



Anais do XIV Colóquio Internacional "Educação e Contemporaneidade"

24 a 25 de setembro de 2020



Volume XIV, n. 2, set. 2020
ISSN: 1982-3657 | Prefixo DOI: 10.29380

**EIXO 2 - EDUCAÇÃO E INCLUSÃO. EDUCAÇÃO, INTERVENÇÕES SOCIAIS.
POLÍTICAS AFIRMATIVAS. EDUCAÇÃO NO CAMPO, MOVIMENTOS SOCIAIS.
EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS. EDUCAÇÃO PARA A PAZ.**

Editores responsáveis: **Veleida Anahi da Silva - Bernard Charlot**

DOI: <http://doi.org/10.29380/2020.14.02.40>

Recebido em: **02/09/2020**

Aprovado em: **02/09/2020**

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E EDUCAÇÃO DO CAMPO O QUE DIZ A
LITERATURA DA ÁREA; TEACHER'S TRAINING AND RURAL EDUCATION WHAT'S
THE AREAS LITERATURE SAYS; FORMACIÓN DE PROFESORES Y EDUCACIÓN
DEL CAMPO LO QUE DICE LA LITERATURA DE LA ÁREA

JULIANA FRANÇA DE SANTANA

<https://orcid.org/0000-0002-4167-017x>

UBERLANDIA SOARES DE ANDRADE GALDINO

IDELSUITE DE SOUSA LIMA

<https://orcid.org/0000-0002-0418-1561>

RESUMO

O artigo versa sobre a formação de professores/as para o contexto de escolas do campo. A pesquisa focaliza a seguinte questão: que contribuições a literatura oferece acerca da formação de professores para a Educação do Campo? Teve como objetivo identificar, na literatura da área, a abordagem da formação de professores para escolas do campo. Os estudos de Caldart (2002; 2009); Molina (2017); Arroyo (2007); Fontana (2011; 2015), entre outros respaldam o presente trabalho. Metodologicamente o estudo configura-se como uma pesquisa bibliográfica/documental, cujas fontes são artigos de Anais de eventos e revistas acadêmicas publicadas na internet. Os resultados indicam que a temática tem realce na literatura da área; destacam que a formação de professores para escolas do campo incorpora um projeto contra-hegemônico de sociedade, sendo essencial para as escolas no e do campo e para os sujeitos camponeses.

Palavras-chave: Formação de professores, Educação do Campo, Contexto do campo, Sujeitos camponeses, Escolas do Campo.

ABSTRACT

The article deals with the formation of teachers for the context of rural schools. The research focuses on the following question: what contributions does the literature offer about teacher's education for Rural Education? It aimed to identify, in the literature of the area, the approach of teacher training for rural schools. The studies by Caldart (2002; 2009); Molina (2017); Arroyo (2007); Fontana (2011; 2015), among others support the present work. Methodologically, the study is configured as a bibliographic/documentary research, whose sources are articles from Annals of events and academic journals published on the internet. The results indicate that the theme is highlighted in the literature of the area; they emphasize that the training of teachers for rural schools incorporates a counter-hegemonic project of society, being essential for schools in and of the countryside and for rural subjects.

Keywords: Teacher's training, Rural education, Rural context, Peasant subjects, Rural schools

RESUMEN

El artículo trata sobre la formación de profesores para escuelas rurales. La investigación se centra en la siguiente pregunta: ¿qué aportes ofrece la literatura sobre la formación del profesorado para la educación rural? Se buscó identificar, en la literatura de la zona, el enfoque de formación docente para escuelas rurales. Los estudios de Caldart (2002; 2009); Molina (2017); Arroyo (2007); Fontana (2011; 2015), entre otros, apoyan el presente trabajo. Metodológicamente, el estudio se configura como una investigación bibliográfica / documental, cuyas fuentes son artículos de Anales de eventos y revistas académicas publicados en Internet. Los resultados indican que el tema se destaca en la literatura del área; enfatizan que la formación de docentes para escuelas rurales incorpora un proyecto contrahegemónico de sociedad, siendo fundamental para las escuelas en y del campo y para los sujetos camponeses.

Palabras-clave: Formación docente, Educación del Campo, Contexto del campo, Sujetos camponeses, Escuelas del campo.

INTRODUÇÃO

A Educação do Campo é uma modalidade da Educação básica e constitui-se em um campo de estudos e pesquisa consolidado, com ampla propagação em eventos científicos, com expressiva produção acadêmica tanto nacional, quanto internacional.

A luta pela Educação do Campo é pautada na busca por igualdade de direito à educação pública, de qualidade, inclusiva, laica e socialmente referenciada. Durante anos, os movimentos sociais do campo travaram batalhas para conquistar, normatizar e reconhecer legalmente uma educação voltada para os povos do campo, que respeite sua especificidade e esteja aliada aos seus interesses. Essa educação necessita de um olhar diferenciado, que contemple a diversidade de sujeitos, seus saberes, suas histórias e modos de vida.

