

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL- UEMS

PRÓ- REITORIA DE ENSINO- PROE

UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE DOURADOS

CURSO DE PEDAGOGIA- LICENCIATURA

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO DO CAMPO

CARINA LAIER ARAÚJO

DOURADOS-MS

2015

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL- UEMS

PRÓ- REITORIA DE ENSINO- PROE

UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE DOURADOS

CURSO DE PEDAGOGIA- LICENCIATURA

FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA EDUCAÇÃO DO CAMPO

CARINA LAIER ARAÚJO

Artigo Científico apresentado ao Curso de Pedagogia, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul como parte dos requisitos para obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia.

Orientador: Prof. Dr. Andréia Nunes Militão.

DOURADOS-MS

2015

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Carina Laier Araújo¹

Andréia Nunes Militão²

Resumo

O presente Trabalho de Conclusão de Curso tem por objeto de investigação a modalidade de ensino denominada Educação do Campo. Tem como premissa que o cotidiano dos povos que habitam o campo lida com a agricultura, pecuária, manejo florestal, dentre outros aspectos, carece de um modelo educacional inclusivo e que atenda aos anseios da população rural, de acordo com as suas especificidades. O objetivo geral deste trabalho é analisar a educação do campo, como modalidade de ensino inclusiva e pontuar as principais dificuldades da prática de tal modelo pedagógico enfrentado por seus educadores. De natureza qualitativa, analisa os conceitos e os marcos normativos referentes a Educação do Campo, problematizando qual é a formação docente adequada para formar profissionais para atuar nessa área de ensino. Para tanto, recorre à pesquisa bibliográfica de caráter exploratória e descritiva e a pesquisa documental. Conclui-se, que para implementarmos com qualidade a Educação do Campo é necessário avançarmos na formação de professores para essa população específica.

Palavras-chave: Educação do Campo. Formação de Professores. Legislação Educacional.

Abstract

This work Completion of course is to research the object teaching model called Rural Education. Is premised on the daily lives of people who inhabit the field deals with agriculture, livestock, forestry, among other things, it lacks a comprehensive educational model that meets the aspirations of the rural population, according to their specificities. The aim of this study is to analyze the education field, such as inclusive education mode and score the main difficulties of the practice of such teaching model faced by their educators. Qualitative analyzes the concepts and legal frameworks relating to Rural Education, questioning what is the appropriate teacher training to train professionals to work in this area of education. The article draws on the literature of exploratory and descriptive character and documentary research. It follows that to implement quality the field of education is necessary to advance the training of teachers for this specific population.

Keywords: Field of Education. Teacher training. Educational legislation.

¹ Estudante do Curso de Pedagogia da UEMS, Unidade Universitária de Dourados; E-mail: karinalaier@hotmail.com

² Professora Orientadora. Docente do Curso de Pedagogia. Unidade Universitária de Dourados; E-mail: andreamilitao@uems.br.

Introdução

Este estudo tem por objetivo precípuo investigar a Educação do Campo, problematizando aspectos referentes à sua implementação. Dessa problemática maior deriva outra preocupação: qual é o espaço adequado para formar professores para atuar nessa modalidade de educação? Soma-se a essa questão a preocupação com aspectos como a falta de infraestrutura que permeia as escolas do campo, a falta de materiais pedagógicos específicos para essas populações, a não consideração das especificidades desses sujeitos na elaboração dos calendários letivos, dentre outras dificuldades.

A recente introdução dessa temática como modalidade de ensino na educação brasileira representa um avanço para o tratamento da educação das populações do campo. No entanto, algumas limitações ainda permeiam a educação do campo, uma vez que mesma tem se caracterizado como um espaço precário marcado por graves descasos. Entre as maiores dificuldades, está à existência de salas multisseriadas, a dificuldade de fixar docentes nestas escolas, a precariedade dos prédios escolares, a falta de transporte público.

Neste sentido, entendemos que é suma importância analisar os problemas da educação do campo observando, principalmente os aspectos que envolvem a formação de professores para atuar na Educação do Campo.

Tendo como pressuposto que os professores devem abarcar no seu exercício profissional métodos de ensino oriundos dos normativos legais, especialmente das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Básica quanto aqueles provenientes da realidade social dos educandos, emerge a necessidade dos cursos de licenciaturas aprimorar o diálogo entre os saberes escolares e aqueles provenientes das culturas.

Martins e Rocha (2009, p. 41) defendem uma educação voltada para a zona rural, pois “as necessidades presentes na escola do campo exigem um profissional com uma formação ampliada, mais totalizante, já que ele tem de dar conta de uma série de dimensões educativas presentes nessa realidade”.

É importante discutir a Educação do Campo, tendo em vista observar como está sendo desenvolvido o ensino nessas escolas, evidenciando as necessidades e perspectivas para essa população.

Dessa forma, ao se pensar na educação do campo, devem-se levar em conta todos os saberes produzidos dentro dos centros de formação, juntamente com as vivências construídas pelos moradores do campo.

