

## FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A ESCOLA DO CAMPO

*Silvanete Pereira dos Santos*

Universidade Federal de Roraima-UFRR  
sil.sil01@gmail.com

*Maria Onilma M. Fernandes*

Universidade Federal de Roraima-UFRR  
mariaonilma@gmail.com

*Sheila de F. Mangoli Rocha*

Universidade Federal de Roraima-UFRR  
sheilamangoli@gmail.com

*Felipe Aleixo*

Universidade Federal de Roraima-UFRR  
felipemaleixo@gmail.com

**Resumo:** Este estudo tem o objetivo de discutir a formação de professores para as Escolas da Educação Básica no âmbito da Licenciatura em Educação do Campo. Aqui, apresentamos um panorama da história da Educação do Campo no Brasil e o contexto de formação nessa modalidade de educação, discorrendo sobre a formação por área do conhecimento e refletindo sobre a construção e identidade da escola do campo. Enfatizamos que a proposta de formação para a Educação do Campo traz, em sua essência, a historicidade da luta dos camponeses pela manutenção do campesinato como um meio de produção da vida no território rural, de que decorre a necessidade de um projeto de escola e uma concepção de educação que possa concretizar as lutas e a identidade dos sujeitos que vivem *no* e *do* campo, a partir da resistência e oposição a um modelo urbano de escola nas comunidades rurais. Nesse contexto, refletimos sobre a vinculação da Educação do Campo aos movimentos sociais e sindicais, a formação de professores por área do conhecimento com ênfase na docência multidisciplinar que nasce da necessidade da escola do campo e anseia por educadores que possam perpassar mais de uma área do conhecimento em uma práxis educativa que considere a identidade do campo e dos sujeitos que nele e dele vivem. A discussão e a reflexão estão ancoradas nos construtos teóricos de Caldart (2002; 2011; 2015), na legislação específica para Educação do Campo e em Freire (1987; 2015). A metodologia de análise utilizada é do tipo bibliográfica.

**Palavras-chave:** Educação do Campo. Formação de Professores. Licenciatura em Educação do Campo.

### 1. Introdução

A formação de professores para as escolas do meio rural é o objeto das Licenciaturas em Educação do Campo. Elas nasceram a partir da organização dos povos camponeses em luta por uma educação que pudesse dar materialidade ao projeto de escola da classe trabalhadora do campo.

Neste estudo, objetivamos apresentar uma reflexão sobre a Licenciatura em Educação do Campo e sobre o seu projeto formativo perpassando o debate da formação por área do conhecimento, ainda pouco compreendida no campo da educação brasileira e no interior das universidades que abraçaram essas licenciaturas. Além disso, refletiremos sobre a identidade e a construção do projeto de escolas *do* campo e *para* o campo.

Como referencial teórico para leitura da problemática em questão, Caldart (2002; 2011; 2015) apresenta a opção política e pedagógica da proposta da formação de professores por área do conhecimento, entendida como um caminho necessário para a reconstrução do projeto de escola do campo por meio de uma formação docente multidisciplinar, bem como a construção da identidade da escola dos sujeitos que vivem no e do campo. A compreensão do processo de institucionalização da luta pela Educação do Campo, desde a educação básica até o nível superior, parte da legislação específica para a Educação do Campo – Resolução CNE/CEB de 2002, Parecer CNE/CEB n. 1 de 2006 e Decreto n. 7352 de 2010 – e de Freire (1987, 2015) com a proposta de educação como prática de liberdade, em que se situa a intencionalidade da formação de professores nas Licenciaturas em Educação do Campo.

Como procedimento técnico de análise, utilizamos a metodologia do tipo pesquisa bibliográfica em diálogo com a nossa prática como docentes de Licenciaturas na Universidade Federal de Roraima, da qual decorre nossa concepção de educação, escola e práxis educativa.

## **2. A constituição das Licenciaturas em Educação do Campo**

Ao falar das Licenciaturas em Educação do Campo, precisamos nos reportar, ainda que brevemente, ao histórico dessa modalidade educativa no Brasil. Ela nasceu por meio da luta popular dos movimentos sociais e sindicais por terra, trabalho, cultura, identidade e condições adequadas para a produção da vida.

Da luta pela terra emerge a necessidade de escola para os sujeitos dos movimentos que se aglomeram nos diversos acampamentos e assentamentos da reforma agrária no Brasil. Da resistência dos acampados e assentados surge o grito por uma educação e uma escola que atenda às necessidades desses sujeitos em constante movimento, como a fragilidade da condição territorial de um acampamento. Os acampados devem ficar à margem de uma determinada terra em precárias condições de permanência. Contudo, o debate em torno dessa questão evidencia a urgência de pensar um projeto de escola que materialize a luta pela terra e a identidade de uma categoria que historicamente havia sido representada a partir da ideia do “atrasado”, advinda da tipologia do “Jeca Tatu”.

