

EDUCAÇÃO DO CAMPO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES (A): CONSTRUÇÃO COLETIVA DA MILITÂNCIA E IDENTIDADE EM RESISTÊNCIA

Gabriela Jesus de Amorim¹

Universidade Estadual de Santa Cruz

Lilian Moreira Cruz²

Universidade Estadual de Santa Cruz

Resumo: O presente trabalho trata-se de um recorte da pesquisa de Conclusão do Curso de Especialização em Educação do Campo- UESC. Dessa forma se apresenta enquanto uma pesquisa de abordagem qualitativa, de cunho bibliográfico. Abordamos a Educação rural e as questões ideológicas por trás do processo de negação do direito e da qualidade da educação as comunidades rurais na história da educação brasileira. Bem como, a educação no e do Campo enquanto construção coletiva fruto da reivindicação dos movimentos sociais por políticas públicas da educação do campo e pela Reforma Agrária. Destarte, aborda a discussão acerca da formação docente para atuação na educação do Campo em um processo de busca pela superação da formação genérica. Com isso, nesse recorte temos como objetivos: analisar as concepções de educação rural, educação no e do Campo em seu processo histórico; relacionar a importância da formação docente no processo de construção da educação do campo. Para tal, tivemos como principal respaldo os estudos de Alencar (2010), Arroyo (2012, 2015), Caldart (2002, 2012), Decreto n. 7.352 novembro de 2010, Freire (2015), Frigoto (2012), Molina e Sá (2012), Oliveira (2016), Oliveira e Campos (2012), Parecer CNE/CEB nº 36/2001, Ribeiro (2012,2013), Saviani (1994) e Souza (2008). Assim sendo, compreendemos que nossa pesquisa apresenta um contribuinte social a partir do momento que possibilita a reflexão da educação do Campo enquanto realidade social, política, frente a necessidade de se pensar em uma educação do Campo enquanto construção coletiva, enquanto processo formativo para todos os envolvidos.

Palavras chave: Educação no e do Campo; Formação docente; Identidade.

1 INTRODUÇÃO

No percurso histórico da educação brasileira, a educação do Campo se constitui fruto da militância dos movimentos sociais, dos (a) trabalhadores (a), que reivindicam o direito a Reforma Agrária e políticas públicas da Educação do Campo. Assim, a resistência e luta se dá

¹ Discente da Especialização em Educação do Campo Latus Sensu (UESC). E-mail: amorim_gb@outlook.com

² Doutoranda da Universidade Federal da Bahia (UFBA), Professora assistente da Universidade Estadual de Santa Cruz-Brasil, Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE). Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil. E-mail: lmcruz@uesc.br

por uma educação pautada no diálogo dos sujeitos do processo. Pensada por eles para atender as especificidades, características, modo de vida, trabalho, culturas, origem dos seus sujeitos, que lutam e se reconstróem diariamente através da resistência as formas de opressão.

Com base na premissa de que há escolas situadas no Campo que ainda se caracterizam enquanto escolas rurais, principalmente por não terem vínculo com os movimentos sociais, serem regidas por uma administração pública local, que na maioria das vezes, não construíram, implementaram políticas para atender os direitos e necessidades das comunidades do Campo. Assim, a educação no Campo se torna uma adaptação da educação urbana.

Desse modo, essa pesquisa aborda um recorte do trabalho de conclusão de curso da Especialização em Educação do Campo da Universidade Estadual de Santa Cruz. Teve como ponto de partida uma oficina desenvolvida com professoras em uma escola localizada em um distrito do município de Canavieiras- BA. A qual foi construída com base nas discussões da disciplina Capital, Trabalho e Educação e da disciplina Movimentos Sociais e Educação do Campo, ambas cursadas na Especialização. Dessa forma, buscamos apresentar um recorte da revisão bibliográfica acerca da Educação do Campo e formação de professores que serviram de base para o desenvolvimento do trabalho.