O presente trabalho está organizado em seis partes, compreendendo, introdução, três seções analíticas, conclusões e referências. Na primeira problematizamos o conceito de Educação do Campo. Na sequência, nos debruçamos sobre os normativos legais sobre a Educação do Campo. A última seção deste trabalho problematiza qual é a formação docente adequada para atuar nessa área de ensino. Ao final, tecemos algumas considerações tentando responder qual é a formação adequada para formar professores para atuar na Educação do Campo.

Educação do Campo: um conceito em construção

A Educação do Campo comporta certa complexidade, especialmente por ter sido incorporada no sistema educacional brasileiro recentemente como modalidade de ensino. Neste sentido, faz-se necessário discutir o conceito de Educação do Campo.

A Educação do Campo constitui-se um fenômeno da realidade brasileira atual, estabelecido pelos trabalhadores do campo e também por suas organizações que procuram refletir sobre a política de educação, buscando trazer melhorias na qualidade de ensino das escolas do campo com objetivo de valorizar seus conhecimentos e culturas produzidas pelo meio.

De acordo com as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo (2002):

A educação do campo é uma concepção político pedagógica voltada para dinamizar a ligação dos seres humanos com a produção das condições de existência social, na relação com a terra e o meio ambiente, incorporando os povos e o espaço da floresta, da pecuária, das minas, da agricultura, os pesqueiros, caçaras, ribeirinhos e extrativistas (BRASIL, 2002).

Pode-se dizer que a origem da Educação do Campo está diretamente vinculada às necessidades de movimentos sociais de luta pelo direito a terra. Estes, longe dos espaços urbanos e, portanto, das escolas precisavam da implantação de políticas educacionais direcionadas aos assentamentos rurais. Segundo Fernandes (2006, p. 28), “para compreender a origem deste conceito é necessário salientar que a Educação do Campo nasceu das demandas dos movimentos camponeses na construção de uma política educacional para os assentados da reforma agrária”.

Na perspectiva de Caldart (2012):

Como conceito em construção, a Educação do Campo, sem se descolar do movimento específico da realidade que a produziu, já pode configurar-se como uma *categoria de análise* da situação ou de práticas e políticas de educação dos trabalhadores do campo, mesmo as que se desenvolvem em outros lugares e com

outras denominações. E, como análise, é também compreensão da realidade *por vir*, a partir de possibilidades ainda não desenvolvidas historicamente, mas indicadas por seus sujeitos ou pelas transformações em curso em algumas práticas educativas concretas e na forma de construir políticas de educação (CALDART, 2012, p.259).

A origem da Educação do Campo se caracteriza como um processo formador de sujeitos para lutas sociais do campo. Conforme o exposto nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo:

A educação do campo, tratada como educação rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caçaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana. (BRASIL, 2001, p. 1).

Caldart acrescenta ainda que:

O surgimento da expressão “Educação do Campo” pode ser datado. Nasceu primeiro como Educação Básica Dicionário da Educação do Campo no contexto de preparação da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em Luziânia, Goiás, de 27 a 30 de julho 1998. Passou a ser chamada Educação do Campo a partir das discussões do Seminário Nacional realizado em Brasília de 26 a 29 de novembro 2002, decisão posteriormente reafirmada nos debates da II Conferência Nacional, realizada em julho de 2004 (CALDART, 2012, p. 259-260).

Logo, pode-se notar que o conceito de educação do campo é algo recente e complexo de se definir, pois é um conceito que se encontra em movimento constante.

É importante destacar que os camponeses foram um dos maiores incentivadores do surgimento da Educação do Campo. Fica claro que o mesmo não se iniciou em um espaço formal, mas sim, em um espaço não formal de educação. Para Silva (2006):

Nessa conjuntura, entendemos que as práticas educativas nos movimentos sociais do campo são aprendizados desenvolvidos num espaço não formal de educação, pois se caracterizam pela flexibilidade no tempo, no espaço e nos conteúdos, com interesses e objetivos em comum no que é necessário aprender e para que aprender, respeitando a diferença, possibilitando uma maior convivência em grupo, pois buscam pontos de ligação nas ideias individuais com as melhores para o grupo onde ocorrem esses processos educacionais (SILVA, 2006, p.60-93).

Ao elegermos a Educação do Campo como objeto de análise, torna-se necessário entender o *lócus* no qual a mesma está inserida.

Em se tratando do campo, apesar de haver avanços e inovações desde os maquinários até a alteração de genes de sementes para exportação em larga escala, consideramos que, mesmo com todo esse progresso agrário “os povos que vivem e sobrevivem do campo brasileiro tiveram, historicamente, seus direitos educacionais negados, notadamente, aqueles que se referem à educação formal ministrada nesse espaço geográfico”

(SANTOS, 2010, p. 02). O autor supracitado aponta que “o campo sempre foi visto como lugar de atraso, uma realidade a ser superada e, por esse motivo, as políticas sociais e educacionais não foram vistas como prioritárias para esses povos” (SANTOS, 2010, p.02).

É pertinente destacar, em relação à educação do campo as dificuldades encontradas para se ter êxito na qualidade da mesma, tais como: o acesso tardio à escola que, na maioria das vezes, são oferecidos com falta de condições educacionais, a falta de estrutura que limita o acesso dos alunos por conta da ausência de políticas públicas voltadas a essa população específica.