Com base nas diferentes experiências de escolas construídas no interior dos assentamentos e acampamentos, das escolas de alternância e dos caminhos metodológicos e pedagógicos dos setores de educação dos movimentos citados, organizou-se, em 1997, o primeiro Encontro Nacional dos Educadores da Reforma Agrária – (ENERA). Segundo Santos (2009), a luta pela Educação do Campo apresentava em seus primórdios três desafios:

[...] o primeiro deles é assegurar o direito ao acesso dos camponeses ao conhecimento, como instrumento político fundamental para a ruptura da sua histórica condição de subordinação frente ao capital. O segundo desafio diz respeito ao direito à diferença. Que os novos sujeitos [...] sejam reconhecidos pelas suas práticas e pelo acúmulo de conhecimentos construído. [...]. O terceiro desafio é trabalhar um novo projeto que, no campo da elaboração e da disseminação do conhecimento historicamente acumulado pela humanidade, rompa com o paradigma hegemônico do capital na educação [...] (SANTOS, 2009, p. 38).

A partir do I ENERA, os movimentos camponeses organizaram-se e inseriram na pauta a luta por políticas públicas para a educação dos trabalhadores do campo. Em abril de 1998, foi criado o PRONERA – Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária.

Como reflexo do I ENERA, os Movimentos Sociais reuniram-se para a realização da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo – I CONEC, antecipada por uma significativa e cuidadosa preparação, que aconteceu em Luziânia (GO), nos dias 27 a 30 de julho de 1998.

No documento final da I CONEC, os Movimentos Sociais estabeleceram dez compromissos e desafios:

1 – vincular as **práticas de educação básica do campo com o processo de construção de um projeto popular de desenvolvimento**, 2 – propor e viver novos valores culturais, 3 – valorizar as culturas do campo, 4 – fazer mobilizações em vistas da conquista de políticas públicas pelo direito à educação básica do campo; 5 – lutar para que todo o povo tenha acesso à alfabetização, 6 – **formar educadores e educadoras do campo**, 7 – produzir uma proposta de educação básica do campo, 8 – envolver as comunidades nesse processo, 9 – acreditar na nossa capacidade de construir o novo, 10 – implementar as propostas de ação dessa conferência (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999, p. 92-94, grifos nossos).

Desde o ano de 1998, os movimentos do campo preocuparam-se com a formação de professores para atuar nas escolas da Educação Básica, conforme é evidenciado no compromisso de número seis, presente no documento final da I CONEC. É de fundamental importância para um projeto de desenvolvimento popular haver uma escola e educadores que possam preparar as pessoas para viver e construir tal projeto.

Em 2002, ao aprovar as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, expressas na Resolução nº 1/2002 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, abriu-se uma nova perspectiva de luta pela Educação do Campo, uma vez que, com força de política pública, os camponeses passaram a ter com essas diretrizes um instrumento legal para exigir dos estados e dos municípios escolas que fossem, de fato, do campo e no campo.

Outra conquista significativa nesse histórico foi a realização do primeiro Seminário Nacional da Educação do Campo em 2002, que reforçou a necessidade de incluir a Educação do Campo no âmbito das políticas públicas, e da segunda Conferência Nacional em Educação do Campo – (II CONEC), realizada em 2004 em Luziânia (GO). Uma das pautas mais significativas do Seminário e da II CONEC foi a proposta de criação da então chamada Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), à qual está vinculado o PRONACAMPO, política que deu origem às Licenciaturas em Educação do Campo.

Muitas das experiências de Educação do Campo que estavam sendo gestadas no Brasil se organizaram a partir da Pedagogia da Alternância, cujo processo formativo ocorre em dois tempos diferenciados, no Tempo Escola e no Tempo Comunidade. Em 2006, o movimento dos

camponeses conquistou o Parecer CNE/CEB n.º 1/2006, conhecido como o “Parecer da Alternância”, instrumento que reconhece, por meio do Ministério da Educação, a legitimidade da organização pedagógica da alternância, que já era desenvolvida pelos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs)<sup>1</sup>

Em 2006, a SECADI/MEC criou, por meio da pressão popular dos movimentos sociais e sindicais, o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO), cujo objetivo foi a criação de cursos de licenciatura vinculados às Universidades Federais.

Essa ação é de suma importância na história da Educação do Campo, no sentido de garantir o acesso à formação de nível superior para os povos desse território e, em particular, por atuar no âmbito da formação superior pública. Sabemos que os sujeitos do campo, historicamente, foram excluídos do acesso à educação pública de qualidade em todos os níveis de ensino. Contudo, nos últimos anos, nas séries iniciais do Ensino Fundamental, isso tem sido menos traumático, porém, no que se refere à educação de nível médio e profissional e de nível superior, a discrepância em relação ao que é oferecido para a população urbana é ainda maior (SANTOS, 2012, p. 45).