No diálogo com as docentes foi possível observar que a tentativa de adequar as propostas pedagógicas não são suficiente para constituir o caráter da escola do Campo e isso foi apresentado enquanto anseio e desafio pelas docentes na realização da oficina. Dessa forma compreendemos que o diálogo realizado com as professoras serviu como ponto de partida para reflexões acerca da concepção de Educação do Campo construída por estas, visto que vivenciam experiências cotidianas em suas práticas, e com isso, apresentam e suas falas demandas e anseios para atuação docente que estão atreladas a formação docente.

Com isso, nesse recorte temos como objetivo: analisar as concepções de educação rural, educação no e do Campo em seu processo histórico; Relacionar a importância da formação docente no processo de construção da educação no e do campo.

Com base no intuito de apresentar o recorte da pesquisa iremos abordar apenas uma revisão bibliográfica. Dessa forma nosso trabalho se caracteriza enquanto pesquisa qualitativa e de cunho bibliográfico. E está dividido em duas partes, a primeira: apresentamos as discussões acerca das concepções historicamente construídas na educação brasileira relacionadas a educação rural e educação no e do campo com base em Arroyo (2015), Caldart (2012), Molina e Sá (2012), Frigoto (2012), Oliveira e Campos (2012), Parecer CNE/CEB nº

36/2001, Ribeiro(2012,2013), Saviani (1994) e Souza (2008). Posteriormente abordamos as reflexões acerca da formação de professores do Campo e a superação da formação genérica enquanto processo de construção e reivindicação dos movimentos sociais a partir das pesquisas de Alencar (2010), Arroyo (2012), Caldart (2002), Decreto n. 7.352 novembro de 2010, Freire (2015) e Oliveira (2016).

Destarte compreendemos que nossa pesquisa apresenta um contribuinte social a partir do momento que possibilita a reflexão da educação do campo enquanto realidade social, política, frente a necessidade de se pensar em uma educação do Campo enquanto construção coletiva. E através dessa reflexão outras podem surgir, como a possibilidade do entendimento de que tanto os educadores (a), que atuam na educação do Campo, os educandos, e sua comunidade, é constituída por sujeitos históricos.

2 EDUCAÇÃO RURAL E A EDUCAÇÃO NO E DO CAMPO

Com o intuito de apresentar um breve histórico legal acerca da educação destinadas as comunidades rurais, buscamos apresentar uma leitura acerca de como o processo de conquista do direito e garantia deste se deu em meio a luta dos movimentos sociais.

De acordo com o Parecer CNE/CEB nº 36/2001, o ensino desenvolvido no período colonial tinha como base os princípios Contra Reforma, assim: “[...] era alheio á vida da sociedade nascente e excluía os escravos, as mulheres e os agregados [...]” (BRASIL, 2001, p. 10).

Dessa forma, compreendemos que historicamente a educação foi pensada para atender um determinado grupo, e com isso, excluía tantos outros. Bem como, iremos discutir com base em pesquisas, estudos teóricos e referenciais legais acerca de como se constituiu a educação para as comunidades das zonas rurais e como os avanços nas concepções de campo e como os povos das terras se posicionam na defesa ao direito a educação.

Ainda de acordo com Parecer CNE/CEB nº 36/2001 houve historicamente um processo de negação do direito as comunidades rurais a educação. Ainda de acordo com o documento, a introdução da educação nas áreas rurais no ordenamento jurídico se deu a partir de uma concepção da necessidade tanto de controlar o processo migratório, bem como a fim de tornar o campo mais produtivo. Existia nesse contexto das primeiras décadas do século XX, uma preocupação das esferas econômicas, políticas e sociais e com as alterações do comportamento migratório.

Ribeiro (2012), contribui com a afirmativa acima mencionada ao apresentar que a educação rural nasce a partir da visão de que as comunidades rurais estariam sendo excluídas do processo de desenvolvimento capitalista

Com isso Ribeiro (2013), apresenta que na década de 1940 e 1950 a chamada Revolução Verde foi uma forma de impor o modelo agrícola dos Estados Unidos que determinava a importação de máquinas e defensivos. Ainda era proposto nesse contexto, o ensino de técnicas agrícolas que anulavam as práticas sociais do trabalho camponês. Ainda de acordo com Ribeiro (2013), ao mesmo tempo em que a escola rural anula as práticas tradicionais das comunidades ao apresentar como arcaicos, desperta o interesse no modo de vida urbano ao colocar como o ideal.

