UNICEF/UNB/UNESCO/MST/CNBB, 2002.
- MACEDO, José Rivair. Repensando a Idade Média no ensino de História. In: KARNAL, Leandro (org). *História na sala de aula; conceitos, práticas e propostas*. São Paulo: Contexto, 2008. p.116-124.
- MAZZETTO, Carlos E. Políticas públicas e desenvolvimento rural: em busca de novos caminhos. In: OLIVEIRA, A. U (org.). *O campo no século XXI: território de vida, de luta e de construção da justiça social*. São Paulo: Casa Amarela/Paz e Terra, 2004. p.335-352.
- PINSKY, Jaime (org.). *O ensino de História e a criação do fato*. São Paulo: Contexto, 2000.
- PORTO-GONÇALVES, C. W. *A globalização da natureza e a natureza da globalização*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.
- UFS. *Projeto Pedagógico do Curso Licenciatura em Educação do Campo – PROLEC*. São Cristóvão: PROGRAD/Departamento de Educação, 2007.
- RIBEIRO, D. *O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil*. São Paulo: Cia das Letras, 1995.