

FORMAÇÃO DOCENTE E EDUCAÇÃO DO CAMPO¹

Arlete Ramos dos Santos²

Maria Antônia de Souza³

RESUMO

Este artigo contextualiza aspectos políticos e históricos da Educação do Campo, tendo como eixo principal as políticas de formação docente. É traçado um paralelo entre a Educação do Campo, originada da luta dos movimentos sociais, a qual representa os propósitos dos camponeses; e a Educação Rural que protagoniza os interesses do agronegócio. A formação docente está voltada para a transformação ou para a conservação político-pedagógica? Observa-se que a conjuntura das políticas educacionais de formação de professores desde os anos de 1990 é influenciada pela opção político-ideológica do ideário neoliberal adotado pelo governo brasileiro, caracterizado pela hegemonia dos grupos dominantes, mas também, por uma intensa articulação dos sujeitos políticos e sociais de resistência à opressão imposta pelo sistema capitalista, que resultou em ações propositivas no campo das políticas públicas educacionais, às quais constituem direito social de todos e obrigação do Estado. Para o campo as políticas educacionais de formação inicial e continuada estão formalizadas na política nacional de formação de professores, e também, por meio de Decretos e Resoluções que regularizam o ensino nos espaços geográficos dos camponeses, observando aspectos identitários, curriculares e de formação, a exemplo do Decreto 7.352/2010. Apesar de tal formação estar legitimada oficialmente, demonstra-se neste texto resultados de pesquisas qualitativas sobre a formação docente na Bahia e no Paraná, cujos resultados demonstraram que mais de 70% destes profissionais não têm formação específica para atuar na Educação do Campo.

Palavras-chave: Educação do campo. Educação rural. Formação docente.

1 A versão preliminar deste artigo foi apresentada como painel no XII ENDIPE, realizado na PUCPR, Curitiba, 2015.

2 Programa de Pós Graduação – Mestrado em Formação de Professores para a Educação Básica (DCIE) da Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC. Coordenadora do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação e Ciências Humanas – CEPECH; Coordenadora do Grupo de Estudos Movimentos Sociais, Diversidade Cultural e Educação (UESC); Membro da Coordenação Estadual (BA) do Pronera. Universidade Estadual de Santa Cruz, Email: arlerp@hotmail.com.

3 Programa de Pós-Graduação – Mestrado e Doutorado em Educação. Coordenadora do Núcleo de Pesquisa em Educação do Campo, Movimentos Sociais e Práticas da Pedagógicas (NUPECAMP), Líder do Grupo de Pesquisa no CNPq – Práticas Pedagógicas: Elementos Articuladores e Líder do Grupo de Pesquisa Movimentos Sociais, Educação do Campo e Práticas Pedagógicas. Bolsista Produtividade em Pesquisa do CNPq, 1C. Universidade Tuiuti do Paraná e Universidade Estadual de Ponta Grossa. Paraná. Email: maria.antonio@pq.cnpq.br.

INTRODUÇÃO

Este artigo analisa a formação docente levando em conta os desafios históricos impostos pela lógica da educação rural e as críticas empreendidas pelos movimentos sociais do campo, especialmente após a década de 1990 com a consolidação do projeto de sociedade e de campo protagonizado pelos povos do campo. Trata-se do projeto de campo como lugar de vida, trabalho e cultura, na perspectiva do paradigma da questão agrária de que trata Camacho (2014), de recriação camponesa.

A respeito do conceito "formação", Freire (1998), a caracteriza como um fazer permanente que se refaz constantemente na ação por meio da interação entre teoria e prática, o que é denominado pelo mesmo de práxis. O conceito está associado ao desenvolvimento pessoal e profissional dos sujeitos. Ou seja, para além do discurso da racionalidade técnica, percebemos também acepções vinculadas ao discurso axiológico e teleológico.

Ao destacar a importância da formação, Garcia (1999) faz distinção entre três tradições de concepções: autoformação, heteroformação e interformação. Na autoformação o indivíduo, de modo independente, participa e tem sob sua responsabilidade, os processos e os fins da própria formação. A heteroformação se estrutura e se desenvolve de modo exógeno, sofrendo interferência de especialistas e/ou teorias diversas, sem maior envolvimento do sujeito que participa. A interformação é entendida como uma ação educativa entre os futuros professores ou entre professores em processo de aperfeiçoamento dos conhecimentos. Quando falamos de formação docente, observamos que o professor passa por todos estes aspectos da formação, mas isto não quer dizer que a formação seja necessariamente autônoma, mas também, é através da autoformação, heteroformação e interformação, que os professores podem ampliar o seu universo de conhecimentos visando o seu desenvolvimento pessoal e profissional.

A profissão de professor tem sofrido ao longo dos tempos mudanças, que interferem drasticamente no seu papel deixando entreabertas lacunas entre o ideal e o real no trabalho docente. Entretanto, é fundamental lembrar o que escreve Freitas (2002, p. 147-148), a partir dos debates da ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação). A autora mostra que

a partir dos anos de 1990, no contexto das políticas neoliberais houve um processo de desprofissionalização do magistério. Afirma que:

No âmbito da formação continuada, as políticas atuais têm reforçado a concepção pragmatista e conteudista da formação de professores. Neste particular, cabe destacar a redução da concepção de formação contínua a programas como os Parâmetros em Ação e a Rede de Formadores, sob patrocínio do MEC em articulação com municípios e algumas instituições formadoras (...). Todo esse processo tem se configurado como um precário processo de certificação e/ou diplomação e não qualificação e formação docente para o aprimoramento das condições do exercício profissional. A formação em serviço da imensa maioria dos professores passa a ser vista como lucrativo negócio nas mãos do setor privado e não como política pública de responsabilidade do Estado e dos poderes públicos.

Desde a Grécia antiga, a figura do professor já estava posta como uma necessidade. Ao professor cabia a responsabilidade de ajudar os jovens cidadãos gregos livres a compreenderem o mundo e a argumentarem, de forma a se emanciparem pelo conhecimento, sendo a escola o lugar do ócio, da argumentação e estava destinada apenas à elite. Sócrates traz como modelo da arte de ensinar uma íntima correlação com a arte de persuadir. O papel do professor era seduzir pelo conhecimento as mentes dos jovens. Para Gauthier (1999), na atualidade, o professor continua tendo a tarefa de seduzir seus alunos ou, mais do que isso, persuadi-los: “[...] persuadir é influenciar por meio da palavra e do gesto, é seduzir a mente e o coração ao mesmo tempo. Nesse sentido, o trabalho docente é um verdadeiro trabalho emocional.” (GAUTHIER, 1999, p. 19-20). Esse trabalho emocional do professor subentende ouvir o outro, o seu aluno e estimulá-lo a falar, a utilizar o seu raciocínio para ir construindo conhecimentos.

As mudanças na educação são históricas, na idade Média, segundo Saviani (2006), o acesso à escola continuava sendo restrito à elite da sociedade. Além do trabalho das artes da educação, o professor assume seu trabalho incorporando o valor de sacerdócio. A tarefa de ensinar uma fé atrelada a uma verdade única passa

a ser responsabilidade do professor. Dessa maneira, ensinar uma doutrina era o indispensável na ação docente.

Tais elementos também dizem respeito ao trabalho docente desenvolvido no espaço campesino, o qual até a década de 1990 do século XX, de acordo com a legislação brasileira vigente naquele momento, ainda não incluía os saberes e identidades dos camponeses. Tal especificidade para o campo passou a ser garantida inicialmente com as Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo aprovadas de acordo com a Res. CNE/CEB nº. 1/2002, onde encontramos um detalhamento importante sobre os sujeitos atendidos no espaço campesino, bem como sobre o trabalho e formação para o profissional que deveria atuar nessa modalidade de ensino.