De acordo com Oliveira e Campos (2012), a educação passa a se transformar a partir das articulações sociais no final da década de 1980. E é nesse contexto de ações, reivindicações, conferências nacionais, fruto dos protagonismos dos movimentos em negociação por políticas educacionais que atendessem a nova concepção de educação que a Educação do Campo enquanto direito se fortaleceu.

Porém sabemos que na realidade brasileira as perspectivas da educação do Campo ainda não é algo real em ação em todas as escolas do perímetro rural. Uma vez que, a educação rural ainda é algo existente em muitas escolas. Assim a necessidade da superação da educação rural existe já que a educação do Campo ao contrário da educação rural, é construída com os povos da terra, das águas, da floresta e se faz pelos sujeitos a pela sua emancipação.

Destarte luta pela Educação do Campo, segundo Caldart (2012), foi protagonizado pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), Movimento de Educação de Base (MEB) trabalhadores rurais e organizações como sindicatos, justamente em superação das formas de opressão postas pelas condições precárias de trabalho, educação, expropriação da terra, com base em concepções ideológicas que exploram e marginalizam os sujeitos do campo.

Os movimentos sociais, expressivamente o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST), demandam do Estado iniciativas no âmbito da oferta de educação pública e da formação de profissionais para trabalhar nas escolas localizadas no campo. (SOUZA, 2008, p. 1090).

Em contrapartida, os movimentos pela Educação do Campo lutam pela transformação da realidade educacional em especial nas áreas de Reforma Agrária e se apresentam com base na premissa de que: “[...] a questão da educação não se resolve por si

mesma e nem apenas no âmbito local: não é por acaso que são os mesmos trabalhadores que estão lutando por terra, trabalho e território os que organizam esta luta por educação [...]” (CALDART, 2012, p. 259).

Em diálogo com que foi mencionado acima, segundo Arroyo (2015), os movimentos sociais representam assim, papel fundante nas lutas contra as formas de dominação que vão contra o ideário político de reforma agrária, de um novo projeto de campo. E com isso, os movimentos sociais lutam em prol da terra, do trabalho e do direito a educação. Arroyo (2015), ainda discute que os movimentos sociais norteiam onde avançar no que tange os as lutas sociais. A exemplo disso estão as lutas pelo direito da terra, território, trabalho, condições de vida, e com destaque ao direito a educação básica e superior, as formas de conhecimento e cultura que foram produzidos historicamente pela humanidade.

Saviani (1994), nos possibilita a reflexão acerca da importância da educação no e do campo. Uma vez que a educação historicamente se dava através do trabalho para todos. Porém com o início da apropriação da terra, a educação passa a ser diferenciada e relacionada a um direito das elites, enquanto aos outros sujeitos o processo educacional continuava a acontecer através das suas relações sociais, com a natureza e no trabalho. Dessa forma, refletir acerca da educação do campo e seu alicerce nos saberes produzidos nas práticas sociais e do trabalho em o diálogo com os saberes escolares a fim de possibilitar a compreensão e posição frente às formas de opressão e repressão. Caldart (2002), corroborara ao abordar que educação deve ser no e do Campo, no campo pois a educação deve acontecer no seus contextos, no local onde os sujeitos vivem e do campo, pois deve ser pensada a partir dos sujeitos, suas culturas, práticas sociais e históricas.

Então, devido à reivindicação popular se consolidou a Educação enquanto direito de todos e dever do Estado. O que não significa dizer que a luta acabou, a luta permanente se dá justamente por uma educação que supere a condição de uma educação elitista, por uma educação de qualidade social, histórica e cultural para os povos que foram historicamente marginalizados e privados dos seus direitos. E para que a construção da consciência política aconteça é necessário que: “[...] os trabalhadores/as vítimas dessas estruturas de poder tem direito a conhecer essa história [...]” (ARROYO, 2015, p. 53).