A experiência piloto com as Licenciaturas em Educação do Campo iniciou-se contando com a participação de quatro universidades: Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal de Sergipe (UFS) e Universidade de Brasília (UnB). Atualmente, houve uma ampliação da oferta, de modo que já somam quarenta e duas universidades que oferecem Licenciaturas em Educação do Campo.

A política de Educação Superior do Campo, expressa no Decreto n. 7352, publicado em 2010, passou a regulamentar a importância da ampliação das oportunidades de qualificação da Educação Básica a partir da Educação Superior para as populações do campo (BRASIL, Decreto n. 7352, 2010, Art. 1).

O Decreto apresenta, em seu artigo segundo, os princípios da Educação do Campo, dos quais destacamos o inciso terceiro, que trata da importância do desenvolvimento das “políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo

---

<sup>1</sup> Termo que se refere às Escolas de Famílias Agrícolas e Casas Familiares Rurais.

[...]” (BRASIL, Decreto n. 7352, 2010, Art. 2), no qual se insere a Licenciatura em Educação do Campo.

A proposta de escola para a população rural requer um professor que compreenda o que é o campo, bem como seus elementos sociais, culturais, políticos e econômicos, de modo que tais elementos possam ser trazidos para o espaço da sala de aula garantindo a construção da identidade camponesa e o fortalecimento do campo como território de produção e reprodução do campesinato.

Em relação à formação de professores, o Decreto possibilita aos cursos a autonomia pedagógica e metodológica que:

[...] poderá ser feita concomitantemente à atuação profissional, de acordo com metodologias adequadas, **inclusive a pedagogia da alternância**, e sem prejuízo de outras que atendam às especificidades da Educação do Campo, e por meio de atividades de ensino, pesquisa e extensão (DECRETO 7352/2010, Art. 5, § 2º, grifo nosso).

No processo de formação de professores para as escolas de Educação Básica do Campo, a pedagogia da alternância tem se apresentado como uma ferramenta importante na garantia do acesso e permanência dos camponeses em um curso de formação superior. Tendo em vista a dimensão territorial do Brasil e as condições de infraestrutura de estradas e transporte, a organização dos cursos em Tempo Universidade e Tempo Comunidade tem sido significativa para a população camponesa.

Dentro dos critérios de acesso e permanência, destacamos a necessária importância do acolhimento da universidade para com esse grupo. A demanda de adequação da instituição superior para receber esses alunos requer uma infraestrutura física e pedagógica para esses cursos. No que se refere às dependências físicas, destacamos, como ponto de maior peso, a necessidade de alojamento com dormitórios, sanitários e copas, uma vez que os estudantes ficam na universidade durante o Tempo Universidade (TU).

Além disso, ressaltamos a importância de lutarmos por uma política de permanência que garanta, além do alojamento, as condições de acesso à alimentação via restaurantes universitários como um direito assegurado.

Quanto à adequação pedagógica, destacamos a necessidade do processo de institucionalização das licenciaturas no interior das universidades, o que perpassa uma melhor compreensão do que é a Licenciatura em Educação do Campo e suas especificidades em termos de sistema de matrícula, periodicidade do semestre, organização do trabalho pedagógico e organização curricular por área do conhecimento, da qual falaremos a seguir, entre outras questões que interferem na qualidade da formação nas licenciaturas.

A Licenciatura em Educação do Campo é uma conquista importante para a classe trabalhadora camponesa e, portanto, é um instrumento de luta por uma nova escola do campo a ser construída pelos povos que ocupam o espaço territorial rural. Cabe ao movimento social, aos estudantes e aos professores fortalecer essa luta e esses sujeitos na busca de novas políticas públicas que complementem aquelas conquistadas.

### **3. A formação por área de conhecimento**

O curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Roraima foi implantado no bojo desse momento histórico, com o objetivo de contribuir para a formação de professores especialmente preparados para atuar nas escolas do campo.

Formar professores para as escolas do campo significa desenvolver as questões próprias da formação docente em geral articuladas às questões específicas da produção da vida no campo. Essa tarefa requer o entendimento de que a escola do campo necessita romper definitivamente com o modelo de extensão da escola urbana para a zona rural, como forma de contribuir para a preservação da identidade camponesa e para a articulação entre o processo educativo e o desenvolvimento comunitário. A escola precisa estar no campo, mas não somente isso; precisa, também, estar vinculada às necessidades e à solução dos problemas da comunidade.