Uma prerrogativa para a escola do campo é a efetivação de uma educação contextualizada que inclua os saberes e vivências camponesas e incorpore seus desafios e suas lutas como uma ação educativa de formação de sujeitos solidários, humanos e coletivos.

Dentre as pautas apresentadas pelos movimentos sociais por uma educação que atenda aos interesses dos trabalhadores camponeses, a questão da formação dos profissionais que atuam nas escolas do campo gera inquietação, por exigir um profissional que não apenas trabalhe as individualidades dos sujeitos no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, mas que incorpore os princípios de uma educação contextualizada.

De modo geral, os/as docentes que trabalham em escolas do campo dificilmente pertencem à comunidade onde a escola está situada e somente alguns mantêm vínculos de pertencimento com a localidade e os moradores. Esse distanciamento, por vezes, impede a aproximação com os saberes e viveres dos povos camponeses.

Acontece ainda que, muitos educadores focalizam seus estudos em outra área e não especificamente sobre a temática da educação do campo. Tal circunstância torna-se um empecilho pelo fato de o educador não familiarizar-se com os referenciais teórico-metodológicos da educação contextualizada e isso gera repercussão na prática pedagógica da escola do campo.

A noção desse fato desencadeou a reflexão que resultou na pergunta geradora da pesquisa, qual seja: quais contribuições a literatura da área oferece acerca da formação de professores para a Educação do campo?

Na busca de resposta a este questionamento o trabalho tem como objetivo identificar, na literatura da área, a abordagem da formação de professores/as para a Educação do Campo. Busca assim, compreender a relação entre formação docente, desenvolvimento curricular e formação continuada de professores para escolas no e do campo.

O trabalho caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica ou uma análise documental realizada em textos publicados em sites educativos. Ao sublinhar a importância da análise documental e reafirmar que esta deve partir de “questões e hipóteses de interesse”, Ludke; André (2015, p. 45) defendem que esta é uma metodologia de pesquisa “pouco explorada não só na área da educação como em outras áreas das ciências sociais”, destacando as possibilidades de tal tipo de investigação”.

A análise documental de acordo com Gil (2002, p.46): “apresenta uma série de vantagens. Primeiramente, há que se considerar que os documentos constituem fonte rica e estável de dados. Como os documentos subsistem ao longo do tempo tornam-se a mais importante fonte de dados em qualquer pesquisa de natureza histórica”.

Metodologicamente, a investigação procedeu-se através de um levantamento, na literatura científica, tomando como fonte de pesquisa artigos de divulgação científica e revistas acadêmicas. As informações foram sistematizadas através de um descritor, a partir dos quais foi feita uma caracterização do material selecionado, para a realização da Análise de conteúdo, conforme os estudos de Bardin (1977).

A pesquisa elegeu para fundamentar o trabalho, os estudos de Caldart (2002; 2009); Molina (2017); Arroyo (2007), Fontana (2011; 2015), entre outros, além de documentos legais (Brasil, 2002; 2008a; 2008b; 2010a; 2010b). Tais estudos focalizam a potencialidade da Educação do campo revelando aspectos voltados para a formação de educadores do campo.

A aproximação com o tema deste artigo surge do envolvimento das autoras do trabalho com o processo de formação de professores para a realidade do campo. Tal envolvimento, seja como professora ou aprendizes, institui um repensar acerca da importância da formação docente para o desenvolvimento curricular das escolas camponesas, como base para a realização de um projeto de educação contextualizada.

Sendo assim, se de uma realidade específica resultam debates que inspiram pesquisas e trabalhos, então existem outras discussões sendo levantadas no momento, e que devem ser compartilhadas, já que a normatização da formação de professores para o campo é recente e a história do curso já exemplifica, que é a partir das realidades existentes, que se faz a Educação do Campo.

O trabalho está organizado de modo a apresentar a Educação do campo, como resultante de lutas em prol dos sujeitos do campo; sublinha aspectos da docência, delineando a importância da formação de professores para as escolas do campo, enfatizando elementos a partir dos quais tem destaque o campo de conhecimento sobre formação de professores e, por fim, as considerações acerca do estudo.

1. A EDUCAÇÃO DO CAMPO E SUA IMPORTÂNCIA

Compreender o que significa Educação do Campo demanda quebrar paradigmas estabelecidos, desconstruir ideias, conceitos e preconceitos arraigados durante muito tempo pelo senso comum e incorporados pela sociedade brasileira, que geraram injustiças com os povos do campo.