Com isso, Arroyo (2015), destaca a necessidade de consolidar teoria e prática/contexto:

Sem avançar, consolidar e afirmar as escolas na sua materialidade física e nos projetos escolares concretos possíveis de educação, poderemos ter um corpo avançadíssimo de reflexão política e teórica sobre currículo e educação do campo e uma existência material fraca e até inexistente nas escolas. (ARROYO, 2015, p. 51).

Ainda de acordo com Arroyo (2015), é necessário entender a história da construção do sistema escolar na fragilidade de sua base material e sua relação com as formas de dominação e poder. Para que assim os profissionais da educação entendam como sua atuação está diretamente relacionada às estruturas econômicas e políticas de poder, uma vez que:

[...] Só se entende a fraqueza e inexistência da educação entendendo os processos de apropriação-expropriação da terra, da renda da terra e do trabalho [...] a fraqueza da esfera pública reproduzem essas formas de dominação-subalternização, apropriação-expropriação da terra e do trabalho, do conhecimento e da cultura. (ARROYO, 2015, p. 52).

A partir dos estudos de Arroyo (2015), é possível compreender a existência de uma lógica que se instaura que reflete na fragilidade e falta de sistemas de educação. Com isso, Arroyo (2015), levanta algumas hipóteses relacionadas às análises acerca da inexistência e precariedade do sistema de educação do campo, indígena, quilombola são elas: resultado das especificidades, a falta de intervenções nas produções de outros currículos do Campo e a secundarização das reformulações curriculares. Dessa forma Arroyo (2015, p. 52), discute que “[...] As mudanças nos currículos exigem estratégias de intervenções estruturais no Estado e nas suas instituições [...]”.

Segundo Arroyo (2015): “[...] o sistema de educação escolar tem sido mais do que escolar, tem sido um território de fortalecimento ou não enfraquecimento das estruturas de poder no campo, coronelismo, enxada, voto, escola rural [...]” (p.53). Ainda de acordo com Arroyo (2015), historicamente os currículos que são oferecidos aos alunos nas escolas, e em especial, podemos direcionar as escolas rurais, visto o agravante ideológico por ser destinada aqueles que trabalham em áreas rurais, filhos de pequenos produtores ou trabalhadores que em sua maioria são explorados por seus patrões. Para estes, ainda de acordo com Arroyo (2015), são destinados currículos fracos em conhecimentos e culturas, uma vez que trazem apenas conteúdos básicos como conta, leitura, escrita e noções de conteúdos de ciências.

De acordo com Molina e Sá (2012), a luta pela educação do Campo se dá justamente devido a contradição existente na luta social contra a educação hegemônica em um projeto de educação pensado pelas elites para classe trabalhadora.

Em diálogo, Frigotto (2012), discute a perspectiva de uma educação Omnilateral que diferente da educação burguesa que no interior das relações do ideário neoliberal que propaga a meritocracia, a competição e as relações individualistas. “[...] O desafio é, pois, a partir das desigualdades que são dadas pela realidade social, desenvolver processos pedagógicos que garantam, ao final do processo educativo, o acesso efetivamente democrático ao conhecimento na sua mais elevada universalidade. [...]” (FRIGOTTO, 2012, p. 271).

Por conseguinte, compreendemos que as formas de opressão que muitas vezes não são nem conhecidas, são postas como condições nas quais não se pode superar. Porém quando os sujeitos estão em colaboração e atribuem sentidos ao processo de reivindicação pela garantia do acesso e permanência de políticas para educação que se faça no seu lugar de fala e a partir dos saberes produzidos pelos povos que foram marginalizados, estes se tornam cada dia mais protagonistas emancipados.