Ao buscarmos as raízes epistemológicas do termo “campo”, observamos que o mesmo é resultado de uma nomenclatura proclamada pelos movimentos sociais, adotado pelas instâncias governamentais e suas políticas públicas educacionais mesmo quando ainda relutantemente pronunciada em alguns universos acadêmicos dos estudos do meio rural. A conceituação de “educação do campo”, proposta na “Resolução CNE/CEB nº. 2, de 28 de abril de 2008”, integra duas perspectivas: aquela da área de localização da população (“populações rurais”) e aquela dos grupos, povos ou comunidades que se demarcam identitariamente. Ou seja, percebemos que há uma demarcação desse termo para destacar aspectos de territórios e identidades, no contexto do paradigma da questão agrária que pressupõe a valorização do campesinato e a sua recriação.

EDUCAÇÃO RURAL, EDUCAÇÃO DO CAMPO E FORMAÇÃO DOCENTE

A educação brasileira tem se caracterizado desde os primórdios da colonização como excludente e dualista, privilegiando a classe dominante, e quando se refere ao campo brasileiro, isso não é diferente. Ainda no século XX, a história nos mostra um paradigma agrário de concentração de terra em grandes latifúndios, e observa-se que até as primeiras décadas do referido século não havia preocupação por parte do Estado em escolarizar os povos do campo, com a justificativa de que a mão de obra do modelo agroexportador predominante nesse período, principalmente com a cultura cafeeira, não necessitava de escolarização para realizar o seu trabalho.

Analisando brevemente a historiografia da Educação nas áreas rurais brasileiras, percebe-se que com a crise do modelo agroexportador, coloca-se em pauta a tentativa de modernização do campo, ainda na primeira metade do Século XX, e a educação rural nesse período, que acontece ainda de forma incipiente, passa a privilegiar um modelo de educação de movimento do capital para desestruturar a agricultura familiar, buscando formar trabalhadores para lidar com insumos, máquinas e tecnologias para aumentar a produção da lavoura, e, dessa forma, fortalecer os latifúndios.

Para Calazans (1993, p. 15), o ensino rural brasileiro, de forma regular, teve início no fim do 2º Império. Com o Plano Nacional de Educação de 1812, D. João VI incluiu um dispositivo que diz que “no 1º Grau da instrução pública se ensinariam todos os conhecimentos que são essenciais aos agricultores, artistas e comerciantes”. Na reforma de 1826, o Plano Nacional de Educação coloca no 2º Grau, “conhecimento dos terrenos, dos produtos naturais da maior utilidade nos usos da vida”. Com o Decreto de nº 7247 (1870), foi colocado no ensino de 1º Grau, noções de lavoura e horticultura.

Nesse período, percebe-se uma educação rural, ainda sem muitas iniciativas, acomodada a uma metodologia tradicional, com ideias educacionais trazidas da Europa pelos colonizadores. Esse contexto começa a mudar somente a partir de 1930 quando se consolida a ideia dos pioneiros do “ruralismo pedagógico” que se constituía em uma busca de respostas ao impacto social provocado pelo inchaço das cidades e pela incapacidade de absorção de mão de obra disponível pelo mercado urbano, ocorrido devido à mudança na política econômica brasileira em consequência da crise cafeeira, quando as pessoas do campo começam a migrar para a cidade.

O movimento dos ruralistas pedagógicos esteve ativo no período que vai de 1920 a 1930. A sociedade brasileira extremamente agrária começa a vivenciar processos de migração campo-cidade decorrentes da crise da superprodução cafeeira. Começa a evidenciar-se o alto grau de analfabetismo da população brasileira, recém-saída do processo escravocrata nos idos de 1888.

Os ideários do ruralismo indagam sobre a escola rural, os conteúdos escolares, a formação de professores, assentados na ideia de que “era preciso conter o êxodo rural”. Era necessário “oferecer” uma educação centrada no trabalho no campo. Os ruralistas pedagógicos colocaram a educação rural no cenário nacional, sob

o viés que hoje denominamos de “concepção da educação rural”, que estrategicamente decidia o que propor e fazer com a formação para os povos do campo. Não era a formação deles, com eles e para eles, como se defende na educação do campo. Faltava reconhecer os povos do campo em sua diversidade, em sua potencialidade de pensar, propor e partilhar processos educativos formais e não-formais. Trata-se de um ideário educacional desenvolvido em um momento histórico em que o Brasil possuía a maior parte da população morando no campo, como revelam os dados do IBGE para os anos de 1940 e 1960, a título de exemplo. Em 1940 o Censo o IBGE registrava 12.880.182 milhões de pessoas na área urbana e 28.356.133 milhões de pessoas na área rural. No ano de 1960 eram 31.303.034 milhões na área urbana e 38.767.423 milhões de moradores do campo.⁴

A proposta educacional dos pensadores do ruralismo pedagógico assentava-se em três pilares: professor, método de ensino e currículo. Idealizava-se uma escola que pudesse fixar o homem ao campo, conforme analisa Bezerra Neto (2003).

O início do século XX, primórdios da República Federativa, foi importante para colocar a população do campo no cenário da política educacional. Entretanto, os processos de exclusão vividos por crianças, jovens e adultos do campo continuavam fortes, expresso no grau de analfabetos e de formação incompleta. Ao final de 1950 Paulo Freire começa a tornar públicas as suas ideias sobre que denominou de concepção dialógica de educação. Em meio ao debate sobre educação de adultos, alfabetização, conscientização política, delineiam-se claramente duas concepções de educação: a popular e a oficial/formal. No contexto ditatorial inicial em 1964 ficam nítidas a formação voltada para a emancipação humana e a formação voltada para a formatação do pensamento conservador. A população do campo recebe a influência de um Brasil que idealizava o urbano como modelo de desenvolvimento. Ainda, na primeira metade do século XX, o professor que não tinha experiência em sala de aula era obrigado a iniciar-se nas escolas rurais. O urbano era tido como modelo para o planejamento educacional e dos conteúdos escolares.

Com a mudança da política econômica a partir a década de 1980, passou a fazer parte da meta governamental a migração dos

4 Consulta realizada em <http://memoria.ibge.gov.br/sinteses-historicas/historicos-dos-censos/dados-historicos-dos-censos-demograficos>, em 16 de abril de 2016.

moradores do campo para as cidades, para que a terra ficasse à disposição dos grandes latifundiários e empresas multinacionais, como propõe o modelo neoliberal globalizado adotado como política econômica de governo. Assim, com o êxito alcançado na proposta, muitos camponeses passaram a ver na cidade a única alternativa de sobrevivência, mas, acabaram engrossando as fileiras dos excluídos sociais no espaço citadino.

De 1980 para 1990, a população das cidades passa a ser a grande maioria. Em que pese os números indicarem que o Brasil é urbano, pesquisadores como Eli da Veiga, Sérgio Schneider, Valéria Verde entre outros, indicam que o Brasil é marcadamente rural, se forem adotados critérios que não exclusivamente o demográfico. Critérios como densidade demográfica, experiência sociocultural, critério ambiental, espacial, são importantes para definir o grau de ruralidade do território nacional. Por esses critérios, registra-se que a grande maioria dos municípios brasileiros é marcada por baixa densidade demográfica. São territórios que possuem menos de 80hab/km² e que vivenciam experiências socioculturais diversas, construídas por coletivos como os dos agricultores e camponeses familiares, comunidades de remanescentes e quilombos, pescadores, faxinalenses dentre tantos grupos socioculturais pouco reconhecidos nas políticas públicas e educacionais.