O modelo de educação e de escola que fora imposto pelo sistema capitalista ao longo da história, aprofundou o fosso de desigualdades educacionais entre os povos da cidade e do campo, destinando a estes últimos uma escola desigual porque inferior e atrelada aos moldes de uma escola urbana, sem vincular os sujeitos ao seu espaço de vivência e às questões pertinentes à sua comunidade e à vida camponesa.

Assim, a Educação do Campo revela-se como fundamental para pensar a realidade dos camponeses em sua amplitude populacional, política, histórica e social. De acordo com Caldart (2009, p. 71):

A educação do campo nasceu como mobilização/pressão de movimentos sociais por uma política educacional para comunidades camponesas: nasceu da combinação das lutas do sem-terra pela implantação de escolas públicas nas áreas de reforma agrária com as lutas e resistência de inúmeras comunidades camponesas para não perder suas escolas, suas experiências de educação, suas comunidades, seus territórios, sua identidade (CALDART, 2008, p. 71)

O conjunto de trabalhadores cuja história de vida é fincada ao campo precisa de uma educação que contemple seus interesses, suas lutas, seus anseios. Para sujeitos camponeses urge uma escola que possibilite, não apenas o acesso ao processo de escolarização e aos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, mas que esteja comprometida com as questões que lhes são próprias e voltadas à formação da identidade do sujeito coletivo do campo.

Nesse enfoque, a Educação do Campo possui especificidades próprias voltadas para as populações que vivem no e do campo. Sobre isto, Caldart (2002) aponta que:

Um dos traços fundamentais que vêm desenhando a identidade deste movimento por uma educação do campo é a luta do povo do campo por políticas públicas que garantam o seu direito à educação e a uma educação que seja no e do campo. No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive. Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais (CALDART, 2002, p. 18). (grifos no original)

A Educação no campo e do campo constitui-se, pois, em um direito dos camponeses, conquista alcançada pelos movimentos sociais do campo, em 2010, quando foi instituída a Política de Educação do Campo através do Decreto Presidencial nº 7.352 que, além de normatizar políticas de formação de profissionais para atuarem em escolas do campo, destaca os princípios da Educação do Campo para tal fim, quais sejam:

I - respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia;

II - incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho;

III - desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo;

IV - valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; V - controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo (BRASIL, 2010b, p. 02).

A legislação da Educação do Campo contribui de forma significativa para o fortalecimento das lutas do homem camponês, para as comunidades do campo e para as discussões acerca da Reforma Agrária. Contribui sobremaneira para manter o olhar atento para a sua história, os espaços de resistências, a cultura inserida, os saberes ali produzidos. É na escola do campo que a Educação do Campo floresce. Por isso, a importância de valorizar a identidade dos povos camponeses, sua cultura, seus costumes e seus valores no processo formativo, contribuindo, deste modo, na formação de sujeitos autônomos e coletivos.

A Educação do Campo constitui-se como um paradigma em construção. De acordo com Caldart (2009, p. 43) vincula-se “a lutas sociais por uma humanização mais plena: luta pela terra, pelo trabalho, pela desalienação do trabalho, a favor da democratização do acesso à cultura e à sua produção, pela participação política, pela defesa do meio ambiente”.

Para realizar esse legado, a Educação do campo enfrenta inúmeros desafios e dificuldades, mas também muitos avanços como a instituição do PRONERA- Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, o PROCAMPO – Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo (LEdoc); a criação do Observatório de Educação do Campo; a elaboração de marcos normativos, a exemplo das Diretrizes Operacionais da Educação Básica as Escolas do Campo, além do parecer nº 36/CBECNE/2001, a Resolução nº 01/CBE/CNE/2002 e a Resolução nº 02/2008, que são as Diretrizes Complementares para a Educação do campo.

Tais iniciativas e aparato legal que fundamenta a política para a Educação do campo respaldam um jeito de fazer educação nos espaços campestres, voltado para os sujeitos do campo. A Educação do campo, para Caldart (2009, p. 40) é:

um movimento real de combate ao ‘atual estado de coisas’: movimento prático, de objetivos ou fins práticos, de ferramentas práticas, que expressa e produz concepções teóricas, críticas a determinadas visões de educação, de política de educação, de projetos de campo e de país, mas que são interpretações da realidade construídas em vista de orientar ações/lutas concretas.

A partir desses pressupostos a Educação do campo efetiva-se e exige profissionais comprometidos com essa perspectiva teórico-metodológica. Torna-se, então, pertinente compreender o processo de construção da formação de educadoras e educadores da Educação do Campo.

No tópico a seguir serão abordadas questões relacionadas à construção de uma identidade docente a partir de olhares que se relacionam com os propósitos da Educação do Campo e sua luta por emancipação e educação pública de qualidade.