3 FORMAÇÃO DOCENTE E ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO NO E DO CAMPO

De acordo com Arroyo (2012), há um tipo genérico de formação docente para educação básica, que prepara os (a) professores (a) para desenvolver os mesmos saberes e competências independentemente do lugar onde estejam. Assim, o autor apresenta a superação dessa concepção de docente genérico de formação única. A discussão é realizada pelo autor com base na perspectiva de educação e formação docente almejada pelos movimentos sociais de luta pela terra e pela educação do Campo. Ainda de acordo com Arroyo (2012), o ruralismo pedagógico da década de 1940 tentou trazer a perspectiva de formar os professores para atender as especificidades das escolas rurais. Porém nesse contexto venceu a concepção genérica de formação única.

Em diálogo, Alencar (2010), discute que na história da educação brasileira não houve uma atenção para a formação dos professores do Campo. Assim, a formação dos professores sempre teve como base o modelo urbano, que, atrelado com a falta de condições de trabalho, baixa remuneração, falta de estrutura e investimento nas escolas do perímetro rural consequência acarretou nos índices de distorção de idade-série, abandono e analfabetismo.

Além disso, Arroyo (2012), apresenta que as diretrizes que regulam a formação dos docentes são únicas. Sendo assim, resta muitas vezes dentro do permitido fazer adaptações em relação ao tempo, carga horária dentre outros elementos. Dentro dessa lógica os cursos de formação de professores do campo, indígena e quilombola “[...] não passariam de cursos comuns, genéricos, com as devidas e permitidas adaptações mais ou menos elásticas [...]” (ARROYO, 2012, p. 359).

Oliveira (2016), apresenta que a formação genérica ofertada aos professores não possibilitou a eles o acesso aos conhecimentos produzidos nas práticas sociais dos sujeitos do campo. Visto que essa formação era pensada a partir de uma visão urbanocêntrica, com intuito de atender as demandas do crescimento do mercado.

Dessa forma Arroyo (2012), apresenta em relação a essa formação única que:

Sem a superação desse protótipo único, genérico de docente, as consequências persistem: a formação privilegia a visão urbana, vê os povos-escolas do campo como uma espécie em extinção, e privilegia transportar para as escolas do campo professores da cidade sem vínculos com a cultura e os saberes dos povos do campo. As consequências mais graves são a instabilidade desse corpo de professores urbanos que vão às escolas do campo, e a não conformação de um corpo de profissionais identificados e formados para a garantia do direito à educação básica dos povos do campo. Assim, um sistema específico de escolas do campo não se consolida. (ARROYO, 2012, p. 359).

Dessa forma Arroyo (2012), ainda apresenta que os movimentos sociais não buscam o retorno das concepções de educação do ruralismo pedagógico, nem um currículo único para adaptação, mas a superação da escola rural e do professor (a) da escola rural, em prol da educação do campo de forma politizada com responsabilidade com um novo projeto de campo.

Em outras palavras Alencar (2010), nos subsidia ao destacar que a formação de professores pode ser uma direção para a efetivação da Educação do Campo da forma que se almeja, através da incorporação da cultura, memória e lutas. Assim, a escola do campo se consolida enquanto espaço de valorização dos conhecimentos dos sujeitos, o seu lugar de fala e a história do seu povo. Dessa forma, para se construir a escola do Campo que se deseja:

[...] é preciso buscar a especificidade na formação destes profissionais, garantindo as bases filosóficas, históricas, sociais e políticas que possibilitam a compreensão mais adequada do real, criando diversas possibilidades de intervenção na realidade, buscando a sua transformação. Fica evidente que a formação para as escolas do campo requer um professor

que dialogue com a dinâmica do campo, no sentido de contribuir com as transformações sociais que a sociedade tanto necessita.(OLIVEIRA, 2016, p. 86).

Em diálogo com o que foi mencionado acima, Alencar (2010), ainda discute a falta de preparação do professor para atuar na perspectiva da educação do Campo. Visto que, a formação docente é constituída de cima para baixo. Uma formação pensada para zona urbana e levada para área rural. Que nada condiz com a realidade local, não traz a história e cultura do povo. Ou seja, nesse caso o que é dito reflete acerca daquela velha perspectiva hierárquica de educação rural que não valoriza a identidade das comunidades do campo. Justamente por não ser construída com o seu povo. Outro ponto mencionado pela autora é a falta de articulação nas práticas pedagógicas dos conteúdos formais, não formais e informais, juntamente com a falta de experiência docente para desenvolver a relação dos saberes escolares e saberes cotidianos.