Na perspectiva de Arroyo,

[...] é urgente pesquisar as desigualdades históricas sofridas pelos povos do campo. Desigualdades econômicas, sociais e para nós desigualdades educativas, escolares. Sabemos como o pertencimento social, indígena, racial, do campo é decisivo nessas históricas desigualdades. Há uma dívida histórica, mas há também uma dívida de conhecimento dessa dívida histórica. E esse parece que seria um dos pontos que demanda pesquisas. Pesquisar essa dívida histórica (ARROYO, 2006, p.104).

A vinculação entre a especificidade das populações que vivem no/do campo e a manutenção das desigualdades sociais e econômicas provocam rebatimentos em torno da educação ofertada a essas populações. De acordo com Leite (1999), historicamente a Educação do Campo foi ofertada de forma precarizada e improvisada. O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) destaca que:

É no campo que se concentra o maior número de índices educativos negativos, a estrutura escolar nessas áreas é muito tímida e ficou ainda mais precarizada com a alternativa neoliberal amplamente utilizada (principalmente na década de 1990) de nuclearização das escolas rurais, cujos alunos de diversas localidades eram transportados para escolas localizadas nas sedes dos municípios. Essa ação encolheu ainda mais a rede escolar rural. A síntese estatística oferecida pelo próprio estado evidencia esse fato. (INEP, 2007).

Consideramos que uma das possíveis formas de enfrentamento e redução das desigualdades econômicas e sociais reside na expansão da Educação do Campo.

O envolvimento com a comunidade é um dos principais elementos que consolidam a prática dessa modalidade de educação. Ampliar a rede de ensino em escolas do campo é de extrema necessidade, o que se faz raro, uma vez que, a infraestrutura e as condições de trabalho docente são mínimas.

Histórico da implementação da Educação do Campo

A característica rural/agrária que permeou mais de quatro séculos da economia brasileira não provocou rebatimentos diretos na oferta de educação do campo, conforme observado por Soares:

[...] em que pese o Brasil ter sido considerado um país de origem eminentemente agrária, a educação rural não foi sequer mencionada nos textos constitucionais de 1824 e 1891, evidenciando-se, de um lado, o descaso dos dirigentes com a educação do campo e, do outro, os resquícios de matrizes culturais vinculadas a uma economia agrária apoiada no latifúndio e no trabalho escravo (SOARES, 2001, p. 03).

Soares (2001, p. 11), acrescenta que:

Na verdade, a introdução da educação rural no ordenamento jurídico brasileiro remete às primeiras décadas do século XX, incorporando, no período, o intenso debate que se processava no seio da sociedade a respeito da importância da educação para conter o movimento migratório e elevar a produtividade no campo. A preocupação das diferentes forças econômicas, sociais e políticas com as significativas alterações constatadas no comportamento migratório da população foi claramente registrada nos Annaes dos Seminários e Congressos Rurais realizados naquele período.

Ao nos determos a Educação do Campo, fica claro que tais práticas e discursos realizados por parte da elite não condizem com a realidade das populações existentes no campo.

Em se tratando da prática, no início do século XXI, a educação no e do campo se contrapõe ao modelo tecnocrata e urbano de educação. O atual modelo prepara os cidadãos para o trabalho, não se preocupando com as relações sociais, habitação, formação étnica, social, cultural e cidadania. Logo, Pinheiro (2011, p.01) afirma que:

[...] A educação do Campo tem se caracterizado como um espaço de precariedade por descasos, especialmente pela ausência de políticas públicas para as populações que lá residem. Essa situação tem repercutido nessa realidade social, na ausência de estradas apropriadas para escoamento da produção; na falta de atendimento adequado à saúde; na falta de assistência técnica; no não acesso à educação básica e superior de qualidade, entre outros [...].

Observa-se que o campo e as populações que o habitam passaram por processos de inovação e mudanças nas últimas décadas, exceto na área de educação. Pinheiro (2011, p.02) nos traz que:

[...] inovaram: no maquinário, no aumento da produção do grão, nos agrotóxicos, alteração dos genes das sementes para exportação em larga escala. Mas os que têm usufruído desses avanços são pequenos grupos de latifundiários, empresários, banqueiros e políticos nacionais e internacionais.

A falta de consciência sobre o valor da educação enquanto um processo de constituição da cidadania, juntamente com as técnicas arcaicas do cultivo que não exigiam dos trabalhadores rurais alguma preparação ou mesmo a alfabetização, contribuíram para a falta de uma proposta de educação escolar que fosse direcionada aos interesses dos camponeses.

Dessa forma, “a introdução da educação rural no ordenamento jurídico brasileiro remete às primeiras décadas do século XX, incorporando, no período, o intenso debate que se

processava no seio da sociedade a respeito da importância da educação para conter o movimento migratório e elevar a produtividade no campo” (SOARES, 2001, p. 05).

