

O Profissional da Educação¹ e o Campo: Reflexões Introdutórias

HAURADOU, Gladson Rosas²
Universidade Federal do Amazonas

Hauradou, Gladimir Rosas³
Secretaria Municipal de Produção e Abastecimento

LIMA, Luziene Batalha⁴
Associação Regional das Casas Familiares Rurais do Estado do Amazonas

Resumo

Realiza-se uma reflexão sobre os profissionais da educação, neste estudo consideramos somente docentes, e da necessidade de uma formação que considere a realidade do campo, e dos sujeitos nela envolvidos, como central para a promoção da autonomia e do reconhecimento destes sujeitos. A metodologia toma como base a pesquisa bibliográfica referendada em trabalhos de autores que discutem a questão. Os resultados evidenciam a necessidade de uma formação dos profissionais de educação que atente para o reconhecimento das particularidades e da heterogeneidade que é o campo. Tomando-se como centro de atuação a realidade cotidiana dos trabalhadores e trabalhadoras do campo.

Palavras-chave: Profissional da Educação. Educação do Campo.

Abstract

In this study, we carried out a reflection on the professionals of education, considering the only documents and the need for a training that considers the rural reality and the subjects involved in, as a central to the promotion of autonomy and recognition of them. The methodology is based on a bibliographical research with reference in the works of authors who discuss this question. The results evidenced a need for a training of professionals of education that seeks to recognize the particularities and heterogeneity that compose the rural reality, taking as the center of action of a daily reality of rural workers.

Keywords: Professionals of Education. Rural Education.

Introdução

A realidade do campo apresenta particularidades as quais devem ser consideradas quando se pensa o desenvolvimento deste ambiente e das potencialidades dos sujeitos que lá habitam. Dentre estas particularidades pode-se pensar uma educação com qualidade

¹ Para efeito de esclarecimento a composição da nomenclatura “Profissional da Educação” utilizada neste trabalho faz referência tão somente aos profissionais docentes, portanto, professores e professoras.

² Professor Assistente da Universidade Federal do Amazonas.

³ Analista de Produção Agropecuária da SEPROR

⁴ Psicopedagoga. Associação Regional das Casas Familiares Rurais do Estado do Amazonas.

diferenciada voltada para os trabalhadores e trabalhadoras do meio campesino. Qualificação esta que não pode ser entendida como um arremedo da que se realiza no meio urbano.

Pensar esta qualificação é lançar mão dos muitos elementos que conformam essa realidade. Isto é, os modos de vida, a relação com a natureza (da qual o ser humano é inseparável), o trato intersubjetivo nas relações socioculturais lá presentes e como os habitantes deste ambiente podem estar potencializando sua qualidade de vida. Estas nuances ganham maior evidência se se pensa o grau de qualificação que estas podem assumir quando combinadas com o conhecimento técnico que as valorizem. Tais conhecimentos, concebidos nos centros de formação profissional, sejam os de ordem estritamente técnica (atrelados ao ensino fundamental), como também aqueles mais especializados para os quais as universidades e os institutos técnicos mostram-se como os maiores fomentadores do desenvolvimento das potencialidades do campo quando reconhecem este meio como *locus* privilegiado de sua ação profissional.

Assim sendo, discutir a necessidade de educação/habilitação para um reconhecimento do trabalhador do campo (seus modos de vida, os conhecimentos empíricos herdados de gerações) tendo em vista o compromisso com as questões do seu meio, e que se promova este mesmo reconhecimento junto aos seus pares que vivenciam cotidianamente a vida do campo, mostra-se como uma contribuição substancial no debate contemporâneo. Pois, parte-se do pressuposto que a “formação” que se está disponibilizando para o profissional, nas distintas áreas do conhecimento, não os têm habilitado a compreender a realidade do campo e dos sujeitos que constituem essa realidade. Ou seja, para que haja uma formação que reconheça as particularidades do campo, deve-se empreender uma formação, que enfoque, sobretudo, esta heterogeneidade regional/local.

Neste texto empreende-se uma reflexão introdutória sobre a necessidade de se dispor de uma “formação” que apreenda a heterogeneidade do campo para que se possa promover a autonomia dos sujeitos imersos nessa realidade historicamente negligenciada. Esta produção decorre de experiências empíricas (constatação *in locus* da forma como o profissionais da educação lidam com as questões do campo) nas escolas do campo da região do Baixo Amazonas onde está localizada a cidade de Parintins e suas comunidades rurais/campesinas adjacentes e com as quais os autores têm tido a oportunidade de realizar trabalhos de intervenção e pesquisa.

Para melhor expor as ideias contidas no presente estudo, este fora organizado da seguinte forma, a saber: a introdução, o tópico que versa sobre “O Compromisso do

Profissional: formação para além da profissão”; o tópico seguinte que reflete sobre a “Educação do Campo: por uma práxis profissional” e as Considerações finais.

O compromisso do profissional: formação para além da profissão

A educação profissional tem sido vinculada e herdeira da forma mercadológica capitalista, pois visam atender às exigências do mercado como finalidade primeira. Suas raízes estão nos processos constitutivos da sociedade brasileira a qual se apresenta na desigual relação social entre os mais abastados e a grande maioria da população que não dispõe do acesso aos bens e serviços no contexto educacional com a mesma qualidade.

Em estudo sobre os fundamentos sócio-filosóficos da educação Queiroz & Moita (2007) evidenciam várias tendências que: “Originadas no seio dos movimentos sociais, em tempos e contextos históricos particulares [estas...] influenciaram as práticas pedagógicas e buscaram atender às expectativas da sociedade, seja das classes dominantes ou dos trabalhadores” (p. 03). Assim, entende-se que quanto ao profissional educador será “[...] na prática [...], no dia a dia de sala de aula e de vida profissional, o que vai definir sua atuação é a sua opção teórica, sua opção de classe, sua cidadania, que [...] irá articular a sua ação docente” (p. 15). Revelando que o processo educativo é perpassado por intencionalidades que se expressam na visão de mundo que orienta o fazer docente o qual se fará presente na formação educacional e profissional daqueles para os quais a prática docente se direciona. Onde poderá resultar num compromisso ou não com as questões atinentes à vida em sociedade, no limite: com as causas coletivas.

Para Freire (1979), “A primeira condição para que um ser possa assumir um ato comprometido está em ser capaz de agir e refletir” (p. 07). Agir e refletir refere-se à práxis inerente ao homem e seu processo de humanização. Esta humanização mostra-se como um contínuo movimento para o enriquecimento do gênero humano cujas aspirações são comuns a todos. Sendo assim, considera-se que a formação profissional deve saturar-se desta dimensão coletiva da responsabilidade que derivaria, em larga medida, do processo de constituição formativo.

O autor reforça ainda ao afirmar que: “[...] Quanto mais me capacito como profissional, quanto mais sistematizo minhas experiências, quanto mais me utilizo do patrimônio cultural, que é patrimônio de todos e ao qual todos devem servir, mais aumenta minha responsabilidade com os homens [...]” (Ibid, p.10). Aqui reside a *chave heurística* para a compreensão da responsabilidade profissional deslocada de sua dimensão mercadológica

cuja finalidade volta-se para o atendimento do mercado e da coisificação das relações humanas.

Quando nos desvencilhamos dessa dimensão tendemos a ampliar nossa capacidade de contribuição para o engrandecimento humano segundo a perspectiva enfatizada pelo autor supramencionado. Ou seja, visualiza-se o enriquecimento inerente ao gênero humano o qual perpassa todas as dimensões formativas.

Para o profissional da educação, em razão de sua função social específica, tem-se assim a necessidade do reconhecimento acerca desta responsabilidade para com a coletividade sem desprezo ao papel dos demais profissionais, pois que assumem funções também específicas pelas quais respondem.

No contexto do campo, o compromisso com as populações que nele habitam deve pautar-se numa perspectiva que ultrapasse as limitações até então impostas ao seu pleno desenvolvimento. Implica no reconhecimento de suas potencialidades e na ampliação de suas capacidades de modo que se propicie o atendimento às suas reais necessidades o que tem íntima relação com a promoção da autonomia destes sujeitos perpassando os conhecimentos oriundos de suas vivências cotidianas. Pois:

Quase sempre, técnicos de boa vontade, embora ingênuos, deixam-se levar pela tentação tecnicista (mitificação da técnica) e, em nome do que chamam “necessidade de não perder tempo”, tentam, verticalmente, substituir os procedimentos empíricos do povo (camponeses, por exemplo) por sua técnica (FREIRE, 1979, p. 12).

O desenvolvimento a que se pretende alcançar deve considerar as muitas dimensões da vida no campo. Passa pela valorização da identidade dos sujeitos que nele vivem. Noutras palavras: “A identidade dos sujeitos que vivem e trabalham no campo necessita ser reconhecida, valorizando os aspectos socioculturais no sentido de pertencimento nos diversos espaços sociais que habitam [...]” (CRUZ & BATISTA, 2016, p. 03).

Numa visão macro, considera-se que, “O desenvolvimento deve ser encarado como um processo complexo de mudanças e transformações de ordem econômica, política e, principalmente, humana e social [...]” (OLIVEIRA, 2002, p. 40⁵). Uma das estratégias voltadas para que este desenvolvimento ocorra vincula-se ao processo formativo. Âmbito este

⁵ A discussão relativa à questão do desenvolvimento é repleta de interpretações e significados com aproximações teóricas e contradições. Para este trabalho optou-se por utilizar somente a perspectiva apontada por Oliveira (2002) com a qual estabelecemos proximidade, não desprezando de forma alguma as polêmicas que cercam esta temática.

em que a escola se apresenta como espaço privilegiado para tal feito e o professor, juntamente com as populações do campo, mostram-se como sujeitos centrais para a realização de tal empreendimento.

Como alternativa, tem havido a construção de propostas de educação voltadas para o reconhecimento do campo, de seus sujeitos e da relação que estes estabelecem entre si e com a natureza. Uma educação alicerçada nos conhecimentos da tradição campesina e em sua cultura. Uma educação do campo. Educação esta que revela o verdadeiro compromisso com a coletividade e que é intrínseco à dimensão da solidariedade humana estando para além do aspecto estritamente profissional, ou seja, está para além da mera prestação ou disponibilização de bens e serviços numa relação comercial. Assim, a ação profissional se dará para além da profissão já que revela o verdadeiro compromisso advogado por Freire (1979, p. 09) para o qual: “O verdadeiro compromisso é a solidariedade, e não a solidariedade com os que negam o compromisso solidário, mas com aqueles que, na situação concreta, se encontram convertidos em ‘coisas’”.

Educação do campo: por uma *práxis* profissional

No campo da educação, para uma formação profissional que reflita a realidade dos sujeitos a quem esta deve se destinar, a proposta de educação do campo revela-se como alternativa concreta. Sua materialidade pode ser apreendida em distintas modalidades cuja finalidade insere-se no contexto da vida cotidiana das populações do campo em contraste com a modalidade de ensino de caráter urbano.

Sua magnitude pode ser apreendida quando se constatarem as distintas escolas com projetos pedagógicos voltados para atender aos estudantes do meio não urbano brasileiro abrangendo seus modos de vida específicos. Além de assumir um duplo compromisso, a saber: “[...] a denúncia do processo histórico de exclusão dos fatores políticos, econômicos, sociais e culturais que permeiam a realidade camponesa e o anúncio, a afirmação do campesinato como sujeito histórico, produtor de um saber que se gesta no trabalho, a luta do campo [...]” (GHEDINI, et al. 2010, p. 183, apud, CRUZ & BATISTA, 2016, p. 03).

Com estas características, ou responsabilidades junto aos sujeitos do campo, esta proposta concreta de educação evidencia uma mudança paradigmática⁶ quanto ao trato destinado às populações do campo no que se refere ao contexto educacional contemporâneo.

⁶ Thomas Samuel Kuhn definiu o conceito de paradigma como as realizações científicas universalmente reconhecidas [...] Essas realizações são processos de construção do conhecimento que elaboram teorias, sofrem rupturas e superações por meio do que Kuhn chamou de revoluções científicas (MOLINA; JESUS, 2004 p. 33).

Até então, as orientações educacionais para as populações do campo tinham como norte as referências oriundas do que se convencionou chamar de educação rural ou paradigma da Educação Rural.

Para Molina & Jesus (2004, p. 36):

Por meio da educação acontece o processo de construção do conhecimento, da pesquisa necessária para a proposição de projetos de desenvolvimento. Produzir seu espaço significa construir o seu próprio pensamento. E isso só é possível com uma educação voltada para os seus interesses, suas necessidades, suas identidades, aspectos não considerados pelo paradigma da educação rural.

O entendimento que orienta este trabalho toma o conhecimento, como resultado da educação, enquanto produto das investigações da realidade vivida pelas populações do campo tende a refletir seus interesses e necessidades e, assim, as suas reais aspirações.

Nesse sentido, entende-se que o reconhecimento da identidade campesina, e consequentemente dos sujeitos que a conformam, corrobora para a promoção da autonomia histórica indispensável ao seu pleno desenvolvimento. Ou seja, coaduna-se com o atual Paradigma da Educação do Campo.

Por outro lado, este desenvolvimento das potencialidades campesinas pode ser comprometido (fadado ao fracasso) na medida em que os profissionais responsáveis por sua promoção e materialidade encontram-se alienados ao processo de desvelamento da realidade não conseguindo lançar mão dos métodos, técnicas e instrumentos que os permitam apreendê-la.

Acerca desta questão, Freire (1979, p. 12) afirma que:

Não há técnicas neutras que possam ser transplantadas de um contexto a outro. A alienação do profissional não lhe permite perceber esta obviedade. Seu compromisso se desfaz na medida em que o instrumento para a sua ação é um instrumento estranho, às vezes antagônico, à sua cultura [...].

Destarte, a ação do profissional docente deve necessariamente fundar-se no reconhecimento da realidade do campo, isto é, dos sujeitos que a constituem desencadeando assim, a centralidade destes no desenvolvimento de suas potencialidades.

Assim sendo, o estabelecimento da articulação teoria-prática, traduzida na *práxis* do profissional educador do campo, apresenta-se como a resposta concreta às demandas educacionais de homens e mulheres do campo. Sinalizando-se para uma educação que não

deve se dissociar da reflexão “[...] sobre um novo modelo de desenvolvimento e o papel para o campo nele. Deve fortalecer a identidade e a autonomia das populações do campo e conduzir o povo do Brasil a compreender haver uma não-hierarquia, mas complementaridade: *cidade não vive sem campo que não vive sem cidade*” (MOLINA & JESUS, 2004, p. 40 grifos das autoras). Ampliando, desse modo, a dimensão da ação do profissional docente quanto à compreensão da complementariedade das relações entre o campo e o meio urbano. Mas, enfatizando, sobretudo, a heterogeneidade que caracteriza o campo e as formas de vida das pessoas que nele habitam.