Para tanto, Arroyo (2012), apresenta que a política de formação de professores do campo que os movimentos sociais reivindicam em seu percurso de construção, faz com que seja discutida e redefinida a relação do Estado com as instituições e os movimentos sociais. O que acarreta que em seus currículos de formação dos profissionais do campo se busca ter as condições de afirmar os sujeitos enquanto sujeitos políticos e presentes nas discussões e decisões de políticas educacionais.

De acordo com Oliveira (2016), nos últimos anos os movimentos sociais e tantos outros sujeitos envolvidos na luta pela educação do campo, se articularam e reivindicaram a necessidade da criação de políticas públicas de formação de professores com base na identidade emancipatória e na perspectiva de construção de uma nova sociedade, igualitária e socialmente justa e a permanência, garantia da qualidade dessas políticas.

Conforme Arroyo (2012), os movimentos sociais do campo em sua trajetória de reivindicações, conquistaram e conquistam passos importantes. Podemos citar como a exemplo, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea), Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), que denotam a possibilidade da superação da visão genérica do docente. Assim a compreensão da Educação do Campo é fruto dessa construção de formação docente também. Dessa forma, Arroyo (2012) apresenta que os sujeitos reivindicam justamente enquanto agentes políticos e sociais, políticas de formação docente que tenha como ponto de partida os territórios, a terra, a Reforma Agrária, as identidades e saberes e assim a Pedagogia da Terra.

Em relação aos cursos de pedagogia da Terra, Arroyo (2012), aborda que estes “[...] representam um programa específico das lutas dos movimentos sociais pela Reforma Agrária [...]” (ARROYO, 2012, p. 360). O autor ainda apresenta que os cursos de formação de professores partem das demandas dos movimentos sociais que foram agrupados na Conferência Nacional de Educação do Campo de 2004.

Com base no Decreto n. 7.352 de 4 de novembro de 2010, que dispõe acerca da Política Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), dentro outros aspectos apresentados estão os pontos acerca da formação inicial e continuada de profissionais da educação. São apresentados cinco princípios da educação do campo, aos quais destacamos do Art. 2º: “III- desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas de produção e reprodução social da vida no campo” (BRASIL, 2010).

Outro ponto abordado no Decreto n. 7.352, ainda referente a formação inicial e continuada dos docentes, é apresentado no Art. 4º acerca da formação dos professores e gestores de forma a atender as especificidades da escola do campo. Já o Art. 5º com base nos princípios e objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, apresenta entre outros aspectos a possibilidade de adoção da educação a distancia para atender as necessidades de formação docente e disponibilidade a formação em concomitância com a atuação e possibilidade da adoção de metodologias como a alternância.

Arroyo (2012), ainda aborda acerca das contribuições dos movimentos de luta pelas políticas públicas de formação de professores tendo como ponto de partida os saberes, experiências dos povos, seus trabalhos, as histórias e as ações coletivas para serem incorporadas nos currículos no campo teórico e das práticas escolares não só da educação do campo, mas para toda educação básica.

Tal qual:

Uma forma de repolitizar os currículos de formação tem sido incorporar o conhecimento dessa história de produção das desigualdades e da história das relações políticas de dominação-subordinação da agricultura, dos povos do campo e de seus trabalhadores à lógica do capital. Os currículos de formação têm incorporado o direito ao conhecimento da história de resistências e de ações coletivas de movimentos sociais pela sua afirmação. (ARROYO, 2012, p. 362).