Nesse propósito, a formação por área, proposta nas Licenciaturas em Educação do Campo, busca a preparação para a docência multidisciplinar, representando uma possibilidade concreta para que aqueles que vivem no e do campo possam garantir o direito à educação, especialmente no que tange aos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Há que se lembrar que as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo reafirmam o direito dos

camponeses e de seus filhos à educação desde a Educação Infantil ao Ensino Fundamental nas comunidades rurais, bem como o acesso ao Ensino Médio.

Ao discutir a formação por área, característica das Licenciaturas em Educação do Campo, Caldart (2011, p. 97) apresenta duas convicções que ensejam a discussão das potencialidades e dificuldades relativas à docência por área de conhecimento.

A primeira convicção [...] ela é apenas uma das ferramentas escolhidas (dentro das circunstâncias históricas determinadas) para desenvolver uma das dimensões (a da docência) do projeto de formação de educadores que dê conta de pensar os caminhos da transformação da escola [...] A segunda concepção é a de que a discussão ou a elaboração específica sobre a formação para a docência por área deve ser ancorada em um projeto de transformação da forma escolar atual, visando contribuir especificamente no pensar de dois de seus aspectos fundamentais, que são: a alteração da lógica de constituição do plano de estudos, visando a desfragmentação curricular pela construção de um vínculo mais orgânico entre o estudo que se faz dentro da escola e as questões da vida dos seus sujeitos concretos; e a reorganização do trabalho docente, objetivando superar a cultura do trabalho individual e isolado dos professores.

A formação por área contribui para a manutenção da escola do campo diante da política de fechamento de escolas sob a alegação de inviabilidade provocada pela dispersão populacional na zona rural que produz escolas com número reduzido de alunos em cada série. Mas isso representa somente um aspecto. A organização por área possibilita, como destacado por Caldart (2011), a substituição do modelo de um professor por disciplina por uma equipe docente trabalhando com o conjunto das disciplinas de cada área do conhecimento. Além disso, abre a discussão acerca da própria organização escolar, historicamente repousada no eixo disciplinar, fundamentada no positivismo.

Ainda predomina nas escolas, independentemente da localização geográfica, um currículo composto por disciplinas desconexas, com conteúdos tratados como fim, e não como meio para compreensão da realidade. Isso é resquício da educação bancária definida por Freire (1987) como limitante à constituição do próprio ser humano, na medida em que legitima práticas de transmissão passiva do conhecimento por parte do professor, “detentor do conhecimento”, ao aluno. Ao contrário desse modelo tradicional, conhecer, sob o enfoque freiriano, requer ação transformadora



sobre a realidade; não é o ato por meio do qual um sujeito, transformado em objeto, recebe, dócil e passivamente, conteúdos impostos.

Práticas desse tipo bancário, baseadas em um único conhecimento considerado verdadeiro, não reconhecem o conhecimento adquirido pela experiência, nas relações sociais e de trabalho e não valorizam a realidade e a cultura dos povos do campo, especificamente, contribuindo pouco, ou nada, para a compreensão e transformação da realidade.

A docência por área implica trabalho coletivo e dialógico. Na realidade, é preciso desenvolver a cultura do diálogo, da cooperação, do trabalho coletivo nas escolas para o êxito de propostas voltadas à superação da fragmentação do conhecimento. Práticas fragmentárias reproduzem-se da universidade, no âmbito dos cursos de formação, à escola. “O especialismo na formação e o pragmatismo e ativismo que impera no trabalho pedagógico constituem-se em resultado e reforço da formação fragmentária [...]” (FRIGOTTO, 2011, p. 56).

De fato, tal como argumentado por Paviani (2008, p. 26), a forma de organização das disciplinas pode “[...] dar ênfase à formação da pessoa ou à execução de certas atividades; pode formar especialistas ou profissionais com visão geral [...]”. Por isso, a articulação entre teoria e prática é fundamental. A concepção de formação humana precisa estar ancorada em uma organização pedagógica que possibilite a formação de um tipo de pessoa distinta, crítica, criativa e solidária, tal como idealizado pelos movimentos sociais e sindicais, em sua luta por uma nova escola do campo. Espera-se que, ao longo da Licenciatura em Educação do Campo, o docente em formação, a partir de sua realidade específica e dos fundamentos teórico-metodológicos do curso, consiga ir construindo um projeto de escola do campo da sua comunidade coletivamente.

A tarefa social posta ao curso é a de preparação de educadores para uma escola que ainda não existe, no duplo sentido, de que ainda precisa ser conquistada e ampliada quantitativamente no campo, e de que se trata de construir uma nova referência de escola para as famílias e comunidades, cuja organização da vida acontece em torno dos processos de trabalho/produção camponesa (CALDART, 2011, p. 101).

A tarefa é árdua e não pode ser construída isoladamente. Nesse sentido, Freire (2015) ressalta a responsabilidade ética do docente, ao tempo que destaca a relevância da competência técnico-científica e da rigorosidade, sem prejuízo à amorosidade necessária às relações educativas.