Nos anos de 1990 vivenciamos a finalização do debate sobre a Lei de Diretrizes e Bases (9.394/96) que contém artigos que trazem adequações curriculares às especificidades do meio rural. Com essa abertura política e legal, os movimentos sociais passaram a discutir a mudança na nomenclatura da educação rural, propondo a mudança do termo de educação rural para Educação do Campo. Os movimentos sociais do campo, em particular o MST, a partir de 1980, discutiam que outra escola era necessária ao campo e que fosse pensada com os povos do campo. As discussões iniciais para a consolidação da concepção de Educação do Campo aconteceram no I Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária (I ENERA), realizado em 1997, e, posteriormente, nas Conferências Nacionais Por Educação do Campo, realizadas respectivamente em 1997, 1998, 2004, dentre outras, com a participação de entidades internacionais, da sociedade civil e de órgãos do Governo. (FERNANDES; ARROYO, 1999). Importante notar que o próprio movimento social reconstrói a sua prática no decorrer da história. Inicialmente, debate-se a

Educação Básica do Campo, na conferência nacional de 1998. Posteriormente, amplia-se o debate para a Educação do Campo, incluindo, na vertente escolar, a Educação Básica, Educação Superior, Pós-Graduação e concursos públicos para docentes da Educação Superior. O que motivou o surgimento desta nova prática social foi a necessidade de lutas unitárias feitas pelos próprios trabalhadores e suas organizações por uma política pública de Educação do Campo que garantisse o direito das populações do campo à educação e que as experiências político-pedagógicas acumuladas por estes sujeitos fossem reconhecidas e legitimadas pelo sistema público nas suas esferas correspondentes (FONEC, 2012, p. 4).

Dessas lutas pela Educação do Campo, até a atualidade, como saldo positivo pode-se verificar a existência de uma legislação que versa sobre as conquistas para a educação dos povos do campo que reconhecem e legitimam as lutas levando em consideração as suas especificidades: Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo: Resolução CNE/CEB nº 1/2002 e Resolução CNE/CEB nº 2/2008. Parecer CNE/CEB nº 1/2006 que reconhece os Dias Letivos da Alternância; Resolução CNE/CEB nº 4/2010 que reconhece a Educação do Campo como modalidade específica e define a identidade da escola do campo; Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo e sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Importante registrar que os movimentos sociais do campo foram participantes ativos das Conferências Estaduais e Nacionais da Educação – CONAEs – gerando influências no Plano Nacional de Educação, Lei sob nº 13005, aprovada no ano de 2014. São 20 metas para a educação brasileira nos próximos 10 anos. Em praticamente todas elas há menção aos povos do campo, à necessidade de educação básica, formação de professores, materiais didáticos entre outros temas essenciais ao avanço da educação do campo como construída pelos movimentos sociais em diálogo com governos.

Todas as políticas educacionais obtidas por meio da luta da Educação do Campo são de extrema importância, a exemplo do Decreto 7.352/2010, assinado pelo governo Lula, o qual elevou a Educação do Campo à condição de política de Estado, e incluiu o ensino superior nessa modalidade de ensino.

Em 2012, o governo federal criou mais uma política de Educação do Campo, denominada de PRONACAMPO (Programa Nacional de

Educação do Campo), a qual está sendo avaliada pelo FONEC, como um programa que está dentro da lógica do agronegócio, ou da educação rural, cujo objetivo é formar mão de obra na perspectiva mercadológica. A respeito dos programas governamentais, Ribeiro (2012) enfatiza que o PRONERA (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária) ainda é o programa que maior aderência possui com a gênese da educação do campo, revelando o protagonismo dos movimentos sociais. Outros programas como Escola Ativa, PRONACAMPO precisam ser mais bem investigados, pois estão vestidos de um formato administrativo-jurídico que secundariza os processos dialógicos com os movimentos sociais.

No que se refere à formação docente observa-se que a conjuntura das políticas educacionais de formação de professores dos anos de 1990 foi influenciada pela opção político-ideológica do ideário neoliberal adotado pelo governo brasileiro, caracterizado pela hegemonia dos grupos dominantes, mas também por uma intensa articulação dos sujeitos políticos e sociais de resistência à opressão imposta pelo sistema capitalista, que resultou em ações propositivas no campo das políticas públicas educacionais, às quais constituem direito social de todos e obrigação do Estado.

Porém, quanto ao direito à educação, pesquisas mostram que os povos do campo têm ficado à margem no conjunto das políticas sociais⁵. Entretanto, existe a legislação (Parecer CNE/CBE 36/2001; RESOLUÇÃO CNE/CBE 1 DE 02/04/2002; Decreto 7.352/2010) que assegura os direitos aos camponeses e preconiza como deve ser a formação de professores desse público conquistada a partir da luta dos educadores dos movimentos sociais do campo em parceria com o UNICEF, CNBB, UNESCO. A formação inicial de professores não tem contemplado efetivamente as competências para a atuação na Educação do Campo, conforme se verifica na pesquisa realizada por Santos (2013) com educadores do MST, na Bahia.

O PRONERA tem sido o programa responsável por efetivar a formação inicial e continuada dos professores no que se refere à Educação do Campo, atendendo os assentados e acampados em áreas de Reforma Agrária, por meio dos cursos de Pedagogia (esses cursos têm sido denominados de Pedagogia da Terra os quais têm como concepção a Pedagogia da Alternância) e de licenciatura em Educação do Campo, vinculada ao PROCAMPO. Mas a sua oferta

5 Vide Souza (2010).

ainda tem sido incipiente. E nos cursos regulares de Pedagogia, poucas instituições no país, tem colocado a disciplina 'Educação do Campo'.

Pesquisas educacionais têm evidenciado que as experiências feitas em parceria efetivada pelo PRONERA com os movimentos sociais do campo têm deixado a desejar, haja vista as constantes interrupções no repasse de verbas e também a dificuldade de reconhecimento da concepção de formação por alternância por parte dos órgãos governamentais. Ou seja, conquistas dos movimentos sociais enfrentam inúmeros obstáculos no momento de efetivação das experiências educativas e, também no momento pós-formação, como é o caso da inserção dos egressos da licenciatura em educação do campo nas redes de ensino.

Antunes-Rocha (2009) escreve que:

A formação de professores é tema em todas as pautas de debates e proposições. Isto porque é fato histórico o significado da ausência de docentes ou sua formação precária na construção da escola rural. Mudar tal cenário é condição fundamental para um projeto que se orienta pelos princípios e práticas da educação do campo (ANTUNES-ROCHA, 2009, p. 389).

São os movimentos sociais que, historicamente, têm problematizado a educação brasileira e colocado outro projeto de sociedade, de campo e de escola em debate. Trata-se de uma perspectiva da formação humana, *omnilateral*. É fundamental que os coletivos de pesquisadores deem atenção ao campo brasileiro, às contradições que marcam o trabalho na agricultura, à convivência conflituosa entre agronegócio e agricultura familiar, que força a continuidade de processos migratórios em direção aos núcleos e centros urbanos.

Compartilhamos das ideias de Antunes-Rocha (2009, p.395), quando expressa que:

A realidade do campo exige um educador que tenha compromisso, condições teóricas e técnicas para desconstruir as práticas e ideias que forjaram o meio e a escola rural. Nesse sentido, as necessidades presentes na escola do campo exigem um profissional com uma

formação mais ampliada, mais abrangente, já que ele tem que dar conta de uma série de dimensões educativas presentes nessa realidade.

Importante lembrar o que Gatti (2010, p. 1358) constatou sobre a formação de professores no Brasil.