Dessa forma, em diálogo com Arroyo (2012) e Alencar (2010), ainda nos permite compreender que é preciso que os docentes tenham a possibilidade de construir sua identidade enquanto classe. Visto que ao longo da história, assim como outros grupos foram excluídos, desconsiderados enquanto sujeitos, sendo visto apenas como meros executores de algo, como máquinas. Desse modo, as experiências cotidianas, vivências dos educandos e educadores também as práticas escolares e profissionais foram esquecidas nas construções de formações, dos currículos, bem como as formas de opressão sofridas por gerações pelas comunidades camponesas, das águas, quilombolas, indígenas que sofrem ainda hoje. Arroyo (2012), ainda corrobora ao afirma que:

Se os profissionais docentes-educadores entenderem essa tensa história, estarão capacitados a trabalhar esse entendimento com as crianças e adolescentes, com os jovens e adultos que trabalham nos campos, nas comunidades indígenas, negras e quilombolas, e até nas escolas públicas populares em que chegam os diferentes, feitos e tratados em nossa história como desiguais. A incorporação dessa riqueza de conhecimentos ocultos trará maior densidade e radicalidade teórica aos currículos de formação. (ARROYO, 2012, p. 362).

Assim, o que os autores elucidaram nos possibilitam compreender que a formação de professores (as) em uma perspectiva pensada enquanto, Política de Governo, caminha de acordo com os interesses da sociedade que nesse caso segue um modelo neoliberal, mesmo em governo mais populares, podemos refletir sobre sua ação em uma via de mão dupla, atendendo as demandas do mercado e em contrapartida superam alguns anseios das reivindicações populares.

Oliveira (2016), elucida acerca da superação:

Para que as mudanças ocorram, tanto na educação como na vida social, a formação dos professores precisa ser crítica para possibilitar que estes partam de uma reflexão teórica e política sobre os problemas que a realidade lhes apresentam. Nesta perspectiva, se faz necessário que as instituições formadoras tenham o compromisso com uma formação numa perspectiva de emancipação humana. (OLIVEIRA, 2016, p. 82).

Dessa forma Oliveira (2016), defende a necessidade de políticas públicas de formação de professores com base na construção de uma educação socialmente justa e a escola enquanto um espaço de construção coletiva socializada através da valorização das vidas dos sujeitos. Freire (2015), nos permite a reflexão acerca de que não é possível formação docente que não observe a beleza de estar no mundo com outros sujeitos. Com isso, não se faz formação sem a

ação-reflexão em um exercício de criticidade e de olhares atentos para as possibilidades de onde se vive.

CONSIDERAÇÕES

As discussões iniciais aqui apontadas possibilitaram várias reflexões acerca de como a educação do campo e sua construção a partir das práticas culturais sociais e de como se constituem enquanto reivindicação social. Acreditamos que esse é um dos pontos que mais mencionamos ao longo do trabalho, a identidade da educação do Campo enquanto reivindicação popular, social e de como o percurso histórico de negação reflexo de uma concepção etnocêntrica dos sujeitos campo se consolidaram na educação rural e na valorização do modo de vida urbano em detrimento da vida no Campo. Dessa forma, foi possível compreender que a reivindicação coletiva dos trabalhadores, (a), Sem Terra e tantos outros sujeitos se dá pela luta por políticas públicas da educação do Campo atrelado a Reforma Agrária e a um projeto de sociedade socialmente justa.

Nesse sentido a formação docente no Brasil em sua trajetória foi marcada pela concepção de uma formação única que atendia exclusivamente ao modelo urbano e negava às possibilidades de construção de práticas pedagógicas atreladas a vida no Campo. Com isso, as práticas tanto culturais e sociais dos sujeitos do campo caminharam em um processo de negação nas formações o que reflete nas práticas dos docentes. Assim, a superação da formação genérica apresentada na pesquisa é sem dúvida um contribuinte para a efetivação da educação do Campo, pois a formação docente que se propõe parte do mesmo movimento que luta pela educação do Campo, e nesse caminho para que a educação seja emancipatória, crítica e formadora, é preciso superar a concepção clientelista, urbanocêntrica, que reforça e cria as formas de opressão. A formação docente nessa perspectiva parte de um projeto de sociedade que estar interligado com a trajetória de luta pela Educação do Campo e pela Reforma Agrária. Uma vez que não se faz educação do campo, sem que os sujeitos tenham a possibilidade de refletir e se reconhecer enquanto sujeitos históricos, sociais, políticos, classe trabalhadora oprimida que através da valorização da sua identidade e história poderão escolher onde querem viver, de que forma, que sociedade quer construir a

meritocrática, individualista que mata e deixa passar fome em prol do desenvolvimento ou uma sociedade que luta pela equidade, pela qualidade de vida para todos.