A produção e socialização do conhecimento integrado das diversas disciplinas ou ciências precisa estar voltada à capacidade de solucionar problemas da realidade. E esse trabalho deve ser realizado de maneira coletiva. Exige integração entre os professores, planejamento conjunto.

Dessa forma, cabe ainda destacar que a docência por área não dispensa a rigorosidade e a seriedade do processo de formação docente nem do trabalho na escola. Não pode compactuar com um entendimento distorcido de que formar por área significa “exigência menor”, porque aqueles que vivem no campo “não precisariam de muito”, também em termos de conhecimento, reproduzindo, assim, um preconceito antigo.

Os ingressantes no Curso de Licenciatura em Educação do Campo de Roraima – LEDUCARR são egressos das escolas do campo dos municípios do interior desse estado, que se ressentem de maior articulação entre a universidade e as escolas. Esperamos, paulatinamente, poder contribuir para formação de professores qualificados e comprometidos com a luta por uma nova escola do campo, conscientes tanto de sua função quanto de sua condição de sujeitos políticos e históricos.

Ao tempo que são percebidas as dificuldades no desenvolvimento dessa proposta por área, em virtude de fatores como a inexperiência interdisciplinar, dada a persistência da disciplinaridade e a ausência das condições necessárias ao planejamento conjunto, cabe ressaltar a importância de que sejam dispendidos esforços para alcançar tal propósito.

#### **4. Identidade e valorização da escola do campo**

Ao refletir sobre a formação de professores para as escolas do campo, não podemos desconsiderar o momento histórico que vivenciamos desde o século XX com a efetivação do processo de globalização – um processo econômico e social estratégico de integração de pessoas no mundo impulsionado pelo neoliberalismo e pelos avanços tecnológicos. Os princípios básicos do liberalismo apontam, entre outros, para a defesa do capitalismo, aumento da produção como objetivo básico para atingir o desenvolvimento econômico, política de privatização das empresas estatais, leis e regras econômicas simplificadas para facilitar o funcionamento das atividades econômicas, especialmente das empresas multinacionais. Nesse processo que recentemente

denominamos *aldeia global*, pessoas, empresas e nações estabelecem relações comerciais, culturais e sociais, especialmente graças aos céleres avanços das tecnologias da informação e comunicação.

É evidente que, no processo de globalização fundamentado na lógica do capital, poucos ganham e lucram muito, e muitos perdem e são explorados. Os primeiros detêm o poder hegemônico na/da sociedade sustentado pela exploração dos menos favorecidos economicamente. Os segundos são os que produzem a “mais valia” e que fazem funcionar a sociedade, os explorados e oprimidos, cuja maioria ainda não se deu conta do poder transformador que tem como classe.

No contexto da globalização, é possível identificar um processo de homogeneização da cultura dominante capaz de forjar uma cultura única com *status* de cultura universal materializada como uma identidade coletiva dessa aldeia global em lugar de uma aldeia local, nacional. Nesse processo de construção de uma identidade coletiva, os fenômenos sociais, econômicos, políticos, culturais e educacionais são normalizados e buscam dar sentido às identidades atribuídas pelos processos homogeneizadores.

Ocorre que, na contramão da lógica do capital e da aldeia global, surgem movimentos de resistência à homogeneização de identidades atribuídas e busca pela afirmação de culturas locais com perspectivas de políticas da classe trabalhadora, empreendidos pelos movimentos sociais que lutam por reforma agrária, agricultura familiar, Educação do Campo, entre outras lutas em defesa dos direitos das minorias e dos excluídos.

#### **4.1 Nas trilhas para a construção da Educação do Campo**

A Educação do Campo tem se constituído como uma importante luta e resistência dos movimentos sociais diante do modelo de sociedade capitalista, apontando para a valorização da cultura camponesa, questionando as relações de classe e propondo-se a construir um projeto educativo cujos objetivos formativos se remetam para fora da escola. E esses objetivos são de formação de sujeitos concretos, que se reconhecem como sujeitos historicamente construídos com capacidade de enxergar os desafios inerentes à sua sobrevivência, capacidade de lutar pela

conquista dos seus sonhos, de valorizar o seu lugar e a sua cultura e projetar novas relações sociais e novos modos de existência. Uma escola imbuída, segundo Caldart (2015), de formar lutadores e construtores da Reforma Agrária Popular, “da nova sociedade”.

Nos caminhos por uma educação no e do campo, Caldart (2002) apresenta sete traços que, segundo ela, vêm compondo a trajetória e construindo a identidade da Educação do Campo: 1) a Educação do Campo identifica uma luta pelo direito de todos à educação; 2) OS sujeitos da Educação do Campo são os sujeitos do campo; 3) a Educação do Campo se faz vinculada às lutas sociais do campo; 4) a Educação do Campo se faz no diálogo entre seus diferentes sujeitos; 5) a Educação do Campo identifica a construção de um projeto educativo; 6) a Educação do Campo inclui a construção de escolas do campo; 7) as educadoras e os educadores são sujeitos da Educação do Campo.