Quanto ao ensino rural (SOARES, 2001, p. 16):

[...] a Lei não traduz grandes preocupações com a diversidade. O foco é dado à integração, exposta, por sua vez, no artigo 57, quando recomenda a realização da formação dos educadores que vão atuar nas escolas rurais primárias, em estabelecimentos que lhes prescrevam a integração no meio. Acrescente-se a isso o disposto no artigo 105 a respeito do apoio que poderá ser prestado pelo poder público às iniciativas que mantenham na zona rural instituições educativas orientadas para adaptar o homem ao meio e estimular vocações e atividades profissionais. No mais, a Lei atribui às empresas responsabilidades com a manutenção de ensino primário gratuito sem delimitar faixa etária.

Visando que essa norma seja cumprida, são consideradas como possíveis alternativas a: instituição de bolsas, a instalação de escolas públicas nas propriedades, manutenção de escolas pelos proprietários rurais e também condições que ajudem a frequência dos indivíduos interessados às escolas mais próximas.

Contudo, não há nada que transpareça a racionalidade da educação no processo de um desenvolvimento em favor aos interesses da população rural juntamente com as aspirações do povo brasileiro.

Marcos Normativos da Educação do Campo

Historicamente é recente a incorporação e presença da Educação do Campo na legislação brasileira. Dessa forma, nesta seção discutiremos os normativos legais referentes a essa temática.

A legislação educacional tem por função organizar e formatar normativas de todos os graus – pareceres, leis, resoluções, decretos-leis. Assim, a legislação trabalha com constantes adequações e readequações, sendo concebidas em sua prática social e em sua linguagem.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº 9394/96) destaca apenas em um artigo a educação rural, garantindo a população camponesa. No artigo 28 da LDB diz que “[...] na oferta da educação básica rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias para sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região [...]”.

Mesmo deixando a desejar quanto às especificidades do campo, a LDB - Lei nº 9394/96 fornece um aporte legal que possibilita os movimentos sociais do campo requerer seus direitos, mostrando a necessidade da organização da Educação do Campo pública no

Brasil. A LDB identifica a pluralidade do campo, contudo, apesar dos avanços na legislação, a realidade nas escolas do meio rural continua sendo precária.

O Parecer CNE nº 36 de 2001 aborda os contornos de uma política específica de educação para o campo. O mesmo configura um importante estudo do tratamento recebido pela educação do campo nas Constituições Brasileiras. A fundamentação desse Parecer está ancorada na defesa do respeito às diferenças.

Soares (2001) acrescenta que:

As diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo constituem-se como referência para a Política da Educação do Campo à medida que com base na legislação educacional estabelecem em conjunto de princípios e de procedimentos que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Indígena, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Professores em Nível Médio na modalidade Norma (SOARES, 2001, p. 04).

Observando as experiências consolidadas que oferecem atendimento escolar no campo, se destaca a Pedagogia da Alternância, pois conta com o reconhecimento dos sistemas de ensino, dos movimentos sociais, sindicais, da comunidade do campo e de estudiosos do campo. A Pedagogia da Alternância "consiste numa metodologia de organização do ensino escolar que conjuga diferentes experiências formativas distribuídas ao longo de tempos e espaços distintos, tendo como finalidade uma formação profissional." (TEIXEIRA; BERNARTT; TRINDADE, 2008, p. 227). Essa proposta pedagógica surgiu na França, em 1935 com intuito de atuar sobre os interesses e necessidades do homem do campo, incentivando os alunos a irem à escola sem deixarem o campo e a família.

Esta metodologia se disponibilizou a atividades comunitárias normatizadas através do Parecer nº 01/2006. Os Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA) se organizam em três associações – ARCAFAR-SUL, ARCAFAR-NORTE-NORDESTE e UNEFAB congregando as CFR (Escolas Familiares Rurais), EFA (Escolas Famílias Agrícolas) e ECOR (Escolas Comunitárias Rurais), totalizando 217 escolas que adotam a Pedagogia da Alternância.

Os pilares dos CEFFA agregam aos pilares meios – associação local e metodologia pedagógica; e os pilares fins – formação integral dos jovens e desenvolvimento sustentável do meio.

Dessa forma, Hingel (2006, p. 41) apresenta como objetivos dos CEFFA:

Os objetivos dos CEFFA vão, portanto, desde a formação integral dos jovens do meio rural, adequada à realidade, incluem a melhoria da qualidade de vida das famílias pela aplicação de conhecimentos técnico-científicos e o estímulo no jovem do sentido de comunidade, vivência grupal e desenvolvimento do espírito

associativo e solidário, até a introdução de práticas relacionadas às ações de saúde, nutrição e de cultura das comunidades. Após a conclusão do curso, o aluno recebe o histórico escolar (Ensino supletivo ou fundamental, Médio ou Profissional de nível técnico) e o diploma de formação profissional (Ensino Médio) ou de qualificação como profissional da agricultura (Ensino Fundamental). É conveniente substituir a terminologia “Ensino Supletivo”, ainda ali utilizada, por “Educação de Jovens e Adultos – EJA”.