É preciso ter como ponto de partida suas lutas e resistências enquanto construtores do processo, sujeitos políticos que conquistaram o direito a uma educação pautada na sua identidade histórica e com a premissa da construção coletiva da autonomia e consciência, ambos processos emancipatórios

Dessa forma, as conquistas dos povos do Campo, dos movimentos sociais, dos trabalhadores rurais denotam que mudanças já vem ocorrendo em espaços e territórios construídos, mas ainda há muito a se conquistar. E com isso, faz-se necessário ainda permanecer em luta pela superação da concepção de formação pautada no ideal urbano de sociedade para a construção de políticas efetivas e permanentes em diálogos com os sujeitos em seus lugares de fala.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Maria Fernanda dos Santos. Educação do campo e formação de professores: construção de uma política educacional para o campo brasileiro. **Ciência e Tropic**, Recife, v.34, n. 2, p. 207-226, 2010. Disponível em: <https://periodicos.fundaj.gov.br/CIC/article/view/868/589>. Acesso em: 29 jan. 2019.

Arroyo, Miguel González; Formação de educadores do campo. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. (org.) **Dicionário da Educação do Campo**. 2. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 359-365.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Os movimentos Sociais e a construção de outros currículos. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 55, p. 47-68, jan./mar. 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.39832>. Acesso em: 25 mar. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB 36/2001**. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília: Ministério da Educação, 4 dez. 2001. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_parecer_36_de_04_de_dezembro_de_2001.pdf. Acesso em: 10 nov. 2018.

_____. 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**: seção 1, Brasília, DF, 5 nov. 2010. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2010/decreto-7352-4-novembro-2010-609343-publicacaooriginal-130614-pe.html>. Acesso em: 30 jan. 2019.

CALDART, Roseli Salete. Por uma educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. (org.). **Educação do campo: identidade e políticas públicas**. Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, 2002. p. 18-25. (Coleção Por uma Educação do Campo, n.4)

_____. Educação do Campo. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. 2. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 257-264.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 52. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FRIGOTTO, Gaudêncio; Educação Omnilateral. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. 2. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 263- 272.

MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Lais Mourão. Licenciatura Em educação do Campo. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil. ALENTEJANO, Paulo. FRIGOTTO, Gaudêncio.(org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 466- 486.

OLIVEIRA, Lia Maria Teixeira de; CAMPOS, Marília. Educação Básica do Campo. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo. FRIGOTTO, Gaudêncio. (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 237- 44.

OLIVEIRA, Ângelo Custódio Neri De. **A Formação de Professores na Educação do Campo: Uma reflexão a partir do processo formativo na Escola Núcleo Seráfico Palha do Amaral**. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação do Campo) – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Bahia, 2016.

Disponível em: <https://www1.ufrb.edu.br/ppgeducampo/turma-ii2014?download=37:angelo-custodio-neri-de-olivei>. Acesso em: 30 jan. 2019.

RIBEIRO, Marlene. Educação Rural. In: CALDART, Roseli Salete. PEREIRA, Isabel Brasil. ALENTEJANO, Paulo. FRIGOTTO, Gaudêncio. (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 293-304.

_____. Desafios postos à Educação do Campo. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 13, n. 50, p. 150-71, mai. 2013.

Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640298/7857>. Acesso em: 8 fev. 2019.

SAVIANI, Dermeval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETTI, Celso João; ZIBAS, Dagmar Maria Leopoldi; MADEIRA, Felicias Reicher;

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. (orgs.). **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 151-168.

SOUZA, Maria Antônia de. Educação do Campo: Políticas, Práticas Pedagógicas e Produção Científica. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 29, n.105, p. 1089-1111, set./dez. 2008.
Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 6 fev. 2019.