A luta pelo direito de todos à educação acontece no campo das políticas públicas como estratégia de universalização do acesso de todos e todas à educação, buscando incluir no debate sobre a educação – como direito social garantido constitucionalmente – a “Educação no Campo” (o povo tem direito de ser educado no lugar onde vive) e “do Campo” (o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais), além de um projeto popular de desenvolvimento do país.

E quem são os sujeitos da Educação do Campo? No Brasil, eles são parte do povo que, em suas relações sociais, compõem a vida no e do campo. Com identidades distintas e comuns, de idades, etnias, famílias, comunidades, organizações e movimentos sociais também distintos. As políticas públicas voltadas à Educação do Campo devem apontar, bem no sentido defendido por Paulo Freire ao longo de sua biografia, para uma educação “dos” sujeitos e não “para” os sujeitos do campo, posto que estas devam ser construídas com a participação desses “sujeitos da política e da pedagogia” que sabem das suas necessidades e das suas exigências e que não admitem se sujeitar a modelos econômicos perversos e a uma educação domesticadora.

Há, na Educação do Campo, uma vinculação orgânica dessa modalidade de educação com as lutas sociais do campo. Os sujeitos da Educação do Campo, por sentirem na pele a dura realidade da injustiça, desigualdade e opressão, sentem-se impulsionados a lutar por transformações sociais estruturais. São aqueles que lutam contra o modelo de agricultura

excludente, porque querem continuar como agricultores lutando pela terra e pela Reforma Agrária e por melhores condições de trabalho no campo, além de outras resistências culturais, políticas e pedagógicas para garantir a continuidade de direitos conquistados e a conquista de novos direitos. São convictos, por meio das aprendizagens de luta e resistência, de que tais conquistas são frutos de mobilizações e aprendizagens no contexto dos movimentos sociais.

A operacionalização da Educação do Campo acontece no diálogo entre seus diferentes sujeitos. Esses sujeitos têm uma identidade comum como traço da identidade do povo brasileiro. Mas não é a identidade atribuída como uma identidade coletiva de uma aldeia global em lugar de uma aldeia nacional, que interessa a quem nos oprime. Trata-se de reconhecer que a parte brasileira que vive no campo é composta por pequenos agricultores, quilombolas, povos indígenas, pescadores, sem-terra, boias-frias, meeiros, assentados, reassentados, camponeses, ribeirinhos, povos da floresta, caipiras, lavradores, roceiros, entre outros sujeitos ligados ou não a organizações, de diferentes gêneros, credos, idades e diferentes modos de produzir e de viver, diferentes formas de conceber a realidade, de lutar e de resistir; porém, nessa diversidade, identificamos as nossas diferenças e nos encontramos como iguais para lutar juntos pelos nossos direitos e para transformar a sociedade e o lugar onde vivemos.

O projeto educativo da Educação do Campo é construído coletivamente no contexto de aprendizagens oriundo da resistência e das lutas e visa ajudar no desenvolvimento mais pleno do ser humano, na sua humanização e inserção crítica na sociedade de que faz parte. Combina diferentes pedagogias compreendendo que “não há como educar os sujeitos do campo sem transformar as circunstâncias sociais desumanizantes, e sem prepará-los para serem os sujeitos destas transformações” (CALDART, 2002, p. 32). Por isso, reafirma o diálogo com a Pedagogia do Oprimido, considerando os sujeitos da sua própria educação e de sua própria libertação, além de enfatizar a cultura como matriz de formação humana. Nesse sentido, a uma de suas especificidades, nesse projeto educativo, é a Pedagogia do MST, a Pedagogia da Alternância e a Pedagogia da Terra, “compreendendo que há uma dimensão educativa na relação do ser humano com a terra: terra de cultivo da vida, terra de luta, terra ambiente, planeta” (CALDART, 2002, p. 33).

A Educação do Campo inclui a construção de escolas no campo e do campo. A construção de escolas no/do campo aponta para:

- O direito ao conjunto de processos formativos já em vigor na sociedade e constituídos pela humanidade, ou seja, compreende desde a educação infantil à universidade.
- Reversão da lógica de que se estuda para sair do campo pela outra lógica de estudar para viver no campo, de modo que os sujeitos sintam “orgulho de suas origens e deste destino; não porque enganados sobre os problemas que existem no campo, mas porque dispostos e preparados para enfrentá-los, coletivamente” (CALDART, 2002, p. 35).
- A construção de matrizes pedagógicas ligadas às práticas sociais em diálogo constante com o seu lugar, seus sujeitos, sua realidade mais ampla e com as grandes questões da educação e da humanidade.