(...) o que se verifica é que a formação de professores para a educação básica é feita, em todos os tipos de licenciaturas, de modo fragmentado entre as áreas disciplinares e níveis de ensino, não contando o Brasil, nas instituições de ensino superior, com uma faculdade ou instituto próprio, formador desses profissionais, com uma base comum formativa, como observado em outros países, onde há centros de formação de professores englobando todas as especialidades, com estudos, pesquisas, extensão relativos à atividade didática e às reflexões e teorias a ela associadas.

Souza (2014)⁶ em pesquisa realizada em municípios da Região Metropolitana de Curitiba (RMC) constatou que há predomínio da formação inicial realizada em faculdades particulares isoladas ou em cursos a distância, geralmente no período noturno. Nos cursos de formação inicial pouco ou nada é problematizado da realidade rural do Brasil e das escolas públicas que atendem [ou não atendem] os povos do campo. E, esses mesmos cursos de Pedagogia recebem alunos que vêm dos municípios considerados rurais da RMC. Quando a instituição oferta disciplina ou possui núcleo de pesquisa voltado para estudos do campo e das escolas que nele se encontram, os alunos começam a fazer relações com as suas trajetórias escolares e com as realidades municipais. Mas, ainda são poucas as instituições de educação superior com coletivos que discutem ruralidade, movimento social do campo, escola pública e o movimento nacional de educação do campo.

6 Relatório da pesquisa intitulada "Realidade das escolas do campo na região sul do Brasil: diagnóstico e intervenção pedagógica com ênfase na alfabetização, letramento e formação de professores" caracteriza-se como um núcleo em rede, envolvendo a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), a Universidade Federal de Pelotas (UFPe) e a Universidade Tuiuti do Paraná (UTP). Relatório do Núcleo UTP, dezembro de 2014. A pesquisa integra o programa "Observatório da Educação", instituído e financiado pela **CAPES/ INEP**, edital 038/2010, como política para o fomento de pesquisas e intervenção pedagógica, na área de alfabetização e letramento em escolas com baixo IDEB.

Gatti (2010, p 1368), em pesquisa sobre a formação de professores em 71 cursos de Pedagogia presenciais afirma que:

Considerando o conjunto das instituições, há uma quase equivalência entre a proporção de disciplinas que cumprem a função de embasar teoricamente o aluno de Pedagogia, a partir de outras áreas de conhecimento, e aquelas que tratam de questões ligadas à profissionalização mais específica do professor. Chama a atenção o fato de que apenas 3,4% das disciplinas ofertadas referem-se à "Didática Geral". O grupo "Didáticas Específicas, metodologias e Práticas de ensino" (o "como" ensinar) representa 20,7% do conjunto, e apenas 7,5% das disciplinas são destinadas aos conteúdos a serem ensinados nas séries iniciais do ensino fundamental, ou seja, ao "o que" ensinar. Esse dado torna evidente como os conteúdos específicos das disciplinas a serem ministradas em sala de aula não são objeto dos cursos de formação inicial de professor.

Nota-se que Gatti (2010) expõe uma realidade que vai ao encontro do que os professores das escolas localizadas no campo têm dito sobre a formação docente. Para Gatti (2010, p. 1371), "a constatação é de que há uma insuficiência formativa evidente para o desenvolvimento desse trabalho", diga-se do trabalho do professor nos Anos Iniciais. Ela afirma que as principais constatações da pesquisa foram:

a) o currículo proposto pelos cursos de formação de professores tem uma característica fragmentária, apresentando um conjunto disciplinar bastante disperso; b) a análise das ementas revelou que, mesmo entre as disciplinas de formação específica, predominam as abordagens de caráter mais descritivo e que se preocupam menos em relacionar adequadamente as teorias com as práticas; c) as disciplinas referentes à formação profissional específica apresentam ementas que registram preocupação com as justificativas sobre o porquê ensinar; entretanto, só de forma muito incipiente registram o que e como ensinar; d) a proporção de horas dedicadas às disciplinas referentes à

formação profissional específica fica em torno de 30%, ficando 70% para outro tipo de matérias oferecidas nas instituições formadoras (...); e) os conteúdos das disciplinas a serem ensinadas na educação básica (...) aparecem apenas esporadicamente nos cursos de formação (...); f) poucos cursos propõem disciplinas que permitam algum aprofundamento em relação à educação infantil. (GATTI, 2010, 1371-1372).

Conforme afirma Souza (2014a), em trabalho apresentado no Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE):

As constatações da autora estão ao encontro dos achados de pesquisa nas escolas públicas localizadas no campo. A formação inicial tem sido fragmentada e distante das necessidades dos professores. Diante dessa realidade, os professores buscam cursos de formação continuada. Dos 52 respondentes em nossa pesquisa, a totalidade fez ou faz algum tipo de formação continuada, especialmente os cursos de pós-graduação *lato sensu*. Entretanto, os cursos deixam a desejar no quesito conteúdo ou aprofundamentos dos conhecimentos necessários ao trabalho na Educação Básica, em particular nos Anos Iniciais. Deixam a desejar no estudo das características do campo brasileiro com as contradições que o marcam e que interferem na educação escolar e, pouco ou nada tratam sobre o movimento nacional da educação do campo e as diferenças entre a concepção da educação rural com a educação do campo.

Importante registrar que a maior parte da formação continuada, na modalidade de cursos de especialização, tem sido ofertada predominantemente pelas instituições particulares de ensino que comercializam diversos cursos de especialização e na modalidade a distância.

FORMAÇÃO PARA UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Sobre a educação do campo, é fundamental a leitura da tese de Camacho (2014) que esclarece sobre as disputas em torno da

educação do campo, mediante análise do paradigma do capitalismo agrário e do paradigma da questão agrária. Constatamos a existência de correntes que apregoam certo protagonismo em relação à Educação do Campo. No meio acadêmico, aparecem algumas interpretações preocupadas apenas com a conceituação das categorias 'educação' e 'campo', analisando apenas pelo viés ideológico, com base na metafísica, como se os sujeitos do campo pudessem ser pré-definidos de forma platônica, ou uma espécie de "tipo ideal" weberiano estático, e não fizesse parte de um processo histórico.

Para compreendermos de fato o que significa a Educação do Campo, necessário se faz que compreendamos o *atual estado de coisas*, ou o *movimento real de sua transformação*, numa perspectiva marxista. Dessa forma, observando as categorias marxistas de universalidade, particularidade e singularidade, podemos dizer que a Educação do campo tem seu espectro de ações desde a particularidade quando nasce da 'experiência de classe' de camponeses organizados em movimentos sociais e envolve diferentes sujeitos, às vezes com diferentes posições de classe, e vai se inserindo na totalidade ou universalidade quando luta pelo acesso dos trabalhadores ao conhecimento produzido na sociedade problematizando-os, criticizando o modo de conhecimento dominante e à hierarquização epistemológica da pedagogia que se coloca à serviço da classe dominante, à qual desconhece os camponeses como produtores de conhecimento e que resiste a construir referências próprias para a solução de problemas de uma outra lógica de produção e de trabalho que não seja a do trabalho produtivo para o capital. Assim se expressa Caldart (2009) sobre a Educação do Campo:

Ela 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.

Nesse sentido, a Educação do Campo retoma o ideário marxista de uma educação emancipatória, que nasce das lutas dos trabalhadores camponeses para buscar mecanismos de superação

da dominação vigente do sistema capitalista. Tal origem com a participação dos sujeitos se constitui em crítica não só para os liberais, mas também para os esquerdistas ortodoxos que colocam o conhecimento científico acima de tudo. A partir das relações da educação com o modo de produção camponês recoloca em cena na pedagogia a concepção da práxis como princípio educativo, no sentido de constituidora fundamental do ser humano (MARX, 1983).