2. FORMAÇÃO DE PROFESSORES E IDENTIDADE PROFISSIONAL

No bojo da discussão sobre o papel da escola, a questão da formação docente ganha visibilidade, expressando-se como um campo de conhecimento fértil e reafirmando-se como potencial objeto de estudo de educadores, sendo um tema presente em eventos e publicações científicas.

Para Imbernón (2009:18) a formação de professores:

assume um papel que vai além do ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e a incerteza. Enfatiza-se mais a aprendizagem das pessoas e as maneiras de tornar) possível que o ensino e o fato de alguém (supondo-se a ignorância do outro) esclarecer e servir de formador e formadora.

A afirmação do autor instiga uma possibilidade de construção de uma formação em que os professores sejam sujeitos de sua formação, assumindo uma função identitária docente. Nesse

enfoque, a formação não acontece de fora para dentro, de maneira externa, dizendo o que os outros devem fazer, mas pressupõe uma relação de diálogo, de respeito ao outro e aos seus saberes.

Essa identidade profissional, de acordo com Pimenta (2005 p.18):

Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor confere à atividade docente em seu cotidiano, em seu modo de situar-se no mundo, em sua história de vida, em suas representações, em seus saberes, em suas angústias e anseios, no sentido que tem em sua vida o ser professor.

Com efeito, a identidade docente incorpora um processo de construção de sujeitos como profissionais, que têm como sua base identitária o constante questionamento e revisão da prática, o que confere sentido e significado ao fazer profissional e ao fazer-se professor. Essa identidade é construída em toda a sua trajetória, como pessoa, como profissional.

Para Nóvoa (1992) na construção da identidade docente é preciso que o professor aja de acordo com a atualidade vivenciada, o que implica ser um sujeito crítico, reflexivo e autônomo. Para tanto, o autor propõe três dimensões que contribuem para a identidade profissional: desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional.

O desenvolvimento pessoal na visão deste autor está envolvido diretamente com a pessoa do professor, exigindo uma relação assídua entre o pessoal e o profissional, proporcionando um confronto entre a formação e a sua história de vida. Segundo Nóvoa (1992, p.13) “a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência”.

O referido autor esclarece que o desenvolvimento pessoal relaciona-se à produção da vida do professor, o desenvolvimento profissional significa produzir a profissão docente diretamente vinculada à construção da escola, entendida como um espaço de produção de cultura, na qual estão imbricadas as culturas dos sujeitos, suas histórias, seus modos de ser.

As histórias de vida de professores (NÓVOA, 1993) compõem um campo de conhecimento em grande expansão, por valorizar experiências formativas, qualificando assim, os saberes da experiência. Compreender a dimensão destes saberes contribui para pensar a formação docente a partir de outros referenciais, no sentido de valorizar as vivências, a relação dos professores com suas práticas, com suas vidas, com os saberes da experiência.

Tal propósito relaciona-se à perspectiva de um(a) professor(a) reflexivo (SCHÖN, 2000). A reflexividade está relacionada com a capacidade intelectual dos(as) professores(as) ao enfrentarem situações incertas e desconhecidas, elaborarem e modificarem rotinas, experimentarem hipóteses, utilizarem técnicas, instrumentos, materiais conhecidos e recriarem estratégias inventando procedimentos, tarefas e recursos (PEREZ GOMEZ, 1998). Assim, a reflexividade inclui o compromisso e o estudo constante do professor.

De acordo com Zeichner (2002, p.43) os professores resistem e criam suas próprias formas de conhecimento, de organização das atividades, de realizar práticas. Assim, as atividades escolares são repletas de infinidade de saberes que são mobilizados pelos professores em seu fazer. Este autor defende que o professor deve tornar-se um pesquisador da sua prática.

Pesquisar a prática é um imperativo que exige um intelectual crítico e transformador. Essa autonomia intelectual e política, de acordo com Contreras (2002), deve ser construída no coletivo interdisciplinar da escola, levando-se em conta as especificidades históricas e sociais de cada

instituição e dos sujeitos que a compõem.

Este é um desafio a ser alcançado por todos os que estão na escola. Somente assim será possível construir uma formação docente contínua mais voltada para essa propositura. No próximo tópico será abordada a importância dessa formação para educadores das escolas do campo.

2. 2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E EDUCAÇÃO DO CAMPO

Quais as especificidades da formação de professores para as escolas do campo? Esse questionamento conduz a uma reflexão mais abrangente acerca das questões campesinas e da luta dos movimentos sociais do campo por Educação do campo comprometida com seus interesses.

De acordo com Alencar (2010, p. 209):

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.

Trata-se, desse modo, da formação de um educador que seja comprometido com os saberes, identidades, territórios e que incorpore o campo como um espaço possível de desenvolvimento da vida em sua plenitude. Em outras palavras, que possa engajar-se e reconhecer o campo como lugar de vida e de produção da existência, de cultura, de emancipação humana. Para Costa (2016, p.96), os movimentos sociais por uma Educação do Campo defendem “um processo formativo inicial que possibilite ao educador e educadora do campo intervir e participar criticamente na produção do conhecimento”.