E quem são os responsáveis pela formação dos sujeitos na Educação do Campo? O entendimento de Caldart (2002) é que as educadoras e os educadores são sujeitos da Educação do Campo. Educadora e educador podem ser todas as pessoas cujo trabalho reside no fazer e no pensar a formação humana. Contudo, o trabalho principal de educar as pessoas e conhecer a complexidade dos processos de aprendizagem e desenvolvimento do ser humano em suas diferentes etapas de vida e suas diferentes gerações são tarefas daquelas poucas pessoas que se constituem como educadoras/educadores e que foram formados para tal.

Na Educação do Campo, o que há, de acordo com Caldart (2002, p. 36), é a construção de uma nova identidade de educador forjada nos movimentos por uma educação no campo e do campo. Formada/formado “do” e “desde” o povo que vive no campo inserido como sujeito das políticas públicas e do projeto educativo em construção.

#### **4.2 Reconhecimento e valorização da escola no/do campo nas práticas formativas dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo**

Todos esses traços que desenham as trilhas e pontuam as estratégias de percurso por uma educação no/do campo precisam ser discutidos e compreendidos pelos sujeitos inseridos nas

escolas do campo para que se operem numa práxis educativa coerente com o projeto educativo de Educação do Campo em construção.

A discussão sobre a filosofia e a metodologia da educação no e do campo precisa estar mais presente nas escolas situadas no campo, pois é muito provável que a maioria precise de informações mais detalhadas a respeito do que significa a Educação do Campo para a comunidade a que a escola pertence, qual a sua intencionalidade, quais são as pedagogias que fundamentam o seu projeto educativo, quem são os sujeitos, organizações e movimentos responsáveis pela construção desse projeto educativo.

A clareza quanto às concepções de mundo, homem, sociedade, educação, formação e aprendizagem é imprescindível para o alcance dos objetivos de projetos educativos dessa natureza. Tal clareza só pode acontecer no exercício do pensar reflexivo, como dizia Paulo Freire. E esse pensar reflexivo constitui-se como o maior objetivo de qualquer que seja a prática formativa, quer seja na escola, quer seja na universidade.

No entanto, à universidade cabe a responsabilidade pela formação dos sujeitos responsáveis pela formação de pessoas inseridas nas escolas. Assim, é inconcebível que nos cursos de licenciatura (todos eles) e especialmente na licenciatura da Educação do Campo não haja clareza sobre a histórica resistência e luta pela Educação do Campo, sua especificidade, sua intencionalidade, seus avanços e conquistas, seu projeto educativo.

Os cursos de formação de educadoras e educadores do campo devem levar em consideração a identidade da Educação do Campo. Essa identidade é definida pelos seus sujeitos sociais e vincula-se a uma cultura reproduzida por meio de relações sociais mediadas pela produção material e cultural da existência humana – o trabalho. Os currículos de formação de educadoras e educadores devem possibilitar a valorização da escola do campo por meio do fortalecimento da identidade camponesa construída ao longo da Licenciatura em Educação do Campo.

E isso requer um pensar reflexivo sobre a fragilização da escola do campo na atualidade – traduzida no desenraizamento, desconhecimento e até desvalorização do conhecimento popular; na dificuldade de permanência de professores da cidade nas escolas do campo; bem como na recorrente questão de pesquisa presente nas propostas de Trabalhos de Conclusão de Cursos

voltadas à identidade camponesa e história local, por exemplo, elaboradas por concluintes do curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Roraima – UFRR. O interesse desses concluintes nesse tipo de investigação é bastante motivador para os educadores formadores nessa licenciatura, comprometidos e militantes na Educação do Campo.

Os educadores formadores nos cursos de Licenciatura da Educação do Campo assumem um papel por demais desafiador, que é formar sujeitos que, ao ingressarem na escola como educadores, colaborem com a escola do campo a fim de que essa escola entenda que precisa investir, como bem dizem Rocha et al. (2011, p. 4):

[...] numa interpretação da realidade que possibilite a construção de conhecimentos potencializadores, de modelos de agricultura, de novas matrizes tecnológicas, da produção econômica e de relações de trabalho e da vida a partir de estratégias solidárias, que garantam a melhoria da qualidade de vida dos que vivem e sobrevivem no e do campo.

Infelizmente, a partir de nossas inserções em espaços formativos e de encontros com educadores que atuam em escolas no campo e com alunos do curso de Licenciatura da Educação do Campo da UFRR, observamos certo distanciamento desse tipo de interpretação da realidade do campo com vistas a possibilidades concretas de ações solidárias pela melhoria da qualidade de vida nesse lugar.