Assim, é preciso pensar a escola como espaço de um projeto educativo de práticas emancipatórias, e não como lócus do único saber aceitável, como fizeram os liberais que a absolutizaram montando currículos para transformar as pessoas em robôs do sistema capitalista. A partir do momento que a educação não é relacionada com as relações de produção, à cultura e aos valores éticos, não acontecerá a emancipação intelectual, social, política. Daí depreende-se que transformar o saber escolar como único saber válido, partindo do currículo proposto para e pelo capital está sendo inclusive algo defendido por muitos pedagogos da esquerda, o que poderá servir para ajudar o capital, e não a classe trabalhadora.

A Educação do Campo tensiona dois territórios: o da educação como política pública, e aqui o Estado se faz presente com todas as contradições, inclusive com a hegemonia burguesa; e o da educação subjacente à luta dos movimentos sociais que busca a superação da hegemonia burguesa, por meio de uma educação contra-hegemônica, na qual a escola extrapola os seus muros por meio da 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 (CALDART, 2009).

A educação do Campo faz questionamentos cujas respostas redirecionam o olhar para a superação dos pressupostos da educação rural, burguesa, capitalista: Como pensar o processo educativo a partir dos conhecimentos e dos meios de produção do homem do campo? Como contrapor a agricultura camponesa à agricultura do agronegócio? Como incluir os pressupostos da agroecologia na educação escolar no lugar da valorização exacerbada da transgenia e dos agrotóxicos?

Tais aspectos devem ser observados na formação de professores para o trabalho docente comprometido com o ideário da classe

trabalhadora. Mas isso ao que parece ainda depende de muito enfrentamento junto à escola enquanto aparelho ideológico da classe dominante, haja vista que grande parte das universidades não possui nos seus planos acadêmicos curriculares a disciplina Educação do Campo.

De acordo com pesquisas realizadas por Santos (2013), em escolas de assentamentos do MST, na Bahia, conforme gráfico abaixo, a grande maioria dos professores afirma que os seus conhecimentos acerca da Educação do Campo ainda são insuficientes, ao responder a questão: "Você considera que a sua formação inicial correspondeu a uma formação necessária para desenvolver seu trabalho como profissional da educação em área de assentamento?"

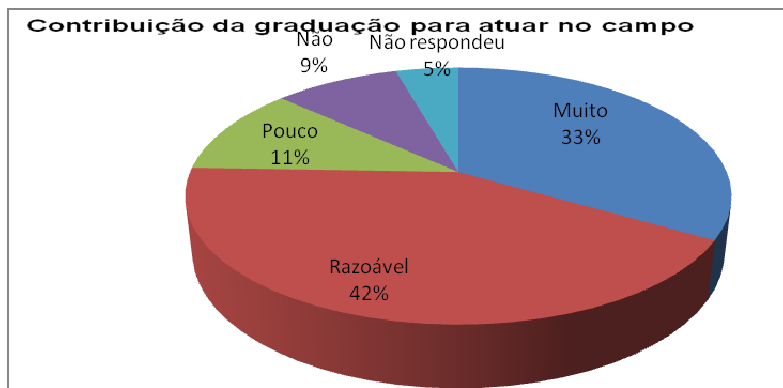


FIGURA 1 – Contribuição da Formação Inicial para a Prática Pedagógica no Campo
FONTE: SANTOS, 2013.

Quando adiciona o resultado apresentado da contribuição de 42% como razoavelmente, 11% sendo pouco, e os 9% que não houve contribuição, atingiremos um total de 62% de pessoas que a formação inicial contribuiu muito pouco para o seu trabalho docente no campo. Porém, por se tratar de uma área do MST, os professores informaram que estão sendo atendidos na formação continuada. Quando esses dados são analisados em regionais específicas da Bahia, fora das áreas dos movimentos sociais, sob a responsabilidade apenas das secretarias municipais de educação Santos (2015) verifica que os resultados são ainda mais desanimadores, pois os dados abaixo que são da regional Sul da Bahia demonstra esse quadro da Figura 2.

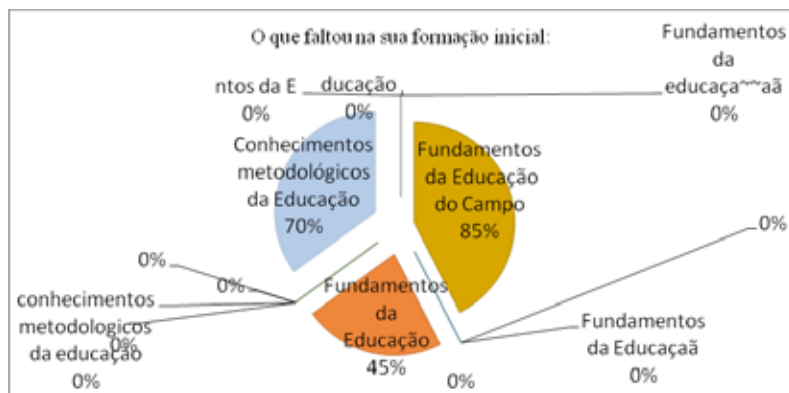


FIGURA 2 – Sobre a Formação Inicial – O Que Faltou?
 FONTE: SANTOS, 2015.

Verifica-se que 85% dos docentes que trabalham no campo responderam que não tiveram formação na graduação para exercer o seu trabalho levando em consideração as especificidades dessa modalidade de ensino. Nesse sentido, observa-se a predominância de uma educação rural, a qual é idealizada para os trabalhadores do campo, sem que estes façam parte do processo de planejamento. A palavra *campo* na educação do campo não significa o perfil do solo em que o agricultor trabalha, mas o projeto histórico de sociedade e educação que vem sendo forjado nos e pelos movimentos camponeses. (MOLINA; JESUS, 2004).

A diferença é que por se tratar de docentes que não são de áreas de movimentos sociais do campo que fazem formação continuada dos docentes, ficando esta a cargo das secretarias municipais, os resultados nos mostram que a Educação do Campo não é prioridade ou que está subvalorizada, como nos mostra os dados de Santos (2015) na sua pesquisa na regional Sul da Bahia em 11 municípios, que evidenciou que 70% de um conjunto de 110 professores não realizaram cursos de formação continuada, em contraponto a 30% que o fizeram. Souza (2014) concluiu pesquisa no estado do Paraná, também evidenciando que a grande maioria de professores que trabalha nas escolas localizadas no campo não teve acesso aos fundamentos da educação do campo no momento de sua formação inicial. São professores que acessam processos de formação continuada ofertados por secretarias municipais também

desprovidas dos conhecimentos produzidos no movimento nacional da Educação do Campo.

Constata-se que a política de formação docente, principalmente a formação continuada chega aos professores que atuam nessas escolas públicas localizadas no campo por via governamental. Em 10 escolas da rede municipal, analisadas no estado do Paraná, principalmente os cursos de formação continuada, são ofertados e organizados pelas secretarias municipais de educação, geralmente no início de cada semestre letivo e compreende palestras e oficinas realizadas em dois ou três dias ou como programas do governo federal. Nessas propostas, raramente é abordada a concepção de educação do campo. Nota-se que há uma disputa em torno do conceito de educação do campo. Programas e materiais vinculados ao Serviço Nacional de Educação Rural – SENAR – chegam às escolas como se fossem da educação do campo. Como muitos gestores e professores não tiveram os fundamentos da educação do campo na formação inicial, fica difícil a distinção entre a concepção da educação rural, no contexto do paradigma do capitalismo agrário, e da educação do campo, no contexto da agricultura familiar camponesa e do paradigma da questão agrária.