Esse processo formativo compõe-se de inúmeros saberes para além das questões didático-pedagógicas, porque comporta processos históricos, sociais, políticos, culturais. Efetiva-se como uma formação humana que tenha como princípio uma educação libertadora e, por isso, situa-se na luta por conquista de políticas que reconheçam as populações do campo como sujeitos de direitos.

Caldart (2009), ao abordar a educação do campo como forma de enfrentamento ao contexto do mundo capitalista, defende a necessidade da especificidade da formação de professores para escolas do campo, afirmando que:

Não é qualquer acesso. Não é qualquer formação. Ou seja, a Educação do campo, ao tratar de uma especificidade, e pelo jeito de fazê-lo, configura-se como uma crítica à forma e ao conteúdo do que se entende ser uma política pública e ao modo de construí-la em uma sociedade cindida socialmente como a nossa (CALDART, 2009, p. 43).

Não é qualquer formação! A formação docente que interessa à Educação do campo é revestida de uma especificidade, porque vincula-se à luta pela emancipação dos sujeitos e está diretamente relacionada à defesa das lutas dos movimentos sociais do campo. Demanda, por sua vez, de acordo com Caldart (2009, p. 46): “Uma escola cujos profissionais sejam capazes de coordenar a construção de um currículo que contemple diferentes dimensões formativas e que articule o trabalho pedagógico

na dimensão do conhecimento com práticas de trabalho, cultura, luta social”.

Nesse enfoque, para ser educador em uma escola do campo é necessário carregar consigo não somente o envolvimento com a educação, mas também o compromisso com um projeto contra-hegemônico de sociedade, aliado à luta do campo. Esta compreensão deve estar presente na formação inicial, mas sobretudo no decorrer da atividade docente, como uma prerrogativa da formação continuada.

2.2.2. FORMAÇÃO E IDENTIDADE DOCENTE PARA UMA ESCOLA DO E NO CAMPO.

A formação docente para atuação em escolas do campo unifica questões que coloca o conhecimento pedagógico num patamar em que se entrelaçam experiências profissionais do educador e o saber das práticas dos movimentos sociais. Para Zancanella (2009, p. 100):

A educação do campo vem se apresentando como uma grande conquista dos movimentos sociais, em especial o Movimento dos Trabalhadores sem Terra (MST) e, mais especificamente com a implementação do curso de Pedagogia para educadores do campo em instituições de Ensino Superior pública no País.

A implementação de tais cursos, resultantes da luta dos movimentos sociais do campo, tem como marco de sua história, o estabelecimento da Resolução CNE/CEB nº 1, de 03 de abril de 2002 (BRASIL, 2002), que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo e a formação inicial para os cursos de licenciatura.

Essa conquista oportunizou a formação inicial de professores para as escolas do campo, uma especificidade na formação de professores do Brasil. Em seu Art. 13, a citada resolução institui que os sistemas de ensino, além dos princípios e diretrizes que orientam a Educação Básica do país, observarão no processo de normatização complementar da formação de professores, para o exercício da docência nas escolas do campo, os seguintes aspectos:

I - estudos a respeito da diversidade e o efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social da vida individual e coletiva, da região, do País e do mundo;

II - propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas. (BRASIL, 2002, p. 03).

Assim, além buscar atender os princípios e diretrizes da Educação Básica, a formação para professores de escolas do campo incumbe-se da oferta de um curso que priorize questões específicas do campo e que norteiem a construção da qualidade social da vida individual e coletiva dos sujeitos escolares camponeses. Afinal, são os profissionais formados por estes cursos, os responsáveis por mediar a construção do conhecimento alinhados às reivindicações dos povos do campo.

Caldart (2009) aponta a necessidade de reconhecimento da historicidade da luta por uma Educação do Campo e a compreensão dos conceitos/parâmetros que foram construídos pelos movimentos

sociais e que deram origem aos cursos de Educação do campo.

Compreender a trajetória do movimento que mobilizou encontros, ações, encaminhamento de propostas pedagógicas e que lutou e luta para a afirmação destas proposições possibilita pensar e agir concretamente em direção à construção do fazer educativo no campo. Sobre isso Arroyo afirma que:

Se os profissionais docentes-educadores entenderem essa tensa história, estarão capacitados a trabalhar esse entendimento com as crianças e adolescentes, com os jovens e adultos que trabalham nos campos, nas comunidades indígenas, negras e quilombolas, e até nas escolas públicas populares em que chegam os diferentes, feitos e tratados em nossa história como desiguais. A incorporação dessa riqueza de conhecimentos ocultos trará maior densidade e radicalidade teórica aos currículos de formação. (ARROYO, 2007, p. 364)

Com efeito, a incorporação desses conhecimentos torna-se fundamental para os cursos de formação e, conseqüentemente, para os profissionais que atuam nas escolas do campo. É no exercício profissional na escola que os professores exercem a atividade docente e o domínio desses conhecimentos alteram o desenvolvimento curricular.

Os cursos de Licenciaturas em Educação do Campo (Ledoc) apresentam uma organização curricular diferenciada das demais licenciaturas. Molina (2017) destaca que os cursos são organizados por área de conhecimento, quais sejam: Artes, Literatura e Linguagens; Ciências Humanas e Sociais; Ciências da Natureza e Matemática; Ciências Agrárias.

Para a referida autora, essa divisão por áreas objetiva formar um(a) professor(a) multidisciplinar, que relaciona os conteúdos baseado em problemas reais, rompendo com a lógica da fragmentação do conhecimento. Destaca ainda que o professor deve ter “três ênfases em seu perfil: 1 atuação a partir das áreas de conhecimento; 2 gestão de processos educativos escolares; e 3 gestão de processos educativos comunitários” (MOLINA, 2017, p. 594).

Mais do que isso, o educador precisa ser um facilitador, capaz de criar condições para que o ensino e a aprendizagem aconteçam de modo significativo, de acordo com o contexto ali inserido e suas especificidades, cultivando e fortalecendo a cultura, a identidade do camponês, a autoestima dos seus educandos, contribuindo, deste modo, para uma formação emancipatória dos sujeitos do campo.

Urge, portanto, saber ser e saber fazer. Para Fontana (2011, p. 9572):

Nesse aspecto, a competência técnica e política dos professores são basilares. Trata-se da competência técnica, não articulada aos interesses da classe hegemônica, mas reflexo da luta do coletivo de professores, politicamente organizados e articulados com os interesses dos trabalhadores.

Nesse processo formativo a concepção de ser humano, de educação e de sociedade deve estar inter-relacionada com os interesses das lutas dos povos do campo pela conquista da terra, por melhores condições de vida e trabalho e por uma escola do campo que valorize seus saberes e suas experiências. A formação específica para professores que atuam em escolas do campo aparece como resposta e caminho para esse projeto de campo desenvolvido pelos próprios sujeitos que ali vivem e sobrevivem.

É papel do educador articular as lutas enfrentadas pelos camponeses com o desenvolvimento do

projeto educativo da escola do campo, construindo também o seu processo formativo e identitário. A construção de uma identidade docente para lecionar no campo vincula-se a essa perspectiva, no sentido de aliar a historicidade do tema à produção teórica atual acerca da formação de professores para as escolas do campo.

Para Arroyo (2007, p.163):

Esta seria uma das marcas de especificidade da formação: entender a força que o território, a terra, o lugar tem na formação social, política, cultural, identitária dos povos do campo. Sem as matrizes que se formam sem entender a terra, o território e o lugar como matrizes formadoras, não seremos capazes de tornar a escola um lugar de formação.

A atuação docente exige que o(a) educador(a) esteja em constante atualização. Para o educador do campo, essa atualização enriquece-se sobremaneira de acordo com o seu engajamento com as populações camponesas e com os movimentos sociais, no processo de construção da identidade do(a) educador(a) do Campo.

Sendo assim, ao concluir a formação inicial e passar a fazer parte da concretude das escolas, surgem outras demandas para os(as) professores(as), consistindo na necessária formação continuada. De acordo com Souza (2008):

Percebe-se a importância que a formação continuada de professores e de educadores poderia exercer para aqueles que atuam no campo, pois seria um espaço propiciador de problematização da experiência e angústias pedagógicas vividas, um espaço de trocas e de construção de novos conhecimentos educacionais e de apropriação de conteúdos escolares. (SOUZA, 2008, p.1101)

A formação continuada impõe-se como uma necessidade do trabalho coletivo escolar e como uma possibilidade de a escola discutir os seus problemas, efetivar a preparação pedagógica apropriada, oportunizar a atualização e aperfeiçoamento dos educadores do campo, contribuindo para a efetivação de uma escola que estuda, analisa o seu fazer e busca soluções, coletivamente.

Porém, para que tal formação aconteça, alguns pré-requisitos se impõem, tais como:

O professor da escola pública urbana e do campo necessita, minimamente, de uma jornada de trabalho que lhe assegure condições de tempo e espaço na escola, que lhe permita o envolvimento com o coletivo dos profissionais para estudar e planejar o ensino, como também, investigar a sua prática docente na relação com a aprendizagem dos seus alunos, coerentes com os princípios da educação democrática. (FONTANA, 2011, p. 9570)

Essa é mais uma luta que os profissionais da educação precisam enfrentar, de modo a garantir uma legislação que permita uma carga horária destinada à formação continuada, planejamento e discussão dos problemas da escola. É preciso, pois, que os educadores disponham de tempo para estudo coletivo na escola, organização do trabalho didático-pedagógico, análise da situação dos alunos, preparação de material subsidiário para o ensino.