Segundo Queiroz (2004, p. 13-14) pode-se encontrar três tipos de alternância nos CEFFA:

- a) **Alternância justapositiva**, que se caracteriza pela sucessão dos períodos consagrados ao trabalho e ao estudo, sem que haja uma relação entre eles.
- b) **Alternância associativa**, quando ocorre uma associação entre a formação profissional, verificando-se, portanto a existência da relação entre a atividade escolar e a atividade profissional, mas ainda como uma simples adição.
- c) **Alternância Integrativa real ou copulativa**, com a penetração efetiva de meios de vida sócio-profissional e escolar em uma unidade de tempos formativos. Nesse caso, a alternância supõe estreita conexão entre os dois momentos de atividades em todos os níveis – individuais, relacionais, didáticos e institucionais. Não há primazia de outro componente sobre o outro. A ligação permanente entre eles é dinâmica e se efetua em um movimento contínuo de ir e retornar. Embora seja a forma mais complexa da alternância, seu dinamismo permite constante evolução. Em alguns centros, a integração se faz entre um sistema educativo em que o aluno alterna períodos de aprendizagem na família, em seu próprio meio, com períodos na escola, estando esses tempos interligados por meio de instrumentos pedagógicos específicos, pela associação, de forma harmoniosa, entre família e comunidade e uma ação pedagógica que visa à formação integral com profissionalização.

Dessa forma, pode-se afirmar que é necessária uma integração, uma sinergia, um rompimento com a oposição teoria e prática, concreto e abstrato, saber-fazer, trabalho intelectual e físico, formação e produção.

Em se tratando da Câmara da Educação Básica (CEB), cumprindo o que foi estabelecido na Lei nº 9131/95 e na Lei nº 9394/96 (LDB), criou diretrizes curriculares para a educação infantil, fundamental e médio e para as modalidades: educação indígena, educação especial, educação de jovens e adultos, formação de professores em nível médio na modalidade normal e a educação profissional no nível técnico.

De acordo com Soares (2001, p. 07):

A orientação estabelecida por essas diretrizes, no que se refere às responsabilidades dos diversos sistemas de ensino com o atendimento escolar sob a ótica do direito, implica o respeito às diferenças e a política de igualdade, tratando a qualidade da educação escolar na perspectiva da inclusão. Nessa mesma linha, o presente Parecer, provocado pelo artigo 28 da LDB, propõe medidas de adequação da escola à vida do campo.

O campo, considerado mais que um espaço não urbano, é um lugar que dinamiza a junção dos seres humanos com as condições da existência social e também transformação da sociedade humana. Alguns estudiosos consideram a realidade do campo como provisório que logo desaparecerá, homogeneizando ao processo de urbanização, tornando-se um espaço

nacional. As políticas educacionais reforçam essa perspectiva quando tratam o urbano como um parâmetro e o rural com uma adaptação.

Em contrapartida, os movimentos sociais do campo defendem como algo que ainda não teve lugar. Objetivam mudanças na ordem vigente, tornando visível através de diversas reivindicações do cotidiano. Soares (2001, p. 08):

A respeito, o pronunciamento das entidades presentes no Seminário Nacional de Educação Rural e Desenvolvimento Local Sustentável foi no sentido de se considerar o campo como espaço heterogêneo, destacando a diversidade econômica, em função do engajamento das famílias em atividades agrícolas e não-agrícolas (pluriatividade), a presença de fecundos movimentos sociais, a multiculturalidade, as demandas por educação básica e a dinâmica que se estabelece no campo a partir da convivência com os meios de comunicação e a cultura letrada.

Soares (2001, p. 08), ainda acrescenta que:

Assim sendo, entende a Câmara da Educação Básica que o presente Parecer, além de efetivar o que foi prescrito no texto da lei, atende demandas da sociedade, oferecendo subsídios para o desenvolvimento de propostas pedagógicas que contemplem a mencionada diversidade, em todas as suas dimensões. Ressalta-se nesse contexto, a importância dos Movimentos Sociais, dos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, da SEF/MEC, do Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação – CONSED, da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME, das Universidades e instituições de pesquisa, do Conselho Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável, das ONG's e dos demais setores que, engajados em projetos direcionados para o desenvolvimento socialmente justo no espaço diverso e multicultural do campo, confirmam a pertinência e apresentam contribuições para a formulação dessas diretrizes.

Um elemento importante do texto legal mostra a autonomia dos municípios e estados, reproduzindo a forma federativa da República. Cabe-se destacar o desenvolvimento de iniciativas descentralizadas e o impacto das mesmas no campo da educação, sendo prejudicados pela ausência de um sistema nacional que assegurasse uma política educacional para o agrupamento do país.

Nesse contexto, Soares (2001, p. 11) ressalta:

A demanda escolar que se vai constituindo é predominantemente oriunda das chamadas classes médias emergentes que se identificavam, na educação escolar, um fator de ascensão social e de ingresso nas ocupações do embrionário processo de industrialização. Para a população residente no campo, o cenário era outro. A ausência de uma consciência a respeito do valor da educação no processo de constituição da cidadania, ao lado das técnicas arcaicas do cultivo que não exigiam dos trabalhadores rurais, nenhuma preparação, nem mesmo a alfabetização, contribuíram para a ausência de uma proposta de educação escolar voltada aos interesses dos camponeses.

A educação rural remetida no ordenamento jurídico brasileiro durante as primeiras décadas do século XX limitou-se a pensar a educação como meio para controlar a migração e aumentar a produção no campo.