Processos de mediação pedagógica de vertente emancipatória/transformadora são necessários nessas realidades e a universidade tem um papel fundamental nesse cenário e em diálogo com os movimentos sociais. Entretanto, são práticas que estão em construção nas universidades e que necessitam de muitas mãos para ampliar as ações coletivas já desencadeadas, mas que são expressivamente insuficientes, diante da força ideológica e econômica do agronegócio e seus grupos vinculados à educação.

Dentre 52 professores do estado do Paraná que responderam a um instrumental sobre formação de professores, quando indagados sobre o processo de formação que mais contribuiu para a prática pedagógica, a maioria dos professores mencionou que foi o Magistério cursado em nível médio, considerado por 64% dos professores. Infere-se que os conhecimentos práticos da didática recebidos nesta formação, mesmo que desarticulados de seus pressupostos teóricos, são reconhecidos e valorizados pelos professores pela sua aplicabilidade nas aulas. A graduação e a especialização foram consideradas menos relevantes nesse processo. Esta percepção do professor põe em crise as formações pensadas em

função da homogeneização e está relacionada à estrutura curricular dos cursos de formação inicial e continuada que desarticula prática social, ensino e pesquisa, teoria e prática, disciplinas pedagógicas das disciplinas específicas no caso das licenciaturas. Essas formações estão distantes da realidade escolar e revelam a desvalorização destes processos formativos para a maioria dos professores participantes da pesquisa. A partir disso, indagam-se quais são os princípios político, teórico-prático, pedagógico e ético dessas formações iniciais e continuadas que estão sendo realizadas com os professores das escolas localizadas no campo? Para qual realidade escolar estão formando estes professores?

Esses modelos de formação inicial como de formação continuada estão desarticulados da realidade e das demandas culturais, políticas, econômicas, espaciais e sociais do meio rural, e repercutem no despreparo dos docentes que atuam nas escolas do campo para intervenção pedagógica emancipatória. Como ser professor nas escolas do campo, se há um distanciamento entre a prática social e o trabalho docente?

Sabendo que a maioria das escolas localizadas no campo pertence à rede municipal de ensino, conforme dados da Coordenação Geral de Políticas da Educação do Campo/SECADI/MEC (2015), ou seja, das 67.680 escolas existentes no campo no ano de 2014, 61.435 são escolas da rede municipal de ensino. É na esfera municipal que está o registro do maior número de escolas fechadas no campo, revelando que a política educacional local requer olhares atentos da sociedade civil e das equipes governamentais, em que pese a força predominante do agronegócio, especialmente, a partir da década de 1990.

De acordo com dados oficiais no Brasil existem aproximadamente 30 milhões de pessoas vivendo no campo. Para atender as crianças e jovens do campo, segundo dados oficiais, existiam pouco mais de 280 mil professores, atuando em escolas de educação básica, dos quais apenas 36% possuíam curso superior (MEC/INEP, 2011).

Apesar desse quadro desanimador, observa-se que desde as primeiras legislações da Educação do Campo, a formação de professores já se fazia presente, conforme se verifica no Art. 12 das Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo:

O exercício da docência na Educação Básica [...] prevê a formação inicial em curso de licenciatura, estabelecendo

como qualificação mínima, para a docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o curso de formação de professores em Nível Médio, na modalidade Normal.

Parágrafo único. Os sistemas de ensino, de acordo com o artigo 67 da LDB desenvolverão políticas de formação inicial e continuada, habilitando todos os professores leigos e promovendo o aperfeiçoamento permanente dos docentes. (BRASIL, 2002.)

No que se refere à formação de professores, no Decreto 6.755, de 29 de janeiro de 2009, que institui a Política Nacional de formação de professores, encontramos poucos artigos que tratam especificamente da formação de professores para o campo:

Art. 3º São objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica:

VII - ampliar as oportunidades de formação para o atendimento das políticas de educação especial, alfabetização e educação de jovens e adultos, educação indígena, educação do campo e de populações em situação de risco e vulnerabilidade social; (BRASIL, 2009)

Art. 11. A CAPES fomentará, ainda:

II - projetos pedagógicos que visem a promover desenhos curriculares próprios à formação de profissionais do magistério para atendimento da educação do campo, dos povos indígenas e de comunidades remanescentes de quilombos; (BRASIL, 2009).

É importante destacar também a necessidade, inclusive, de que a Educação do Campo seja trabalhada em todos os cursos de licenciatura, uma vez que os professores precisam estar qualificados para trabalhar tanto na cidade quanto no campo. De acordo com o Art. 5º do Decreto 7.352/2010:

§ 3º As instituições públicas de ensino superior deverão incorporar nos projetos político-pedagógicos de seus cursos de licenciatura os processos de interação entre o campo e a cidade e a organização dos espaços e tempos da formação, em consonância com as diretrizes

estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2010).

O mesmo Decreto 7.352/2010 reconhece ainda o Programa Nacional de Educação nas Áreas de Reforma Agrária – PRONERA, como uma política pública, a formação de professores para o campo deve acontecer em consonância com o que prevê a Lei 7.655/2009, sempre observando a valorização e necessidade, tanto da formação inicial quanto da formação continuada, conforme se observa nos destaques do Art. 2º:

IX - a equidade no acesso à formação inicial e continuada, buscando a redução das desigualdades sociais e regionais;

X - a articulação entre formação inicial e formação continuada, bem como entre os diferentes níveis e modalidades de ensino;

XI - a formação continuada entendida como componente essencial da profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da escola e considerar os diferentes saberes e a experiência docente; (BRASIL, 2009).

A forma com deve ser efetivada essa formação de professores para o campo é mencionada nas legislações, além da forma de cursos presenciais regulares, também o regime de alternância (Resolução n. 1/2006), a Universidade Aberta (Decreto 5.800, de 8 de junho de 2006) e a Plataforma Freire.

O PRONACAMPO estabelece a seguinte meta de formação de educadores do campo para os três primeiros anos de sua vigência: 45 mil, sendo 15 mil em 2012, 15 mil em 2013 e 15 mil em 2014. Este quantitativo foi distribuído entre três estratégias: os próprios cursos do PROCAMPO; os cursos desenvolvidos através da Plataforma Freire, via PARFOR, e a terceira via, através da Educação à Distância, via Universidade Aberta do Brasil – UAB.

O Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO) é de responsabilidade da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), e apoia a implementação de cursos regulares de licenciatura em educação no campo nas instituições públicas de ensino superior no país, voltados especificamente para a formação de

educadores para a docência nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, nas escolas rurais.

Apesar de a LDB 9.394/96 garantir a formação via EAD, somente em 1998 acontece a regulamentação dessa modalidade de ensino por meio do Decreto n. 2.494. Esta é a modalidade de ensino que mais cresce atualmente, e o MEC tem o objetivo de passar de um total de 210.000 matrículas em 2012 para 600.000 matrículas em 2014. A UAB é um sistema integrado por universidades públicas que oferece cursos de nível superior a camadas da população que têm dificuldade de acesso à formação universitária, por meio do uso da educação à distância. Tem prioridade no atendimento os professores que trabalham com a educação básica, bem como os dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos estados, municípios e Distrito Federal. Porém, não teremos como foco desse estudo apresentar as críticas à qualidade educacional dos cursos dos referidos programas, apesar de saber da existência das mesmas.