A jornada docente não pode ser contada pela quantidade de horas ministradas, porque a docência exige estudo, aprofundamento teórico, envolvimento com o coletivo dos profissionais que trabalham na instituição, dentre outras questões. Tais afazeres deve compor a carga horária docente, na instituição.

Ao oportunizar a formação continuada na escola, com o coletivo dos educadores, a instituição escolar pode possibilitar reflexões sobre questões escolares, desenvolvendo estudos que capacitem os professores a serem pesquisadores das suas práticas.

Para Fontana (2015, p. 9574)

Formar pela e para a pesquisa, significa potencializar a condição dos professores da educação básica, da cidade e do campo, para produzirem conhecimentos oriundos do trabalho educativo, ancorados por uma consistente base teórica e pela atitude investigativa problematizadora da realidade concreta.

O alcance de tal proposição torna-se possível a partir de uma definição da escola como espaço de formação continuada de seus educadores, em um trabalho de ação-reflexão-ação, para que assim, possam revigorar o trabalho docente proporcionando melhorias na prática pedagógica. De acordo com Fontana (2015, p. 9575):

O pressuposto é tomar a prática como ponto de partida e pelos procedimentos da pesquisa que envolvem a relação teoria e prática, analisar as contradições dessa realidade, considerando seus determinantes históricos, neste processo, construir conhecimentos para a superação do problema investigado. Assim, pela ação-reflexão crítica dos professores, sobre problemas da prática pedagógica, mediada pela atividade da pesquisa e pela sistematização de novos conhecimentos construídos, recupera-se o objetivo social democratizador da escola.

Vislumbrar essa perspectiva potencializa o desenvolvimento de um trabalho educativo de produção de conhecimento acerca da Educação do Campo, proporcionando a construção de uma educação pública de qualidade, criando possibilidades de superação das opressões históricas.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Diante da abordagem da formação de professores expressa na literatura da área foi possível identificar os desafios da profissão docente para o contexto das escolas do campo, compreender as lutas pela Educação no e do Campo e os pressupostos da formação inicial e continuada de professores.

A defesa da especificidade de cursos licenciaturas em Educação do campo é um debate latente e fundamenta-se não só nas políticas afirmativas criadas pelo Estado, mas constitui uma reivindicação para as escolas do campo.

A formação de educadores para escolas do campo apresenta-se com a premissa de incorporar um projeto contra-hegemônico de sociedade. A Educação do campo, por ser diversa e englobar muitas identidades e contextos, necessita de um educador que compreenda que esta educação é uma crítica

ao modelo capitalista e, por isso, exige um profissional envolvido com as lutas pela terra para quem nela vive e trabalha.

A identidade do educador do campo incorpora um processo de construção de sujeitos como profissionais, cuja base identitária vincula saberes da experiência, histórias de vida e contexto do campo.

A formação de educadores do campo alia-se a uma formação humana que tem como princípio uma educação libertadora e demanda o envolvimento na luta por políticas que reconheçam as populações do campo como sujeitos de direitos.

A formação continuada desafia-se para aproximar o(a) educador(a) do campo com os princípios da profissão, para desenvolverem estudos que capacitem os(as) professores(as) a serem pesquisadores das suas práticas.

As análises realizadas sugerem algumas inquietações: como os cursos de licenciatura discutem com os graduandos a temática da formação de professores(as)? que base conceitual fundamenta a formação continuada de professores(as) nas escolas? como realizar a aproximação dos(as) educadores(as) com a luta dos movimentos por uma Educação do Campo diante do contexto político em que se encontram? Tais questões podem dar origem a outros pensares e instigar novas investigações.

Referências:

BRASIL. Ministério da Educação. CNE/CEB Resolução CNE/CEB n. 01, de 03 de abril de 2002. Brasília, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. CNE/CEB Resolução CNE/CEB n. 1, de 27 de março de 2008. Brasília, 2008a.

BRASIL. Ministério da Educação. CNE/CEB Resolução CNE/CEB n. 02, de 28 de abril de 2008. Brasília, 2008b.

BRASIL. Ministério da Educação. CNE/CEB Resolução CNE/CEB nº 04, de 13 de julho de 2010. Brasília, 2010a

BRASIL. Decreto nº 7 352, de 04 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária-PRONERA. Diário Oficial da União - Seção 1 - 5/11/2010, Página 1. Brasília, 2010b.