A Constituição Federal de 1934 expressa objetivamente os embates de uma nova relação de forças instaladas na sociedade partindo das insatisfações de diversos setores intelectuais, cafeicultores, classes médias e até mesmo as massas populares urbanas. Esse foi um período marcado pelas reformas educacionais, destacando-se entre estas a Reforma Educacional de Francisco Campos que defendia o ensino secundário e superior. O mesmo formulou proposições sobre o estudo da situação educacional brasileira dando ênfase aos interesses dos estudantes, colocando em discussão as relações entre a sociedade e instituições de ensino.

O texto constitucional mostra grandes inovações, afirmando a concepção do Estado educador garantindo o direito à educação. Prevendo o Plano Educacional de Educação, se organiza o ensino em sistemas, bem como os Conselhos de Educação que recebem incumbências situadas à assessoria dos governos tendo a distribuição de fundos especiais.

Tornou-se responsabilidade do poder público o atendimento escolar do campo. Seu financiamento foi destinado à família, à cultura e à educação. Soares (2001, p. 13) observa que:

Para alguns, o precitado dispositivo constitucional pode ser interpretado como um esforço nacional de interiorização do ensino, estabelecendo um contraponto às práticas resultantes do desejo de expansão e de domínio das elites a qualquer custo, em um país que tinha, no campo, a parcela mais numerosa de sua população e a base de sua economia. Para outros, no entanto, a orientação do texto legal representava mais uma estratégia para manter, sob controle, as tensões e conflitos decorrentes de um modelo civilizatório que reproduzia práticas sociais de abuso de poder.

No dia 10 de dezembro de 1937, surge o decreto da Constituição que visa a importância da educação profissional situada no contexto da indústria nascente. Este modelo de ensino, direcionado às classes menos favorecidas é considerado dever do Estado, fundando institutos de ensino profissional e contribuir os de iniciativa privada e de outros elementos administrativos. Além de comprovar as desigualdades sociais do sistema de ensino, não se faz conduzir de teorias para o ensino agrícola.

No que se refere à Lei Orgânica do Ensino Agrícola, objeto do Decreto-Lei 9613, de 20 de agosto de 1946, SOARES (2001, p. 15):

[...] do Governo Provisório, tinha como objetivo principal a preparação profissional para os trabalhadores da agricultura. Seu texto, em que pese a preocupação com os valores humanos e o reconhecimento da importância da cultura geral e da informação científica, bem como o esforço para estabelecer a equivalência do ensino agrícola com as demais modalidades, traduzia as restrições impostas aos que optavam por cursos profissionais destinados aos mais pobres.

A Constituição de 1946 eleva às diretrizes da Carta de 1934, ao qual atualizavam naquele determinado momento as aspirações sociais. Outro texto retomado é o incremento ao

ensino na zona rural, o que difere desta é a responsabilidade transferida à empresa privada pelo custeio desse incremento, inclusive às agrícolas.

Sobre a Constituição de 1967, SOARES (2001, p. 17):

[...] identifica-se a obrigatoriedade de empresas convencionais agrícolas e industriais oferecerem, pela forma que a lei estabelece, o ensino primário gratuito de seus empregados e dos filhos destes. Ao mesmo tempo, determinava, como nas cartas de 37 e 46, que apenas as empresas comerciais e industriais, excluindo-se, portanto, as agrícolas, estavam obrigadas a ministrar, em cooperação, aprendizagem aos seus trabalhadores menores.

A maioria dos textos constitucionais confere um tratamento periférico para a educação escolar do campo. É um aspecto residual e adequado, com interesses de equipes hegemônicas na sociedade. As modificações nesse movimento, quando identificadas, sucedem da presença dos movimentos sociais do campo no campo nacional.

As Diretrizes Operacionais do campo (Resolução nº 01 de 03 de Abril de 2002) segue um conjunto de procedimentos e princípios com o propósito de adequar o projeto institucional das escolas do campo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, a EJA, Educação Especial, Educação Profissional de Nível Técnico, Educação Indígena e a Formação de Professores.

De acordo com as Diretrizes Operacionais (2002):

Parágrafo único. A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorandose 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. (p. 33)

Contudo, a formação da escola do campo se define através de sua realidade, com princípios e saberes próprios dos estudantes, resultando em uma qualidade social de vida de forma coletiva.

Formação de professores para atuar na Educação do Campo

A Educação do Campo desafia o pensamento pedagógico, especialmente ao compreender todos os processos formadores do ser humano como processos culturais, econômicos e políticos. Estes, por sua vez constituintes de um programa de educação de natureza emancipatória e independentemente.

Consideramos que para obter-se uma educação de qualidade é de suma importância a proposição de políticas públicas educacionais. Sobre a educação do campo, sente-se uma grande carência por conta dessas políticas públicas, uma vez que as crianças têm

um acesso tardio às escolas do campo, além da precariedade de investimentos em torno de estrutura física e pedagógica.

Com relação às pessoas que vivem na área rural, a LDB/1996 estabelece no Artigo 28 a oferta de educação básica para a população rural. Dessa forma, os sistemas de ensino proverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

- I- conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II- organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III- adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 1996).