É comum a fala de muitos desses sujeitos se reportando ao campo como um lugar aprazível, mas sem perspectivas de um “futuro melhor”. Isso nos ajuda a compreender porque muitos escolhem desenvolver atividades de estágio e outras práticas de iniciação à docência em escolas urbanas e não no campo, lugar onde residem, justificando que tal escolha se deve ao fato de em breve, “se Deus quiser”, se mudarem para Boa Vista, capital do estado de Roraima.

São discursos reproduzidos sob a ótica da valorização da cidade em detrimento do campo, reveladores da primazia do individual em detrimento do coletivo e reveladores, ainda, da descrença na capacidade de organização de sujeitos com potencial criativo e ativo para promover as transformações no campo, tornando-o não apenas um lugar aprazível, mas, sobretudo, produtivo e economicamente viável para aqueles sujeitos que nele e dele vivem. Nesse aspecto, reside, a nosso ver, um desafio importante a ser enfrentado pelos educadores: inserir efetivamente



no currículo e na práxis educativa da Licenciatura em Educação do Campo a ressignificação do campo, superando a oposição muitas vezes pejorativa estabelecida entre campo e cidade.

## 5. Conclusão

A formação de professores para a Educação do Campo está em construção na história da educação brasileira. Trata-se de uma ação em favor da garantia do direito à Educação de nível superior para a população que reside no meio rural.

Formar professores para a escola dos camponeses por meio das Licenciaturas em Educação do Campo significa ter a compreensão do papel dos egressos na gestão dos processos educativos escolares e comunitários tratados por Caldart (2011). Portanto, uma efetiva aproximação do estudante com a escola e com os processos comunitários, bem como a vinculação com a cultura e a realidade constituem-se como instrumentos para a construção da identidade da escola do campo e dos alunos egressos das licenciaturas.

Outro instrumento importante nessa árdua tarefa de construir a nova escola do campo, de modo que ela se torne uma referência cultural na comunidade em que está, é a formação por área do conhecimento. Essa proposta multidisciplinar de formação deve estar orientada pela necessidade de uma escola que dialogue com o modo de ser do camponês, com o projeto de sociedade, de escola, de desenvolvimento, de campo e de processo formativo pautado pelos movimentos sociais e sindicais do campo no Brasil.

## Referências bibliográficas

BRASIL. Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002. Estabelece as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. **Diário Oficial da União**, Brasília, 9 abr. 2002. Seção 1, p. 32.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB N.º 1/2006. Dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA). **Diário Oficial da União**, Brasília, 15 mar. 2006.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 7352, de 5 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**, Brasília, 5 nov. 2010, p. 1.

CALDART, Roseli Salete. Licenciatura em Educação do Campo e o projeto formativo: qual o lugar da docência por área? In: MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Laís Mourão (Orgs.). **Licenciaturas em Educação do Campo: Registros e reflexões a partir das experiências piloto**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Movimento e complexos de estudo**. In: SAPELLI, Marlene Lucia Siebert; FREITAS, Luiz Carlos de; CALDART, Roseli Salete (Orgs.). **Caminhos para a transformação da escola: organização do trabalho pedagógico nas escolas do campo: ensaios sobre complexos de estudo**. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

\_\_\_\_\_. **Educação do Campo: Traços de uma identidade em construção**. In: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (Orgs.). **Educação do Campo: identidade e políticas públicas**. Brasília: articulação nacional Por uma Educação do Campo, 2002. (Coleção Por uma Educação do Campo, nº 4).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 22. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 52. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. In: JANTSCH, Ari Paulo; BIANCHETTI, Lucídio. **Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito**. 9. ed. atualizada e ampliada. Petrópolis: Vozes, 2011.

KOLLING, Edgar Jorge; NÉRY, Israel José; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). **Por uma educação básica do campo**. 3. ed. Brasília: Fundação Universidade de Brasília, 1999. v. 1.

PAVIANI, Jayme. **Interdisciplinaridade: conceitos e distinções**. 2. ed. rev. Caxias do Sul: EDUCS, 2008.

ROCHA, Eliene Novaes; PASSOS, Joana Célia dos; CARVALHO, Raquel Alves de. **Educação do Campo: um olhar panorâmico**. 2011. Disponível em: <<http://www.gepec.ufscar.br/textos-1/textos-educacao-do-campo/educacao-docampo-um-olhar-panoramico/view>>. Acesso em: 27 nov. 2014.

SANTOS, Clarice Aparecida dos. **Educação do Campo e políticas públicas no Brasil: a instituição de políticas públicas pelo protagonismo dos movimentos sociais do campo na luta pelo direito à educação**. Brasília: Universidade de Brasília, 2010. (Dissertação de Mestrado). SANTOS, Silvanete Pereira dos. **A concepção de alternância da Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília**. Brasília: Universidade de Brasília, 2012. (Dissertação de Mestrado).