ALENCAR, M. F. S. Educação do campo e a formação de professores: construção de uma política educacional para o campo. In: Ci. & Tróp., Recife, v.34, n. 2, p.207-226, 2010. Disponível em: [file:///C:/Users/win/Downloads/868-Texto%20do%20artigo-932-1-10-20141003%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/win/Downloads/868-Texto%20do%20artigo-932-1-10-20141003%20(2).pdf). acesso: 27 agosto 2020.

ARROYO, M. G. Políticas de formação de educadores(as) do campo. In: Cad. Cedes, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007. Disponível em

<https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v27n72/a04v2772.pdf>. acesso: 26 agosto 2020

BARDI

N, L. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 1994

CALDART, R. S. Por uma

Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, E. J.; CE RIOLI, P. R.; CALDART, R. S. (Orgs.). Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002. Disponível em:

<http://www.forumeja.org.br/ec/files/Vol%204%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20B%C3%A1sica%20do%20Campo.pdf>. acesso: 29 agosto 2020.

_____. Educação do campo: no

tas para uma análise de percurso. In: Trab. Educ. Saúde, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1 , p. 35-64, mar./jun.2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/tes/v7n1/03.pdf>. acesso: 29 agosto 2020.

CONTRERAS,

J. A autonomia de professores. São Paulo: Cortez, 2002.

COSTA, Eliane

Miranda. A formação inicial do Educador do Campo: um estudo sobre a licenciatura em Educação do Campo/PRONACAMPO. In: Margens: Ver. Interdisciplinar. Dossiê: Formação Docente versão digital. v. 10. n. 14

.jun 2016. p. 95-111. Disponível em file:///C:/Users/win/Downloads/4251-14394-1-SM.pdf. Acesso: 29 agosto 2020.

FONTANA, M. I. Formação continuada de professores da educação do campo: teoria e atitude investigativa em discussão. In: Anais do X Congresso Nacional de Educação (EDUCERE). Curitiba: PUC, 2011. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5606_3679.pdf. acesso: 30 agosto 2020.

_____. Política e formação continuada de professores para a pesquisa na e com a escola do campo. In: Rev. Bras. Form. Doc., Belo Horizonte, v. 07, n. 13, p. 99-114, ago./dez. 2015. disponível em:

file:///C:/Users/win/Downloads/125-Texto%20do%20artigo-368-1-10-20180706.pdf. acesso: 30 agosto 2020.

GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

IMBERNON, F. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2004.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa em educação: a bordagem qualitativa. 2.ed. São Paulo, EPU, 2015

MOLINA, M. C. Contribuições das licenciaturas em educação do campo para as políticas de formação de educadores. Educ. Soc. [online]. 2017, vol.38, n.140, pp.587-609. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/es0101-73302017181170>. Acesso em: 28 de agosto de 2020.

NÓVOA, A. (Org.). Profissão Professor. Porto: Porto Editora, 1992.

_____. Vidas de professores. Porto, Porto Editora, 1993.

PIMENTA, S. G. Saberes pedagógicos e atividade docente. 4. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2005.

PEREZ GÓMEZ, A. O Pensamento Prático do Professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Org.). Os professores e a sua formação. Lisboa: Don Quixote, 1998.

SCHÖN, D. A. Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

SOUZA, M. A. Educação do campo: Políticas, Práticas Pedagógicas e Produção Científica. Educ. Soc., Campinas, vol. 29, n. 105, p. 1089-1111, set./dez. 2008 Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v29n105/v29n105a08>. acesso: 29 agosto 2020.

ZANCANELLA, Y. A formação do professor para a Educação do Campo: experiência pedagógica e o saber produzido nas práticas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. In: Rev Faz Ciência, v. 10. jul/dez. 2009. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/fazciencia/article/view/7735/5685>. acesso: 28 agosto 2020

ZEICHNER, K. M. Formando professores reflexivos para uma educação centrada no aprendiz: possibilidades e contradições. In: ESTEBAN, M. T.; ZACCUR, E. (Orgs.). Professora–Pesquisadora: uma práxis em construção. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

* Graduanda do curso de Pedagogia - Educação do campo. Grupo de Estudos e pesquisas Currículo, Formação de Professores e Pesquisa (Auto) Biográfica. Universidade Federal da Paraíba; e-mail: julianafranca.s@gmail.com

** Graduanda do curso de Pedagogia – Educação do campo. Grupo de Estudos e pesquisas Currículo, Formação de Professores e Pesquisa (Auto) Biográfica. Universidade Federal da Paraíba; e-mail: uberlandia.soares@gmail.com

***Doutora em Educação. Grupo de Estudos e pesquisas Currículo, Formação de Professores e Pesquisa (Auto) Biográfica; Curso de Pedagogia; Universidade Federal da Paraíba; idel.lima@uol.com.br