No que se refere especificamente aos programas de formação continuada, destaca-se o Programa Rede de Educação para Diversidade (REDE) foi lançado em 2008, com o objetivo de estabelecer um grupo permanente de instituições públicas de educação superior dedicado à formação continuada, semipresencial, de profissionais da rede pública da educação básica e a produção de material didático-pedagógico específico. Esse programa também tinha como objetivo disseminar e desenvolver metodologias educacionais para a inserção dos temas da diversidade no cotidiano das salas de aula. Foram ofertados cursos de formação continuada para professores da rede pública da educação básica em áreas da diversidade: relações étnico-raciais, gênero e diversidade, formação de tutores, jovens e adultos, educação do campo, educação integral e integrada, ambiental e diversidade e cidadania, entre outros.

Com relação à abrangência, esse curso pretendeu atingir as redes públicas com algum tipo de acesso à internet banda larga, com computadores disponíveis para os usuários durante cerca de 90 minutos/dia. A prioridade inicial foi destinada aos 160 municípios com os menores resultados no IDEB e Territórios da Cidadania. A forma de realização dos cursos era a extensão/aperfeiçoamento (Práticas Pedagógicas na Educação do Campo e/ou Gestão Democrática da Educação do Campo, com até 180 horas e com duração de 6 meses) e especialização (Especialização em Educação do Campo, com 360

horas, com duração média de 12 meses). A metodologia desenvolvida era a semipresencial com encontros presenciais e a distância a partir da interatividade do tutor com o cursista, via internet, na plataforma Moodle. Nesses cursos 30% de cada módulo deveriam ser presenciais, no mínimo. Os cursos também ficaram disponíveis *offline*, em material impresso e multimídia. (CAVALCANTE, S/D).

A importância de que a Educação do Campo seja trabalhada na formação de professores também é garantida no novo Plano Nacional de Educação – PNE, com destaque para a seguinte meta:

7.26) consolidar a educação escolar no campo de populações tradicionais, de populações itinerantes e de comunidades indígenas e quilombolas, respeitando a articulação entre os ambientes escolares e comunitários e garantindo: o desenvolvimento sustentável e preservação da identidade cultural; a participação da comunidade na definição do modelo de organização pedagógica e de gestão das instituições, consideradas as práticas socioculturais e as formas particulares de organização do tempo; a oferta bilíngue na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, em língua materna das comunidades indígenas e em língua portuguesa; a reestruturação e a aquisição de equipamentos; *a oferta de programa para a formação inicial e continuada de profissionais da educação*; (grifo nosso) e o atendimento em educação especial;

Atualmente, existem algumas críticas, inclusive de intelectuais de esquerda pautando os seguintes questionamentos: Porque pensar uma escola do campo? Não deveria ser uma escola única para o campo e para a cidade? Isso não seria dicotomizar campo e cidade? Se defendermos uma escola para o campo, como vamos trabalhar a escola unitária? Em resposta a tais questionamentos é importante observar que os defensores da Educação do Campo nunca pautaram um tipo único, específico de escola para os trabalhadores do campo alheios às determinações sociais que os redeia. A escola deve estar colada à realidade dos sujeitos sejam estes do campo ou da cidade, respeitando todos os tempos e espaços da vida. E os trabalhadores do campo têm direito de ter uma escola onde moram, e que sejam respeitados levando em conta as suas relações de produção. A

educação seja no campo ou na cidade não deve ser a-histórica, descontextualizada. "O 'do campo', neste caso, retoma a velha discussão sobre como fazer uma escola vinculada à 'vida real', não no sentido de apenas colada a necessidades e interesses de um cotidiano linear e de superfície, mas como síntese de múltiplas relações, determinações, como questões da realidade concreta". (CALDART, 2009, p. 26).

O trabalho docente nesse contexto exigirá um conhecimento do real, no qual estão inseridas as determinações políticas, culturais, econômicas, sociais, que perpassam o processo educativo, para que a educação aconteça enquanto totalidade, e não de forma fragmentada, sendo a realidade do sujeito o ponto de partida e o ponto de chegada, observando no currículo escolar, a realidade do sujeito, conforme destaca o PNE atual:

7.27) desenvolver currículos e propostas pedagógicas específicas para educação escolar para as escolas do campo e para as comunidades indígenas e quilombolas, incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades e considerando o fortalecimento das práticas socioculturais e da língua materna de cada comunidade indígena, produzindo e disponibilizando materiais didáticos específicos, inclusive para os (as) alunos (as) com deficiência. (BRASIL, 2014).

Aqui há também a luta pela escola unitária, na qual respeita a universalidade e a particularidade, se constituindo no princípio do materialismo histórico dialético que expressa "a unidade como síntese do diverso". Cabe questionar se no sistema capitalista, que tem o agronegócio como expoente, respeita a Educação do Campo como diversidade ou particularidade, ou apenas trata de uma educação escolar generalista, na qual o que importa é o currículo que interessa ao capital, com vistas à formação para o trabalho alienado.

Atualmente, o agronegócio vem ocupando cada vez mais espaço, e parece ter requisitado ao Estado a formação de mão de obra barata para ser explorada nesse espaço. Mas essa escola formadora de trabalhadores para o capital não precisa necessariamente ser no campo. Também não é interessante que o país demonstre internacionalmente índices tão baixos

na avaliação da educação básica por culpa dos moradores do campo. Entretanto, já se percebe a influência dos empresários do agronegócio discutindo educação profissional, escolas agrotécnicas, atualizações curriculares para os cursos superiores destinados ao espaço rural. No contexto atual de modernização conservadora da agricultura, como defende o paradigma do capitalismo agrário (ABRAMOWAY, 2006) as empresas do campo passam a defender também a importância da educação básica para a aquisição do “homem necessário” para produzir e para consumir, cujo objetivo é ‘modernizar’ as mentes para a nova ‘revolução verde’, a dos transgênicos, da tecnologia ‘terminator’, da monocultura para negócio, dos insumos químicos industriais, da maquinaria agrícola pesada, completamente submetida à lógica da reprodução do capital (CALDART, 2009). Em muitos estados este tipo de investida já tem se materializado em materiais didáticos ou paradidáticos produzidos pelas próprias empresas, muitas vezes com recursos públicos.

Observam-se, no momento atual, investimentos em políticas focais, específicas, combinadas com o fechamento de escolas do campo, mesmo com a aprovação da Lei n. 12.960 de março de 2014 que proíbe o fechamento de escolas do campo, sem o consentimento da comunidade:

Parágrafo único. O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar. (BRASIL, 2014).

Apesar dos direitos expressos no texto da Lei supracitada, é comum encontrar municípios fechando as escolas do campo sem consultar a comunidade interessada. Assim, a conjuntura atual parece nos mostrar que vivemos um momento de refluxo e retrocesso na correlação de forças entre capital e trabalho no campo, aparecendo claramente um retorno à educação rural, ou seja, de uma política educacional para os trabalhadores do campo, “para eles e não deles”, a serviço da nova fase do capitalismo agrário, o que significa dizer, voltada para os interesses do “avanço do capitalismo

financeiro e das empresas transnacionais sobre todos os aspectos da agricultura e do sistema alimentar dos países e do mundo" (VIA CAMPESINA, 2008, p. 1).

CONCLUSÃO

O pressuposto, ponto de partida deste texto, é o de que a Educação do Campo faz parte de um território de disputa entre capital e trabalho, o qual tem mudado de acordo com a conjuntura política e econômica do país, sendo que atualmente, enfrenta um momento de reconversão ideológica do capital, principalmente por meio da mídia, que tem buscado mostrar o campo como lugar do "progresso", diferentemente, do que vinha ocorrendo no período da modernização conservadora da década de 1970, quando o campo vinha sendo demonstrado pelo capital como o lugar do "atraso". Nesse sentido, constatam-se no momento atual, propagandas na mídia falada e escrita além de discursos que fazem apologia ao agronegócio como uma saída para a crise econômica do país e espaço de sucesso para novos empreendedores, o que poderíamos denominar de uma forma de "ruralismo pedagógico de novo tipo".

