

## **FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO/NO CAMPO: UMA EXPERIÊNCIA EM SERRA DO RAMALHO-BA**

**Odair Ledo Neves**

Mestrando em Educação do Campo na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB).  
Professor da rede municipal de Serra do Ramalho-BA. odairln@yahoo.com.br

**Débora Alves Feitosa**

Doutora em Educação. Professora Adjunta da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia  
(UFRB). deborafeitosa@ufrb.edu.br

### **Resumo:**

O presente artigo tem como objetivo apresentar uma proposta de formação de professores do/no campo desenvolvida no Mestrado Profissional em Educação do Campo da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Trata-se de uma pesquisa de campo, com abordagem qualitativa, em que se fez uso da pesquisa-ação. O estudo contou com a participação de 18 professores da rede municipal de Serra do Ramalho, que atuam em escolas do/no campo. O estudo concluiu que ao desenvolver uma formação que dialoga com a materialidade de origem da Educação do Campo, que se vincula às lutas sociais, construção de um novo projeto de nação, de sociedade e de campo, constata-se que o município de Serra do Ramalho, não tem ainda uma proposta de Educação do Campo e, a formação de professores está no centro das principais demandas.

**Palavras chave:** Educação do Campo; Formação de Professores; Escola do Campo.

### **Introdução**

O desenvolvimento deste artigo parte da análise de uma formação de professores desenvolvida com 18 professores do município de Serra do Ramalho, município que concentra boa parte de sua população no campo. Assim, o artigo problematiza a formação de professores e, discute apontamentos para uma formação de professores do/no campo, a partir de leituras sobre as concepções de Educação do Campo, discussão e diálogo com esses sujeitos.

Para o desenvolvimento desse trabalho, fizemos uso de pesquisa de campo, com abordagem qualitativa, por meio da pesquisa-ação, em que o pesquisador tanto observa quando conduz as discussões. Nesse aspecto, apontamos que precisa tencionar a Educação do Campo no município de Serra do Ramalho, por isso a importância de uma formação de professores de escolas no/do campo.

A proposta de formação desenvolvida partiu dos princípios da pesquisa-ação, em que se planeja, implementa, descreve e avalia, numa lógica que permite aprender mais tanto a respeito da prática quanto da pesquisa (TRIP, 2005). Sua operacionalização contou com a

participação de dezoito participantes, professores que atuam em escolas do/no campo do município de Serra do Ramalho-BA.

### **Nossa concepção de formação de professores**

Neste tópico, apresentamos nossa concepção de formação de professores, partindo da compreensão que a formação de professores assume grande significado para a melhoria da qualidade do ensino, como pontua Pimenta (1999, p. 24):

A questão fundamental, para nós, é a necessidade de se construir teorias fertilizadas das práxis dos professores no sentido de transformação das persistentes condições de ensino e aprendizagem seletivas e excludentes; da gestação de práticas pedagógicas capazes de criar, nos âmbitos escolares, as condições de emancipação e desenvolvimento social, cultural e humano dos alunos pertencentes aos segmentos desfavorecidos da sociedade e que, por isso, sofrem o processo de marginalização nas nossas escolas.

Ao trazer para a discussão a importância de teorizar sobre a *práxis* dos professores, reconhecendo-a como lugar de emancipação e desenvolvimento social Pimenta(1999) traz uma reflexão que coaduna com a proposta de formação dos profissionais da Educação do Campo. A proposta de formação dos profissionais do campo tem em seus projetos, uma formação que rompe com a qualificação instrumental e reconheça que a raiz de tudo é o ser humano, em seu processo de humanização e de emancipação humana (ARROYO, 2012).

Nesse sentido, ao tencionar a formação de professor, apresentamos a partir de um passado recente, década de 1980, momento marcado por avanços, ao questionar a visão tecnicista de educação que tanto influenciou as décadas anteriores, como nos mostra Freitas (2002, p. 139):

Os anos 80 representaram a ruptura com o pensamento tecnicista que predominava na área até então. No âmbito do movimento da formação, os educadores produziram e evidenciaram concepções avançadas sobre formação do educador, destacando o caráter sócio-histórico dessa formação, a necessidade de um profissional de caráter amplo, com pleno domínio e compreensão da realidade de seu tempo, com desenvolvimento da consciência crítica que lhe permita interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade.

Para Freitas (2002) a década de 80 representou avanços na democratização da escola, fortalecendo as relações de poder e projetos coletivos no seu interior, além de construir a concepção de profissional de educação que tem na docência e no trabalho pedagógico a sua especificidade e peculiaridade.

Vale salientar, que esses avanços não mantiveram os mesmos ritmos na década de 1990, que “contraditoriamente, foram marcados também pela centralidade no conteúdo da escola (habilidades e competências escolares), fazendo com que fossem perdidas dimensões importantes que estiveram presentes no debate dos anos 80” (FREITAS, 2002, p.141). Assim, a educação vivenciou uma forte ênfase ao que acontecia no interior da sala de aula, perdendo-se de vista a escola como um todo.

Outro agravante deste período, de acordo com Freitas (2002) é que houve o abandono da categoria trabalho pelas categorias da prática, prática reflexiva e, mesmo em um momento histórico de abertura política, de democratização da escola e, de recuperação de sujeitos, em que se dava ênfase aos professores como sujeitos de suas práticas, deu-se espaço para o crescimento de políticas neoliberais.

(...) a ênfase no caráter da escola como instituição quase que exclusivamente voltada para a socialização dos conhecimentos histórica e socialmente construídos terminou por centrar a ação educativa na figura do professor e da sala de aula, na presente forma histórica que ela tem, tornando-se alvo fácil das políticas neoliberais baseadas na qualidade (da instrução, do conteúdo), em detrimento da formação humana multilateral (FREITAS, 2002, p.141).

Depreende-se desse entendimento, que os professores deveriam ser preparados para desenvolver um ensino melhor. Nesse sentido, a formação de professores vai ser afetada pelos organismos internacionais “a formação de professores tem sido uma tônica em todos os países, como uma maneira de evidenciar a importância do desempenho educacional para o crescimento econômico, o que em tese depende da atuação dos profissionais da educação” (MAUÉS, 2003, p.99).

Nesse sentido, Freitas (2002) pontua que as atuais políticas para graduação e pós-graduação ambicionam gradativamente retirar a formação de professores da formação científica e acadêmica própria do campo da educação. Essa prerrogativa encontra respaldo em estudos que vem sendo desenvolvido por diferentes autores e, tem colocado a formação de professores em um novo campo de conhecimento, isto é, da “epistemologia da prática” como nos apresenta Tardif (2000, p.10):

É, portanto, nesse contexto duplamente coercitivo que a questão de uma epistemologia da prática profissional acha sua verdadeira pertinência. De fato, se admitirmos que o movimento de profissionalização é, em grande parte, uma tentativa de renovar os fundamentos epistemológicos do ofício de professor, então devemos examinar seriamente a natureza desses fundamentos e extrair daí elementos que nos permitam entrar num processo reflexivo e crítico a respeito de nossas próprias práticas como formadores e como pesquisadores.

Tardif (2000) mostra que a finalidade de uma epistemologia da prática profissional é revelar os conhecimentos, as competências, as habilidades e as atitudes, bem como compreender como esses saberes são integrados concretamente nas atividades profissionais, isto é, como os professores incorporam, produzem, utilizam, aplicam e transformam em função dos limites e dos recursos inerentes às suas atividades profissionais.

As ideias defendidas por Tardif (2000) são que a formação profissional deve centrar na própria prática, visão que tem sido fortalecida pelas reformas educativas das últimas décadas. