EDUCAÇÃO DO CAMPO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CONSTRUÇÃO DE UMA POLÍTICA EDUCACIONAL PARA O CAMPO BRASILEIRO[1]

Field Education and Teacher training: building an educational policy for the brazilian countryside

Maria Fernanda dos Santos Alencar*

1 Contexto histórico-político da Educação do Campo

Não vou sair do campo
Pra poder ir pra escola
Educação do campo
É direito e não esmola

Gilvan Santos

A Educação do Campo começa a fazer parte da discussão nacional no final da década de 1990, precisamente em 1998, quando da realização da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em Luziânia (GO)[2]. Esse evento fortaleceu o conceito de Educação do Campo, defendendo o direito dos povos do cam-

* Doutora em Educação (UDELMAR/Chile); Professora da rede estadual na função de Coordenadora da Educação do Campo (Secretaria de Educação de PE); Professora da Faculdade Joaquim Nabuco – Núcleo Paulista/PE.

[1] A pesquisa busca sintetizar parte da discussão contida na tese de doutorado de título "Princípios Pedagógicos da Educação do Campo e o Currículo da Educação de Jovens e Adultos do campo:discurso e prática", defendida em 2011, na Universidad Del Mar (UDELMAR), sob a orientação do Prof. Dr. Roberto Jarry Richardson; que teve como principal objetivo analisar a formação do professor do campo, considerando os princípios pedagógicos e o currículo da educação do campo, para o atendimento do paradigma da Educação do Campo.

[2] A I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo aconteceu no período de 23 a 27 de julho de 1998, em Luziânia – GO. Na organização da Conferência estiveram envolvidas instituições e movimentos sociais: Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (Unesco), Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e Universidade de Brasília (UNB).

po às políticas públicas de educação, no sentido de garantir a ampliação do acesso, da permanência e do direito à escola pública de qualidade no campo; além de respeitar o conhecimento, a cultura, os saberes e o modo de produção do ambiente. Procurou, assim, apontar ações para a escola do campo, de forma que se compreendesse que o povo tem o direito de estudar no lugar onde vive, sobrevive, mora e trabalha. Essa perspectiva de educação é incorporada nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (CNE/CEB n.1, 2002), que define a identidade da escola do campo

> [...] pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (art. 2°, parágrafo único CNE/CEB, 2002).

Em 2004[3], também em Luziânia, ocorre a II Conferência, que respalda e amplia a discussão de 1998 sobre as políticas públicas de educação para o campo brasileiro em oposição às políticas compensatórias da educação rural. Essa conferência, além de ampliar o que se conquistara na Conferência de 1998, ou seja, pôr a realidade da educação do campo no centro das discussões teóricas e políticas da nação, questiona e impulsiona um projeto de educação para o campo na perspectiva do diálogo com os movimentos sociais do campo e a sua população: os agricultores familiares, extrativistas, ribeirinhos, caiçaras, quilombolas, pescadores, indígenas, assentados, seringueiros etc. Nesse evento, publicou-se o que se denominou de Declaração Final "Por uma Política Pública de Educação do Campo", instrumento que recolocou o campo, o acesso à terra, à produção agrícola e à educação escolar como direito da população do campo e dever do Estado, na agenda política do País. Esse documento denunciou a situação do povo brasileiro que vive no campo e dele, e as consequências sociais e humanas

[3] II Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo ocorreu em Luziânia, GO, no período de 2 a 6 de agosto de 2004. Participaram mais de 1.100 pessoas ligadas a várias instituições: representantes de Movimentos Sociais, Movimento Sindical, Organizações Sociais de Trabalhadores e Trabalhadoras do Campo e da Educação; Universidades, ONG´s; e secretarias estaduais e municipais de educação e de outros órgãos de gestão pública etc.

de um modelo de desenvolvimento baseado na exclusão e na miséria da maioria; reafirmou a luta social por um campo visto como espaço de vida e por políticas públicas específicas para a sua população; defendeu um projeto de sociedade que fosse justo, democrático e igualitário e contemplou um projeto de desenvolvimento sustentável do campo que se contraponha ao latifúndio e ao agronegócio.

Decorridos quase dez anos da Conferência de Luziânia, os movimentos sociais do campo continuam na luta para que os sistemas de ensino discutam um currículo para a área rural que não seja adaptado da área urbana e que a formação de professores: inicial, continuada ou em serviço, não reproduza o currículo da área urbana, na rural; que a formação de professores não se paute na fragmentação do conhecimento, nas particularidades das disciplinas e na negação da realidade, da história e da luta do povo da área rural.

A Educação do campo, como um novo paradigma, surge em contraposição a essa realidade. Neste sentido, guiada pelos percussores da discussão a saber: Arroyo (1999, 2000, 2004, 2006, 2007, 2011); Fernandes (2004, 2006); Caldart (1997, 2000, 2004, 2009); Molina (2004, 2009) e Souza (2006), busca o reconhecimento do campo como espaço de vida que contemple um projeto de desenvolvimento sustentável "voltado aos interesses e ao desenvolvimento sociocultural e econômico dos povos que habitam e trabalham no campo, atendendo as suas diferenças históricas e culturais" (FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 2004, p. 27).

Assim, considera-se que a formação do professor pode ser o caminho para a materialização da Educação do Campo em sua defesa por uma educação e uma escola diferente da que existe na realidade da área rural. A pretensão é que a escola do campo incorpore a luta do seu povo, a sua cultura, as suas memórias e que o campo seja reconhecido como lugar de vida, de produção, com um projeto de desenvolvimento. Que seja um local onde se promova o vínculo entre o ensino e o trabalho e se discuta os conhecimentos relacionados ao trabalho com a terra, aproximando, da escola, as discussões sobre agricultura familiar e sobre as questões que geram a exclusão de direitos, bem como reconheça os saberes já produzidos na comunidade rural presentes nos alunos e nos saberes docentes. Entretanto, esse desejo tem se tornado um grande desafio. Como tornar essa escola concreta? Como promover a transformação?

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996, de 20/12/1996, que estabelece as diretrizes para a educação nacional,

traz em seus artigos 23 e 28 importantes conquistas para a implantação de uma educação que atenda as especificidades da área rural. O Artigo 23 flexibiliza a organização curricular ao dispor que esta pode ocorrer

> em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

Ou quando afirma em seu Parágrafo 2º:

> O calendário escolar deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto nesta lei.

O Art. 28, por sua vez, enfatiza as adaptações necessárias ao atendimento da população rural ao dispor:

> Art. 28 – Na oferta de educação básica para população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias a sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às peculiaridades da vida rural e de cada região; II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar e as fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III – adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Outros dispositivos legais vão sendo aprovados para a implantação de uma política para a área rural: o Parecer CEB/CNE, nº 36/2001, de 4/12/2001 – Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo; a Resolução CEB/CNE, nº 01/2002, de 3 de abril de 2002, que institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, já citada no início deste artigo; o Parecer CEB/CNE, nº 01/2006, de 1/2/2006 – o qual recomenda a Adoção da Pedagogia da Alternância em Escolas do Campo; o Decreto, nº 6.040/2007, de 7/2/2007 – que institui a Política Nacional Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais entre outros dispositivos ou documentos.

A aprovação das normas acima é resultado, como já visualizado, da luta dos movimentos e organizações sociais por uma educação do campo como dever do Estado e direito do cidadão. Esse processo se inicia após a promulgação da Constituição Federal de 1988, em busca de fazer cumprir os dispositivos constitucionais e de buscar a legiti-

midade, o reconhecimento e a efetivação de direitos subjetivos negados à educação da população rural; porque, embora a legislação determinasse a educação como direito subjetivo e dever do Estado, a escolarização da população rural ainda estava em situação de desvantagem e de desigualdade em relação à apresentada na área urbana.

O campo de luta foi o de buscar implantar uma política pública de educação efetiva que pudesse reduzir os altos índices de analfabetismos (29,8%) e de distorção idade-série (66,7%) na área rural, conforme os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira (Inep/2006), em consequência da falta de uma política educacional que garantisse o processo de escolarização da população do campo. Outros problemas somaram-se: infraestrutura escolar inadequada, professores sem a devida formação profissional, ou sem formação continuada, ou um grande número de professores com contrato temporário, o que torna impossível a efetivação de qualquer política pública, ou seja, há a falta de professores efetivos que possam garantir um atendimento digno e de qualidade aos alunos e alunas do campo, pois, ainda de acordo com o Inep (2006), dos 86.129 estabelecimentos de ensino rurais, 50.176 (37,4%) escolas "são exclusivamente multisseriadas, com professores unidocentes, pouco qualificados e mal remunerados" (MEC, 2007).

Nessa perspectiva, há uma mudança de paradigma que, além de alterar a denominação da educação rural para educação do campo, altera a concepção, as diretrizes e os princípios que norteiam a política pública educacional destinada ao rural brasileiro. O campo deixa de ser uma sombra da área urbana, sem visibilidade, sem direito, sem reconhecimento e passa a exigir uma educação que reconheça as especificidades, diversidades, diferenças, culturas, memórias, lutas, histórias, vidas e produção do campo. Há demanda de professores com conhecimentos, encaminhamentos didáticos e interesses sobre as necessidades de aprendizagem e de produção de conhecimento do povo do campo. Segundo Arroyo (2011), o professor do campo deve se autorreconhecer como sujeito ativo, afirmativo e se contrapor às concepções dominantes na cultura social e pedagógica inspiradora de propostas curriculares e didáticas de diretrizes e políticas curriculares compensatórias e moralizadoras.

O atendimento às diversas especificidades advindas do paradigma da educação do campo resulta em desafios: uma educação, escola, currículo, materiais didáticos e formação de professores que se orientem pelo paradigma e princípios pedagógicos que norteiam a Educação do Campo.

2 Paradigma da Educação do Campo e a concepção de rural e de campo: o que se compreende?

A partir da década de 1990, quando se iniciam, no meio rural, lutas por políticas públicas e reforma agrária e a defesa de um projeto de sociedade baseado no desenvolvimento sustentável para o campo, os debates acerca do papel do rural no desenvolvimento econômico, político e social da nação fizeram construir um novo conceito sobre o rural. Dessa forma, os discursos que davam conta do fim do rural transformam-se em discursos pautados no renascimento de um novo rural. Esse novo rural que passou a ser denominado de "Campo" acolhe o conceito de território pleno de possibilidades, promovendo, no presente, discussões em torno de um novo espaço rural que necessita de novas teorias e que traz novas concepções.

Dessa forma, o conceito de rural ligado ao atraso, à subcultura, à antinomia rural e urbana ou à visão predominante de que o moderno e mais avançado é, segundo Caldart (2004), sempre o urbano, ou de que a tendência de progresso se meça pela diminuição de sua população rural deve ser compreendido, a partir do conceito de campo como território, ou seja, "onde se realizam as diversas formas de organização do campesinato[4] e também as formas de organização da agricultura capitalista, denominada de agronegócio" (FERNANDES, 2006, p. 28).

Nesse sentido, o campo "é um espaço de vida, ou um tipo de espaço geográfico[5], onde se realizam todas as dimensões da existência humana" (FERNANDES, 2006, p. 37). Este autor acolhe, nessa perspectiva, o campo como espaço social, definido como o lugar onde se dá a materialização da existência humana, ou seja, o lugar permeado

---

[4] Acolhemos neste texto a compreensão posta por Marques (2008, p. 58) de campesinato conforme uma classe social e não apenas como um setor da economia, uma forma de organização da produção ou um modo de vida. O termo "camponeses" , por sua vez, engloba os trabalhadores e trabalhadoras do campo, incluindo os quilombolas, nações indígenas, os diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural. (FERNANDES; CERIOLI E CARDART, 2004, p. 25).

[5] Para Fernandes (2006, p. 31) o conceito de espaço pode ser utilizado de modos distintos; entretanto não se torna compreensível a utilização do termo tendo em vista não se definir o espaço de que se estar falando. Esclarece que o espaço social está contido no espaço geográfico, criado originalmente pela natureza e transformado pelas relações sociais que produzem diversos outros tipos de espaços como por exemplos:políticos, culturais, econômicos e ciberespaço. Por isso, o espaço deve ser compreendido por todas as dimensões que o compõem e, assim, ser parte da realidade; e, portanto, multidimensional.

pela diversidade cultural, etnicorracial, pela multiplicidade de geração e recriação de saberes, de conhecimentos que são organizados com lógicas diferentes, de lutas, de mobilização social e de estratégias de sustentabilidade. Ou ainda porque a compreensão do campo como território o diferencia da compreensão instituída do rural como espaço setorial que o entende apenas como espaço de produção de mercadoria, o que não deve ocorrer, pois

> educação, cultura, produção, trabalho, infraestrutura, organização política, mercado etc., são relações sociais constituintes das dimensões territoriais. São concomitantes interativas e completivas (FERNANDES, 2006, p. 31).

Para esse autor, quando se analisa, em separado, as relações sociais e os territórios, promovem-se formas de construir dicotomias e dominação, isso porque na dicotomia as relações sociais aparecem como totalidade e o território apenas como elemento secundário, como palco no qual as relações sociais se realizam[6].

O conceito de campo envolve o conceito de território e de espaço social, os quais compreendem um lugar marcado pelas relações sociais e pelo humano; e, como espaço que tem suas particularidades, exige uma política pública de educação com um outro olhar sobre o rural, que, diferente do olhar negativo e preconceituoso, de uma agricultura camponesa, vista como atraso, inferiorizada, como um modelo de produção, de vida e de cultura em extinção; contemple

> um olhar que projeta um campo como espaço de democratização da sociedade brasileira e de inclusão social, e que projeta seus sujeitos como sujeitos de história e de direitos; como sujeitos coletivos de sua formação enquanto sujeitos sociais, culturais, éticos e políticos (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004, p. 12).

Assim, o uso dos termos rural e campo englobam diferenças de concepção. Enquanto o rural pauta-se na dicotomia rural-urbano, re-

[6] Como exemplo, Fernandes (2006) explica a organização do agronegócio que organiza o território para a produção de mercadoria, expondo a diferença entre a dimensão territorial do agronegócio e do campesinato. Aquele marcado pela paisagem homogênea – pouca presença de gente porque a paisagem está ocupada pela mercadoria. Enquanto a do campesinato, a paisagem é marcada pela heterogeneidade, maior presença de pessoas porque é no território que se constrói a existência, produz-se alimento, moradia, produção de mercadoria, culturas, infraestrutura social compondo, assim, o espaço social – que é a materialização da existência humana.

duz-se aos limites geográficos e culturais da cidade, fortalece os valores de uma ideologia da vida urbana, favorece a migração e tem um projeto de sociedade baseado no latifúndio e no agronegócio; o campo engloba o conceito de território que defende um projeto de sociedade baseado no desenvolvimento sustentável do campo, valoriza o sentimento de pertença do povo do campo e produz uma reflexão sobre o contexto social enfocando a questão da terra.

A diferença de concepção que marca os termos rural e campo demarca também uma mudança na concepção de educação. A educação rural apreende a concepção do espaço geográfico rural, ou seja, se caracteriza por uma educação com valores urbanos, que favorece a migração e tem como base um projeto de sociedade fortalecido no latifúndio e no agronegócio.

Enquanto a educação do campo surge sob um novo paradigma de educação para os povos do campo. Ela apreende um projeto de sociedade baseado no desenvolvimento sustentável do campo, escolas com valores e características dos povos do campo, a valorização do sentimento de pertença do povo do campo ao campo e uma reflexão sobre o contexto social enfocando as relações de poder instituídas a partir da questão da terra e da produção (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004).

A diferença entre os conceitos de educação do campo e educação rural dá-se a partir dos espaços e protagonistas:

> [...] enquanto a Educação do Campo vem sendo criada pelos povos do campo, a educação rural é resultado de um projeto criado para a população do campo, de modo que os paradigmas projetam distintos territórios. Duas diferenças básicas desses paradigmas são os espaços onde são construídos e seus protagonistas." (FERNANDES; MOLINA, 2004).

A mudança de concepção em torno do rural interfere, de forma direta, na concepção de educação para a área rural e também para uma concepção de formação de professores que atenda às novas dimensões e princípios que formam a identidade da educação do campo.

Assim, em uma síntese dessas relações, podemos delinear as características básicas entre a educação do campo e a educação rural (ALENCAR, 2011).

RELAÇÃO DAS CARACTERÍSTICAS ENTRE EDUCAÇÃO DO CAMPO E EDUCAÇÃO RURAL	
EDUCAÇÃO DO CAMPO	**EDUCAÇÃO RURAL**
Educação como direito subjetivo.	Educação como adaptação, assistência e controle.
Lugar de desenvolvimento que fomenta a permanência no campo, valoriza o trabalho, saberes e cultura.	Lugar do atraso que fomenta a migração, abandono do campo.
Diálogo campo-cidade	Confronto campo-cidade
Educação escolar como processo de apropriação e elaboração de novos conhecimentos.	Educação escolar como processo de adaptação e adequação aos conhecimentos urbanos.
Educação para valorização da identidade camponesa.	Educação para forjar identidade urbana.
Educação que retrata a diversidade Sociocultural do campo.	Educação que busca a homogeneidade nacional a partir do urbano.
Valorização dos diferentes saberes (formais, não formais e informais) no processo educativo.	Valorização dos saberes formais (conhecimentos científicos, instrumentais) no processo educativo.
Educação do questionamento, da pergunta, da reflexão da realidade. É uma educação da relação: reflexiva, consequente, transcendente e temporal.	Educação do transmitir, do (re)passar conhecimento. É uma educação do contato: reflexo, inconsequente, instranscendente e intemporal.
Política pública de efetivação de direitos.	Política pública compensatória.
Currículo em movimento – currículo práxis que trabalha identidade, história, memória, cultura e relações sociais presentes no campo.	Currículo essencialmente urbano, que trabalha a adaptabilidade, deslocado das necessidades e da realidade do campo.
Educação no e do campo.	**Educação para o campo.**

Dessa forma, o paradigma da educação do campo, fortalecido pelas Diretrizes Operacionais da Educação Básica para as Escolas do Campo (CNE/CEB n.1, 2002) e pelos princípios pedagógicos da educação do campo (MEC, 2007), traz um redirecionamento das práticas educativas e pedagógicas na área rural. Desse modo, a Educação do Campo apoia-se na luta campesina por terra, trabalho e moradia, ou seja, no reconhecimento do direito do cidadão e da cidadã do campo a todos os direitos constitucionais; porque estes são compreendidos como direitos que geram e garantem a vida.

3 Educação do Campo e a formação dos professores

Nesse sentido, o paradigma da Educação do Campo, contrapondo-se ao paradigma da Educação Rural, preconiza: 1) a superação do antagonismo entre a cidade e o campo, que passam a ser vistos como complementares e de igual valor; 2) a valorização e o respeito à existência de tempos e modos diferentes de ser, viver e produzir, contrariando a pretensa superioridade do urbano sobre o rural e admitindo variados modelos de organização da educação e da escola (MEC, 2007).

Esses redirecionamentos devem reencaminhar a valorização dos diferentes saberes dos estudantes campesinos; a formação de sujeitos articulados a um projeto de emancipação humana; a promoção de tempos e espaços de formação que considerem a relação entre os conhecimentos formal (conteúdos sistematizados apropriados no ambiente acadêmico, escolar, previamente demarcado), informal (conteúdos que se aprendem no processo de socialização: igreja, família, comunidade etc.) e o não formal (conteúdos que se aprendem no mundo da vida, via processos de compartilhamentos de experiências em espaços e ações coletivas), objetivando vincular a escola à realidade dos sujeitos do campo de forma a contemplar estratégias para o desenvolvimento sustentável ligado aos interesses do campo e não aos do sistema agrário capitalista (ARROYO, CALDART & MOLINA, 2004; FERNANDES, 2006; MEC, 2005, 2007, 2008).

Em vista disso, a educação, como processo de escolarização, não deve se distanciar de alguns objetivos: 1) integrar a escolarização à qualificação profissional e social; 2) integrar os conhecimentos científicos (saberes escolares) ao conhecimento da realidade (contexto social local e global) e ao conhecimento anterior do aluno (saberes ligados à experiência de vida do educando); e 3) formar a identidade da população do campo como sujeito articulado a um projeto de emancipação humana e de desenvolvimento para o campo.

> Assim, compreende-se que
>
> 1) A formação do professor posta e desenvolvida na área rural, transportada da área urbana, não valoriza a memória, história, produção e cultura do povo do campo.
>
> 2) As práticas pedagógicas dos docentes não relacionam a educação formal (conteúdos sistematizados apropriados no ambiente acadêmico) à educação não formal (conteúdos que se aprendem no mundo da vida) e informal (conteúdos que se aprendem no processo de socialização).
>
> 3) Não há estrutura e experiência dos professores para o desenvolvimento entre saberes escolares e saberes do cotidiano.

Desse contexto, argumenta-se que os professores não estão preparados para atuar na educação do campo de forma a atender ao paradigma da Educação do Campo.

Por que ou os porquês?

O primeiro porquê:

> A história nos mostra que não temos uma tradição nem na formulação de políticas públicas, nem no pensamento e na prática de formação de profissionais da educação que focalize a educação do campo e a formação de educadores do campo como preocupação legítima (ARROYO, 2007, p. 158).

A formação dos professores para o campo não existiu na história da educação brasileira. Ela teve, como modelo, o parâmetro urbano, experiências urbanas, currículos urbanos, além de condições precárias de trabalho, baixo salário, conforme salienta o documento do Ministério da Educação.

> [...] as condições de trabalho dos profissionais do magistério permanecem precárias. No caso específico da área rural, além da baixa qualificação e dos salários inferiores aos da zona urbana, eles enfrentam, entre outros problemas, sobrecarga de trabalho, alta rotatividade e dificuldade de acesso à escola, em função das condições das estradas e da falta de ajuda de custo para a locomoção (BRASIL, 2007, p.33).

A falta de uma política pública de formação interligada a fatores de ordem cultural e social possibilitam entraves para a vivência de um conjunto de situações didático-pedagógicas a serem vivenciadas nos espaços educativos, nas escolas e no cotidiano do campo. Essa realidade determina situações de várias ordens que dificultam o desenvolvimento do trabalho pedagógico na perspectiva da educação do campo, que resulta

> da falta de oportunidades para estudar e os percalços enfrentados na escolaridade [...]. É conhecida a precariedade da formação docente nas escolas rurais, sendo objeto de estudos que destacam, problemas como: os poucos anos de escolaridade; a falta de propostas de formação contínua por parte dos órgãos gerenciadores dos sistemas de ensino; inadequação da formação supletiva para professores das zonas rurais (BELTRAME, 2009, p.151).

Para Davis e Gatti (1993, p. 143), acolhidos na análise de Beltrame (2009), a realidade de exclusão em que se situam, ainda hoje, os educadores do campo "determina, de antemão, os limites do ensinar e do aprender nesse contexto".

O segundo porquê:

"Os saberes da docência e os próprios docentes-trabalhadores têm estado ausentes nos conhecimentos escolares" (ARROYO, 2011, p. 71).

A partir dessa citação, situamos um dos problemas que impossibilita a incorporação da vida campesina, da identidade do campo, da vida, história, memória, saberes e lutas do sujeito do campo no interior da escola, como parte da práxis pedagógica, pois o próprio docente não tem reconhecido o seu saber, suas memórias, sua vida e experiências, sua autoria e criatividade profissional, pois são regidos a uma conformação de identidade que o homogeneíza.

Tardif (2006) salienta a importância do acolhimento da experiência coletiva e individual do professor para a construção dos saberes docentes. Para esse autor, os saberes docentes são incorporados às experiências coletiva e individual sob a forma de *habitus* e de habilidade de *saber, saber fazer* e *saber ser*, representando a cultura docente em ação.

Tardif e Gauthier (1996) esclarecem que há uma diferença quando situamos os saberes dos docentes em relação a dois aspectos: o dos saberes *de* experiência e o dos saberes *da* experiência. Estes são aqueles relacionados à prática do professor, à prática docente, ou seja, se relacionam à atividade docente; e os saberes *de* experiência se referem aos saberes adquiridos no cotidiano diário de cada um, estão inter-relacionados à realidade social do docente, as suas experiências de vida.

Assim, compreende-se que os saberes da docência, através das experiências da vivência do cotidiano (saberes de experiência), fruto da relação com meio social e geográfico; bem como os saberes das experiências, que se dão a partir da prática e do cotidiano na relação com atividades docentes, possibilitam a reconstrução e a formação do sujeito docente: afetivo, ético, estético e cognitivo, viabilizando e dando sentido à prática, conforme expõe Therrien e Carvalho (2009, p. 137): "Daí o saber adquire aspecto da personalidade do sujeito, ou seja, imbrica-se em seu modo subjetivo de julgamento; mistura-se e compõe a identidade do sujeito".

Para Nascimento (2004), o saber do cotidiano e da realidade, na qual está inserido o educando, teria que fazer parte da formação do professor, entretanto essa se encontra ausente. Este autor[7], na análise

[7] NASCIMENTO, 2004, p. 2.

das políticas do campo, aponta a não vinculação do professor com o meio socioeducativo dos educandos do campo "o que impede um processo de interagibilidade, conhecimento e dialeticidade com as representações que se formam na história de cada comunidade", impossibilitando a relação dialógica que possa haver entre os conhecimentos disciplinares e os do cotidiano do educando e da comunidade na qual este se insere.

Para esse autor[8], a transformação dos educadores da escola do campo é essencial para um pensar e agir em favor de uma política pública para o campo. Para essa transformação, torna-se necessário trabalhar dois problemas: os educadores serem vítimas de um sistema educacional que desvaloriza o trabalho docente e o seu conhecimento; e em sequência a esse ato, como vítimas, constroem novas vítimas – os educandos das escolas do campo.

O terceiro porquê:

"Até agora, a formação para o magistério esteve dominada, sobretudo, pelos conhecimentos disciplinares [...], sem nenhuma conexão com a ação profissional" (TARDIF, 2006, p. 23).

A prática pedagógica do professor do campo necessita extrapolar os conhecimentos disciplinares, precisa trazer para dentro da dinâmica de produção do conhecimento temas que são naturalizados no espaço de formação e que são transportados à sala de aula pela docência, gerando e materializando situações de inferiorização, desumanização e desqualificação de todas as ordens possíveis e inimagináveis na formação do educando e do próprio educador. Precisa discutir processos e formas flexíveis de organização escolar e metodologias apropriadas à educação do campo. Precisa considerar e acolher em sua prática o diálogo entre os diversos e diferentes saberes que constituem a educação formal, não formal e a informal, de forma a estabelecer a criticidade, a criatividade e a dialogicidade na constituição da participação dos professores do campo como sujeitos e coautores das práticas pedagógicas.

Há, por parte dos sistemas de formação, uma negação das experiências dos setores não formais da educação. Essa negação prejudica a incor-

[8] Id. Ibid. p. 11.

poração de novos saberes e transformações, pois ao não ouvir impossibilita que o processo de formação se processe como algo dinâmico:

> [...] que vai além dos componentes técnicos e operativos normalmente impostos aos professores pelas autoridades competentes, que não levam em conta a dimensão coletiva do trabalho docente e as situações reais enfrentadas por esses profissionais em suas práticas cotidianas. Á medida que a formação se articula com os demais aspectos da atuação dos professores — contexto social, ética, condições de trabalho, carreira, salário, jornada, avaliação profissional—, permite considerar a docência como uma profissão dinâmica em constante desenvolvimento, propiciando a gestação de uma nova cultura profissional. Porém, se essa articulação não ocorre, as novas possibilidades formativas, pensadas para responder ao dinâmico processo de mudanças sociais e educacionais, acabarão apenas por adicionar mais atribuições à sobrecarga que lhes é imposta na atualidade (ALMEIDA, 2006, p. 179).

Saviani (1996, p. 145) também expressa sua crítica à formação do educador. Para esse autor, a formação não fortalece o educador que educa. Ele explica que há uma inversão no processo da formação, pois "em lugar de os saberes determinarem a formação do educador, é a educação que determina os saberes que entram na formação do educador". O autor respalda essa crítica por compreender que "educador é aquele que educa", portanto, para essa finalidade, precisa de uma formação que desenvolva o saber educar e o saber aprender. Nessa premissa, defende que a formação do educador precisa desenvolver determinados saberes: o saber atitudinal; o saber crítico-contextual; o saber específico; o saber pedagógico e o saber didático-curricular.

Nóvoa (2001) afirma também que a formação deve ser compreendida como um ciclo que abrange a experiência do docente. Este ciclo comporta a sua vida como aluno, na sua educação de base, como aluno-mestre, em seu processo de desenvolvimento, na graduação; como estagiário, em práticas de supervisão e como profissional docente iniciante, nos primeiros anos da profissão, e em um processo de formação continuada, como professor titular.

Dessa forma, observa-se que deve haver uma inter-relação entre os diversos saberes que compõem a formação docente. Assim, não apenas os conhecimentos disciplinares devem compor a formação do professor, mas outros saberes devem somar-se a esses: os saberes da experiência, os pedagógicos, os didático-curriculares, o crítico-contextual,

o específico, etc. (ARROYO, 2011, 2007; THERRIEN e CARVALHO, 2009; TARDIF, 2006; ALMEIDA, 2006; NASCIMENTO, 2004; NÓVOA, 2001; SAVIANI, 1996; TARDIF e GAUTHIER, 1996). Além de acolher, em sua prática, o diálogo entre os diversos e diferentes saberes que constituem a educação formal, não formal e a informal.

O professor da educação básica do campo traz em sua realidade de formação escolar uma experiência de negação das singularidades dos grupos sociais, que, excluídos como sujeitos de saberes, não representaram e não representam a dinâmica da constituição dos conhecimentos produzidos pela humanidade, tendo em vista que "Nossa tradição escolar tem sido marcada por uma estrutura que contribui para manter uma hegemonia de uma cultura branca ocidental referendada pela elite, e por isso, discriminatória" (FURTADO, 2006, p. 49).

Ser professor do campo exige rever posições sobre a educação, a escola, o aluno(a), o currículo e a sua própria formação. Implica não ser, conforme Arroyo (2011), um docente transmissor, doador, repassador de conteúdos. Mas isso exige outro pensar e fazer da formação do professor do campo. Demanda que se "parta de onde os professores estão, da linguagem do seu cotidiano, do seu saber. Urge incluir, na sua formação, temas para debate, que dizem respeito ao contexto mundial e nacional em que vivem, ao meio ambiente, ao desenvolvimento sustentável de suas comunidades" (FURTADO, 2006, p. 52).

Em relação ao saber do professor, o autor do texto a seguir explica que não se pode falar dele sem relacioná-lo aos condicionantes e contextos do trabalho no âmbito dos ofícios e das profissões. Salientando que o saber relaciona-se com a sua experiência pessoal e profissional,

> [...] não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber *deles* e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. (TARDIF, 2006, p. 11).

Esse saber próprio da vivência, intrínseco à relação que se estabelece entre o professor com ele próprio na constituição de sua identidade individual e social torna-se difícil, porque, segundo Furtado[9], há dificuldade no rompimento com a lógica da racionalidade científica e

[9] Op. cit.

técnica que cerca a formação dos professores do campo para legitimar o conhecimento racional, uma vez que este é tomado como verdadeiro e exerce poder nas relações sociais. Entretanto, salienta a necessidade, quando se trata da formação de professores, de uma mudança, sem desmerecer os conteúdos científicos para a construção do conhecimento posto em práticas, ligado às experiências, na interação e no contexto vivido por alunos e professores, em uma dinâmica que precisa ser facilitada mediante práticas pedagógicas reflexivas

Arroyo (2011) explica que os professores não foram reconhecidos como cidadãos; portanto, se não são reconhecidos como tal, não têm vozes, vidas, experiências, saberes que possam se constituir em saberes universais e constar nos currículos de formações de professores e, consequentemente, no das escolas que orientam os conhecimentos a serem apropriados pelos alunos.

Nessa perspectiva, a formação atual não contempla as necessidades do paradigma da educação do campo. Isto porque ainda se pauta na perspectiva da negação dos saberes da experiência dos professores do campo em detrimentos a outros saberes considerados hierarquicamente superiores. A partir dessa análise, acolhemos os questionamentos de Arroyo (2006) sobre haver o desconhecimento do perfil do educador do campo e consequentemente o de sua formação.

4 Considerações Finais

Como vimos no decorrer deste artigo, a educação do campo é um novo paradigma que surge em contraposição à educação rural. Há uma diferença que (de)marca os dois paradigmas: o primeiro busca o reconhecimento do campo como espaço de vida que contempla um projeto de desenvolvimento sustentável "voltado aos interesses e ao desenvolvimento sociocultural e econômico dos povos que habitam e trabalham no campo, atendendo as suas diferenças históricas e culturais" (FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 2004, p. 27). O segundo paradigma, o da educação rural, nega o campo como espaço de vida e desenvolvimento e promove a sua destruição a partir do momento em que alimenta o atraso e a pobreza, negando direitos "a terra. Que é trabalho, vida e dignidade. Que é educação" (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004, p. 15).

A Educação do Campo, no confronto com a Educação Rural, identifica uma luta pelo direito de todos à educação, mas a partir de um traço de identidade das políticas públicas que garanta o direito à educação que seja no e do campo. *No campo*, porque o camponês tem direito a ser educado no lugar onde vive. *Do campo*, porque o camponês tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada a sua cultura e as suas necessidades humanas e sociais (CALDART, 2004).

Esse querer gera transformações no modo de pensar a educação da área rural. Não mais uma educação com um paradigma curricular urbano, com uma visão e formação que gera o etnocentrismo, no contexto posto por Rocha (1998) do grande choque cultural, da grande estranheza que se dá no encontro de dois ou mais grupos diferentes, que possibilita o grupo do "eu", o urbano, e o grupo do "outro", o rural, serem antagônicos; tornando o primeiro, a principal referência: local onde existe o saber, a cultura, o trabalho e o progresso; e o segundo, local do excêntrico, anormal, exuberante, onde se situa o atraso (ALENCAR, 2011).

O movimento da Educação do campo busca não alimentar esse antagonismo, mas a reflexão da situação em que se encontra a área rural, e, através dessa reflexão, o diálogo entre culturas, entre realidades que se complementam, na interação entre campo e cidade como componentes importantes para o desenvolvimento da nação brasileira.

A mudança de paradigma de educação rural para educação do campo não se traduz de forma tão simples, uma vez que necessita de transformações estruturais. É um novo pensar sobre a educação do campo para o qual nem os sistemas de ensino, nem os currículos, nem as escolas e nem os docentes estão preparados. É suscitado um novo professor, ou melhor, educador, nas palavras de Caldart (2004) e de Arroyo (2004, 2011), considerando um conceito mais ampliado do termo educador(a), como aquele ou aquela que faça e pense a educação humana na escola, na família, na comunidade, no movimento social, na educação de crianças, de jovens ou de idosos.

A necessidade de formar professores para o campo tornou-se um grande desafio, pois, conforme vimos, as formações de professores iniciais, continuadas ou em serviços não estão preparadas para o atendimento às especificidades e a diversidade do campo: fazer a integração

entre os conteúdos escolares e o conteúdo advindo da vida, do cotidiano, das histórias, memórias e cultura dos educandos, da comunidade, do local, do campo.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, M. F. dos S. Princípios Pedagógicos da Educação do Campo e o Currículo da Educação de Jovens e Adultos do campo:discurso e prática. Tese (Doutorado). Universidad Del Mar (Udelmar): Chile, 2011.

ALENCAR, M. F. dos S. Educação do campo: desafios para uma política de atendimento à educação [Encarte] *Jornal utopia. Informativo do Centro Paulo.* (nº 14. Ano IV), maio a agosto de 2006.

ARROYO. M. G.; CALDART. R. S. e MOLINA. M. *Por uma educação do campo*. (Org). Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

ARROYO, M. G. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A. G. de C.; GOMES, N. L. (Orgs.). Diálogos na educação de jovens e adultos – (2 ed.) Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

ARROYO, M. G. *Políticas de formação de educadores(as) do Campo*. Caderno CEDES, v.27, n.72, pp.157-176. maio/agosto 2007.

ARROYO, M. G. Currículo, território em disputa. Petrópolis, RJ:Vozes, 2011.

BRASIL.MEC. *Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas*. Cadernos de subsídios. SECAD 2. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. INEP/MEC. BRASÍLIA – DF, 2007.

BRASIL. MEC. CAMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA/CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo.* Resolução CNE/CEB n° 1, de 03 de abril de 2002. Brasília-DF: MEC/ SECAD/CNE.

CALDART. R.S. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In M. Arroyo; R. S. Caldart &; M. Molina (org.). *Por Uma Educação do Campo*: Vozes, 2004.

CALDART, R. S., PALUDO, C. e DOLL, J. *Como se formam os sujeitos do campo?* Idosos, Adultos, Jovens, Crianças e Educadores (org.) Brasília: Pronera/NEAD, 2006.

CALDART, R. S. Educação do Campo: notas para uma análise de percurso. *Trab. Educ*. *Saúde,* v. 7 (n. *1).* Rio de Janeiro, pp. 35-64, mar./jun.2009.

FERNANDES, N. M.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. Primeira Conferência Nacional "Por uma Educação básica do Campo". (Texto introdutório). In: M. G.

Arroyo; R. S. Caldart e M. C. Molina (Org.). *Por uma educação do campo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

FURTADO, E. D. P. *Educação de Jovens e Adultos: práticas pedagógicas na formação de educadores e educadoras no Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária.* Anais do Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Recife: ENDIPE, 2006.

LEFEBVRE, H. *A revolução urbana*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1991.

LIBÂNEO, J. C. Educação escolar: políticas estrutura e organização. (Coleção Docência em Formação). 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MEC/INEP. Panorama da educação do Campo. Brasília, 2007.

MOLINA, M. C. ; JESUS, S. M. S. A. de. *Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo*. (Org). (Coleção Por Uma Educação do Campo).Brasília, DF. Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2004.

MOLINA, M. C. Possibilidades e limites de transformações das escolas do campo: reflexões suscitadas pela Licenciatura em Educação do Campo – UFMG. (Coleção Caminhos da Educação do Campo; 1) In M. I. Antunes-Rocha & A. A. Martins (organizadoras). *Educação do Campo: desafios para a formação de professores*. Belo Horizonte : Autêntica Editora, 2009.

_____. *Educação no campo e o retrato do ensino rural no Brasil*. Entrevista à F. Machado do Grupo Promoção da Educação, em 6 de maio de 2011, disponível no site http://www.coepbrasil.org.br, 2011.

NASCIMENTO, C. G. Educação, Cidadania e Políticas Sociais: a luta pela educação básica do campo em Goiás. *Revista Iberoamericana de Educació*n, 2004.

_____. Políticas *"públicas" e educação do campo: em busca da cidadania possível?*. Disponível em: *http://www.unioeste.br/prppg/mestrados/letras/revistas/travessias/ed_007/EDUCACAO/Pol%C3%ADticas%20p%C3%BAblicas.pdf*. Acesso em: 10 jul. 2011.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.). *Os professores e sua formação.* 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 2001.

NÓVOA, A. *Profissão Professor*. Portugal: Porto Editora, 2004.

ROCHA, E. *O que é etnocentrismo*. (11ª ed.). (Coleção Primeiros Passos). São Paulo: Brasiliense, 1998.

SAVIANI, D. Os saberes implicados na formação do educador. In M. A. BICUDO; C. A. SILVA JUNIOR (Orgs.). *Formação do educador*: dever do Estado, tarefa da Universidade. São Paulo: Unesp, 1996.

TARDIF, M.; GAUTHIER, C. O saber profissional dos professores – fundamentos e epistemologia. In *SEMINÁRIO DE PESQUISA SOBRE O SABER DOCENTE*, 1996, Fortaleza. *Anais*....Fortaleza: UFCE, 1996. (mimeo).

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. (6ª ed.). Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

RESUMO

O paradigma da educação do campo, fortalecido pelos princípios pedagógicos da educação do campo, procura redirecionar as práticas educativas e pedagógicas na área rural, buscando afirmar que a educação para a área rural deve se identificar com a luta do camponês pelo direito à educação que seja no e do campo, vinculada a sua cultura e as suas necessidades humanas e sociais. Para essa finalidade, coloca, como um dos principais redirecionamentos, a formação do professor(a). A pesquisa guiada pela pergunta: Que formação de professor(a) é necessária ao paradigma da educação do campo? apoiou-se, para a discussão sobre Educação do Campo, em Miguel Arroyo, Roseli Caldart, Mônica Molina, Bernardo Mançano Fernandes, Paulo Ricardo Cerioli e Maria Antonia de Souza. Para a formação dos professores, acolheu, como contribuição principal, Maurice Tardif (2006), o qual expressa a necessidade de os cursos de formação de professores promoverem um equilíbrio entre os conhecimentos produzidos pelas universidades e os saberes produzidos pelos professores em suas práticas cotidianas, no sentido de superar o domínio das disciplinas e da falta de diálogo entre os conhecimentos científicos, técnicos e do cotidiano.

PALAVRAS-CHAVE: Educação do campo. Educação rural. Formação de professores.

ABSTRACT

The paradigm of field education, strengthened by the educational principles of the rural education, aims to redirect the educational and pedagogical practices in rural areas, seeking to affirm that education for rural areas must be identified with the struggle of the peasants for the right to education, in and from the rural area, tied to their culture and their human and societal needs. For this purpose, poses as a major redirection the teacher training. The research was guided by the question: What teacher training is necessary for the paradigm of field education?; and the discussion about Field Education was supported in Miguel Arroyo, Roseli Caldart, Mônica Molina, Bernardo Mançano Fernandes, Paulo Ricardo Cerioli and Maria Antonia de Souza. For the training of teachers, as a major contribution, welcomed Maurice Tardif (2006), which expresses the need for training courses for teachers to promote a balance between the knowledge produced by universities and the knowledge produced by teachers in their daily practices, in order to overcome the field of disciplines and the lack of dialogue between the scientific, technical and everyday life.

KEYWORDS: Field Education. Rural Education. Teacher Training.