Deve-se considerar que embora o Artigo 28 da LDB/1996 atenda a questão da especificidade das populações que vivem no campo, considera apenas a educação que acontece unicamente na escola, desconsiderando, dessa forma, a educação não formal. Assim, acontece uma desvalorização das demais formas de educação e aprendizagem fora da escola regular.

Acredita-se que para a construção de uma boa educação seja ela no campo ou não, faz-se essencial à construção de políticas públicas educacionais, principalmente para a formação do corpo docente das escolas. Uma educação que traga qualidade ao ensino, formando cidadãos capazes de transformar a realidade do espaço onde vivem, resultando em uma melhor qualidade de vida. De acordo com Paulo Freire (1979, p. 59, 60):

Na concepção bancária a educação é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos; Se o educador é o que sabe, se os educandos são os que não sabem, cabe aquele que dá entregar, levar, transmitir o seu saber aos segundos. Saber que deixa de ser “experimento feito” para ser experiência narrada ou transmitida.

Corroborando com essa perspectiva, Arroyo (2006, p. 11) acrescenta:

A crença que a função da escola é transmitir o saber socialmente construído hoje está sendo revisto não superada. Não se trata de superar o direito de todo ser humano ao saber socialmente construído, a cultura de vida, a herança cultural. Trata de que isso passou a ser um slogan, que precisa ser mais trabalhado, mais pesquisado. Até onde os saberes escolares são saberes construídos ou apenas parte e até filtram esse saber construído? Até onde há seletividade dessa construção? Até onde em nome do direito aos saberes escolares, negamos os saberes construídos? Até onde são saberes mais mortos do que vivos?

É importante formar educadores que saibam trabalhar em diferentes espaços educativos. Um educador deve ter como trabalho principal, pensar a formação do educando de acordo com o contexto escolar, considerando o perfil da comunidade escolar que está inserido. Essa nova identidade de educador precisa ser valorizada e destacada dentro da

política educacional das universidades, preparando os educadores para atuar não somente em escolas urbanas, mas também nas escolas rurais.

Torna-se indispensável que um educador tenha amplo conhecimento da vivência do campo, para que possa ressaltar a esses sujeitos a valorização, enriquecimento de sua cultura.

No Artigo 13 das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo (2002), destaca-se quanto à formação de docentes para as escolas do campo:

Os sistemas de ensino além dos princípios e diretrizes que orientam a Educação Básica no país observarão, no processo de normatização complementar da formação de professores para o exercício da docência nas escolas do campo, os seguintes componentes: I – estudo a respeito da diversidade e o afetivo 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. Resolução CNE/CEB n. 1, de 3 de abril de 2002, Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo, 2002, p. 41).

De acordo com as Diretrizes Operacionais, durante a formação de docentes são necessários estudos a respeito do protagonismo e da diversidade, envolvendo propostas pedagógicas e envolvendo a transformação do campo e a diversidade cultural.

Os movimentos sociais requerem que na formação dos docentes do campo sejam inclusos o conhecimento do campo, ou seja, questões relacionadas a terra ao longo da história, tensões entre o latifúndio e o campo, o agronegócio, a monocultura e a agricultura familiar.

Os docentes devem conhecer e compreender os elementos que estão relacionados ao campo. Um projeto curricular “solto” desses processos de produção da cultura, vida e conhecimento, dificulta a formação, processo ensino-aprendizagem dos alunos do campo. Segundo Caldart (2004, p. 158), “o educador é aquele cujo trabalho principal é o de fazer pensar a formação humana, seja ela na escola, na comunidade, no movimento social”.

Documentos da SECAD/MEC, o Plano Nacional de Formação dos Profissionais da Educação do Campo objetivou estabelecer uma política de formação permanente diretamente voltada para os profissionais da Educação do Campo possibilitando atender efetivamente as demandas e necessidades dos alunos, docentes, redes de ensino e comunidades do campo.

De acordo com BRASIL (2007, p. 38):

De acordo com a referida proposta, o Plano estrutura-se em duas linhas de ação: 1) política de formação inicial e continuada e 2) produção de material didático-pedagógico e pesquisa. A primeira linha contempla a formação em nível médio, bem

como a formação superior em nível de graduação e pós graduação. Para a formação em nível médio, será promovida a implementação de cursos normais e de cursos técnicos de acordo com as demandas locais. A formação superior em nível de graduação dar-se-á por meio da promoção de cursos de licenciatura plena em educação do campo. Para o apoio à pós-graduação, serão promovidas a implementação de cursos de especialização em educação do campo e a criação de linhas de pesquisa para estabelecimento de cursos de mestrado.

Essa proposta de implantação de Licenciaturas do Campo se concretizou como um projeto-piloto em algumas universidades federais: UFBA, UFS, UFMG E UnB. Essa proposta tem por objetivo formar educadores que atuem nas diferentes fases e modalidades da educação básica administradas às populações que vivem e trabalham no campo, por meio do estímulo à criação em universidades públicas de todo o país, cursos regulares de Licenciatura em Educação do Campo.

O surgimento do Curso de Licenciatura é importante ao possibilitar as universidades públicas a aproximação da realidade das escolas do campo e também seus movimentos sociais. Essa proposta é substancial para os indivíduos do campo, principalmente por ter como objetivo uma continuidade, ou seja, tornar concreto uma política pública de formação de docentes do campo.