A formação docente nesse contexto sucumbe-se ao que vem sendo determinado pelo capital, no que se refere ao trabalho pedagógico, e também quanto à lógica de precarização e proletarianização profissional do trabalho docente. E, os movimentos sociais, somados aos coletivos criados nas universidades nesses quase 20 anos da Educação do Campo, continuam firmes na oposição e resistência a toda forma de opressão cultural, econômica, ideológica, política e social. O que se verifica nas pesquisas realizadas com os docentes das escolas públicas que estão no campo é, ainda, o acesso a uma formação inicial precária e, também, a existência de frágeis relações e possibilidades de formação continuada. A educação, em que pese a forte atuação dos movimentos sociais do campo ainda está a serviço do capital e fortemente influenciada por ideologia conservadora, presente nos materiais didáticos, nas rotinas e hierarquias escolares-institucionais, nas avaliações escolares etc. Há um longo caminho a ser percorrido na continuidade dos processos voltados para a transformação social. Caminho marcado por contradição, ideologia e resistência.

TEACHERS' EDUCATION AND COUNTRYSIDE EDUCATION

ABSTRACT

This paper contextualizes political and historical aspects of countryside education, having as main axis the teacher's education policies. It is drawn a parallel between the countryside education, originated from the struggle of the social movements, which represents the peasants' purposes; and the Rural Education which starts in the interests of agribusiness. Is teacher's education focused on the transformation or the political-pedagogical conservation? It is observed that the situation of the educational policies of teacher's education since the 1990s is influenced by political and ideological choice of neoliberal ideology adopted by the Brazilian government, characterized by the hegemony of the dominant groups, but also by a strong articulation of political subjects and social resistance to the oppression imposed by the capitalist system, which resulted in purposeful actions in the field of educational policies, which constitute the social right of all and obligation of the State. For the rural, educational policies of initial and continuing training are formalized in national policy for teacher's education, and also, through Decrees and Resolutions that regulate education in the peasants' 'geographical areas, observing identity, curriculum and education aspects, as the example of Decree 7,352 / 2010. Although such education is legitimized officially it is showed in this text results of qualitative research on teacher education in Bahia and Paraná, whose results showed that over 70% of these professionals do not have specific education to work in the countryside education.

Keywords: Countryside education. Rural education. Teachers' education.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, R. Paradigmas do capitalismo agrário em questão. São Paulo: Edusp, 2006.
- ANTUNES-ROCHA M. I. Desafios e perspectivas na Formação de educadores: Reflexões a partir do curso de Licenciatura em educação do campo Desenvolvido na FAE/UFGM. In: SOARES, Leôncio (org.) [et alii.]. Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente / – Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 389-406.
- BEZERRA NETO, L. Avanços e retrocessos na educação rural no Brasil. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, 2003.
- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. Decreto nº 7.352, de 4 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, Poder Legislativo, Brasília, DF, 5 nov. 2010.

_____. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo. Diário Oficial da União, Poder Legislativo, Brasília, DF, 9 abr. 2002.

_____. Decreto nº 12.960. Diário Oficial da União de 27/03/2014. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas.

_____. Lei 6.755/2009. Diário Oficial da União de 16/06/2009. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação de Professores.

_____. RESOLUÇÃO nº 2/2008. Diário Oficial de 28 de abril de 2008. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.

_____. RESOLUÇÃO nº 1/2006. Diário Oficial de 01/02/2006. Dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA).

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Sinopses Estatísticas. Brasília: INEP, 2011.

_____. Lei 13.005 de 2014. Dispõe sobre o Plano Nacional de Educação.

CALAZANS, M.J.C. Para compreender a educação do Estado no meio rural. In: TERRIEN, J. DAMASCENO, M.N. Educação e Escola no Campo. Campinas: Papyrus, 1993.

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

CAMACHO, R. S. Paradigmas em disputa na educação do campo. 2014. 806 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, 2014.

CAVALCANTE, R. L. A. Formação continuada de professor do campo: um breve panorama acerca da rede de educação para a diversidade. s/d. Disponível em: http://www.faculdademessianica.edu.br/revista/?wpfb_dl=32 . Acesso em: 30/10/2014.

FERNANDES, B. M.; ARROYO, M. G. A educação básica e o movimento social do campo, Coleção Por uma Educação Básica do Campo, vol. 2. Brasília, 1999.

Fórum Nacional de Educação do Campo – FONEC. Notas para análise do momento atual da Educação do Campo, Seminário Nacional – BSB, 15 a 17 de agosto 2012.

Formação docente... - Arlete R. dos Santos e Maria Antônia de Souza

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

FREITAS, H. C. L. de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. *Educ. Soc., Campinas*, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 136-167. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12928.pdf>>. Acesso em: 5 de julho de 2015.

GARCIA, C. M. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Trad. Isabel Narciso. Porto Porto Editora. 1999.

GATTI, B. A. *Formação de professores no Brasil: características e problemas*. *Educação e Sociedade, Campinas*, vol.31, n.113, p. 1335-1379, out/dez, 2010.

GAUTHIER, C. ; MARTINEAU, S. *Imagens de sedução na pedagogia. A sedução como estratégia profissional*. In: *Educação & Sociedade*, ano XX, nº 66, Abril/1999. p. 13-54.

MARX, K. *O Capital: crítica da economia política*. 20 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983. Livro 1, 2 v.

MOLINA, M. C. e JESUS, M. S. A. (orgs.). *Por Uma Educação Básica do Campo: contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo*. vol. 5. Brasília, DF: Editora UnB, 2004.

RIBEIRO, M. *Educação do campo: embate entre Movimento Camponês e Estado*. *Educ. Rev. Belo Horizonte*, 2012, vol.28, n.1, pp. 459-490.

SANTOS, A. R. *Ocupar, resistir e produzir também na educação. O MST e a burocracia estatal: negação e consenso – 2013*. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2013.

_____. *Análise de dados: o PARFOR e as políticas educacionais nos municípios da região Sul da Bahia*. 15 fs. Trabalho apresentado no III Encontro Mineiro de Educação do Campo. – EMEC. UFMG. Belo Horizonte. 2015.

SAVIANI, D. *Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos*. In: Trabalho encomendado pelo GT – Trabalho e Educação, apresentado na 29ª Reunião da ANPEd no dia 17 de outubro de 2006, em Caxambu.

SOUZA, M. A. de. *Realidade das escolas do campo na região sul do Brasil: diagnóstico e intervenção pedagógica com ênfase na alfabetização, letramento e formação de professores*. 154fs. Relatório de Pesquisa. Projeto financiado pelo Programa Observatório da Educação/CAPES, Núcleo em Rede com a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), a Universidade Federal de Pelotas (UFPel) e a Universidade Tuiuti do Paraná (UTP). Relatório do Núcleo UTP, Curitiba, dezembro de 2014.

_____. *Escolas públicas localizadas no campo: embates político-pedagógicos na formação e prática de professores*. 15fs. Trabalho apresentado no Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE. Fortaleza, 2014a.

Formação docente... - *Arlete R. dos Santos e Maria Antônia de Souza*

_____. A produção do conhecimento em educação e movimentos sociais do campo no período de 1987 a 2015. 2. ed. Revisada, atualizada e ampliada. Curitiba: Editora da UFPR, 2016. (no prelo)

VIA CAMPESINA. Carta de Maputo. In: CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DA VIA CAMPESINA, 5., 19-22 out., 2008, Maputo, Moçambique.

Recebido em 20/fevereiro/2016

Aceito em 30/abril/2016