Atentar para estas particularidades é dotar-se de um conhecimento genérico que só é possível mediante uma formação consistente que apreenda e desenvolva as múltiplas dimensões formativas nesse contexto, ou seja, a apropriação da realidade, de suas propriedades. Esta formação perpassa pela qualificação diferenciada intrínseca ao enriquecimento humano. Como nos adverte Freire (1979, p. 11):

[...] Na medida em que o compromisso não pode ser um ato passivo, mas práxis – ação e reflexão sobre a realidade -, inserção nela, ele implica indubitavelmente um conhecimento da realidade. [...] ao compromisso do profissional, seja ele quem for, está a exigência de seu constante aperfeiçoamento, de superação do especialismo [...] O profissional deve ir ampliando seus conhecimentos em torno do homem, de sua forma de estar sendo no mundo [...].

Implica, portanto, a necessidade contínua de qualificação que se traduza em efetivo compromisso com as questões de ordem coletiva inerentes à vida no campo. A promoção de uma educação que venha impregnar as populações do campo a refletir e agir de modo a catalisar seu engrandecimento, seu patrimônio cultural e a sua identificação como sujeitos do campo.

Os desdobramentos desta formação do profissional da educação não podem limitar-se a uma interpretação unilateral da realidade. Requer uma articulação analítica entre os níveis macro e micro - sociais, entre o geral e o particular, o universal e o local, pois “[...] O campo não comporta hoje [uma] compreensão unidimensional do rural” (MOLINA & JESUS, 2004, p. 34). Assim, entende-se que será mediante esta qualificação diferenciada do profissional docente que se poderá empreender uma educação do campo que se traduza em efetiva práxis na vida das pessoas que vivenciam cotidianamente as experiências no âmbito campesino.

Considerações Finais

A Educação para o Campo, como visto anteriormente, tem uma história de reprodução da forma como se realiza a educação no meio urbano. Esta forma de se atender com educação as demandas das populações que no campo residem/vivem não tem conseguido refletir o atendimento efetivo de suas reais necessidades o que tende a levar as populações desses espaços a não se reconhecerem com o meio em que vivem e a visualizar na cidade o símbolo da prosperidade e da atenção de suas múltiplas necessidades.

Participamos do entendimento de que, dadas as necessidades do campo e o formato de educação baseado na proposta básica nacional, a formação dos profissionais da educação que tem atuado no campo apresenta muitas limitações se se considera o reconhecimento que o profissional deve ter para que este seja comprometido com as questões do campo no sentido de se promover este mesmo reconhecimento junto aqueles que vivenciam cotidianamente a vida do campo.

Somente mediante uma formação que perpassasse as dimensões do campo e os modos de vida das pessoas que nele se desenvolvem será possível romper com as formas pretéritas de tomar a educação das pessoas do campo como um arremedo da educação realizada no meio urbano. Ou seja, para que haja uma formação que reconheça as particularidades do campo, deve-se empreender uma “formação”, que enfoque, sobretudo, esta heterogeneidade regional/local, sua particularidade situada no tempo e no espaço em que os trabalhadores e trabalhadoras do campo envolvidos em seu ambiente de vida figuram como sujeitos centrais do processo educativo. Requer, portanto, uma qualificação diferenciada para as questões próprias do campo.

Referências

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

CRUZ & BATISTA, Rosana Aparecida; KOSLIAK, Ellen Eluiza. **Onde está o problema em ser um sujeito do campo?** – texto disponibilizado pelas autoras. 2016, p. 1-11.

OLIVEIRA, Gilson Batista. **Uma discussão sobre o conceito de desenvolvimento**. Rev. FAE, Curitiba, v.5, n.2, p.37-48, maio/ago. 2002.

NAVARRO, Zander. **Desenvolvimento rural no Brasil: os limites do passado e os caminhos do futuro**. ESTUDOS AVANÇADOS 15 (43), 2001. (p. 83-100)

MOLINA, Mônica Castagna & JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de (organizadoras). **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional "Por Uma Educação do Campo, 2004.

QUEIROZ, Cecília; MOITA, Filomena. **As tendências pedagógicas e seus pressupostos**. In: Fundamentos sócio-filosóficos da educação. Campina Grande; Natal: UEPB/UFRN, 2007.