De acordo com Arroyo (2007, p. 172-173):

Os movimentos sociais exigem políticas públicas, de Estado, na educação e na formação de educadores (as) do campo. Reivindicar políticas de Estado significa superar estilos de formulação de políticas por programas temporários, experimentais, supletivos, de carências. Este tem sido o estilo predominante durante as últimas décadas. Projetos, programas temporários, experimentais e supletivos não constituem políticas de Estado permanentes, universais. Esses projetos e programas de titulação e qualificação do magistério rural não passam de paliativos ou corretivos de carências.

Dessa forma, a história da educação tem apresentado que a formação dos professores em um todo não proporcionou aos indivíduos do campo o acesso à valorização e conhecimento de seus saberes e cultura. Com isso, é preciso que os professores do campo obtenham uma formação entrelaçada com os sujeitos que constroem e trabalham seus saberes a partir da relação com o campo.

Conclusão

A temática que abrange a formação de professores para atuar nas escolas do campo comporta grande complexidade. Espera-se, com esse estudo, provocar reflexões sobre a prática pedagógica e sobre qual a formação adequada dos docentes para atuar nessa área, visando chegar a uma universalização e democratização do ensino.

O processo de formação de um profissional docente depende de uma capacitação contínua, valorizando o contexto em que ele atua. É importante, além de uma formação superior de qualidade que os educadores aprimorem suas práticas pedagógicas a partir dos contextos em que atuam.

Partindo da percepção de uma nova identidade de educador que precisa ser contínua e aprimorada, torna-se essencial que sejam gestadas políticas públicas educacionais para que as universidades adotem no âmbito da formação de professores preparação não somente para o ensino em escolas urbanas, mas também preparação para o ensino das escolas do campo.

Este estudo se faz necessário a ser discutido dentro da universidade, trazendo discussões como a formação de professores para atuar em escolas do campo, promovendo um ensino de qualidade.

Referências

ARROYO, Miguel; FERNANDES, Bernardo M. **A Educação Básica e o Movimento Social do Campo**. Vol. 2. Brasília. BF: articulação nacional por uma educação básica do campo, 1999.

BRASIL. [Lei Darcy Ribeiro (1996)]. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. – 5. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2010.

BRASIL. CNE/CEB PARECER nº:1/2006. Ministério da Educação - **Conselho Nacional de Educação. Dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros familiares de Formação por Alternância (CEFFA)**. Relator: Murílio de Avellar Hingel. 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Conselho Nacional de Educação. Diretrizes operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília, DF, 2001.

BRASIL. Resolução N. 1, de 3 de abril de 2002. **Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo**. Brasília/DF: MEC/SECAD, 2002.

CALDART, R. S. Educação do campo. In: CALDART, R. S. et al. **Dicionário de educação do campo**. RJ: Expressão Popular, 2012.

FERNANDES, B. M. **Os campos da Pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais**. In: MOLINA, M. C. Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

FREIRE, P. **Educação e Mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 30ª ed. 2007.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Panorama da Educação do Campo**. INEP. Brasília: 2007.

LEITE, Sérgio Celani. **Escola rural: urbanização e políticas educacionais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MACÊDO, Magda Martins. **Educadores do campo: caminhos e desafios**. 2009 (Trabalho de Conclusão de Curso do Curso de Licenciatura de Pedagogia).

MARTINS, Aracy Alves. ROCHA, Maria Isabel Antunes. (Org). **Licenciatura em Educação do Campo: Histórico e projeto político-pedagógico. Educação do Campo, desafios para a formação de professores**. Belo Horizonte/ MG: Autêntica Editora, 2009. Cap. II p. 39 – 58.

PINHEIRO, Maria do Socorro Dias. **A concepção de educação do campo no cenário das políticas públicas da sociedade brasileira**. In: ANPAE, 2007, Rio Grande do Sul. Por uma Educação de qualidade para todos. Rio Grande do Sul: UFRGS, 2007.

QUEIROZ, J. B. P. Prefácio. In: **SEMINÁRIO INTERNACIONAL DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: formação em alternância e desenvolvimento sustentável, 2., 2002**. Anais... Brasília: UNEFAB, 2002, p. 13-14.

SANTOS, Janio Ribeiro dos. **Da educação rural à educação do campo: um enfoque sobre as classes multisseriadas**, In: **IV Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade, ISSN 1982-3657**. Laranjeiras, SE, 2010, p.02.

SILVA, Maria do Socorro. **Da raiz à flor: produção pedagógica dos movimentos sociais e a escola do campo**. In: MOLINA, Mônica Castagna. **Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: MDA, 2006, p. 60-93.

SOARES. E. A. **Educação do Campo: marcos normativos**. Ministério da Educação. 2001.

TEIXEIRA, Edival Sebastião; BERNARTT, Maria de Lourdes and TRINDADE, Glademir Alves. **Estudos sobre Pedagogia da Alternância no Brasil: revisão de literatura e perspectivas para a pesquisa**. *Educ. Pesqui.* [online]. 2008, vol.34, n.2, pp. 227-242. ISSN 1517-9702.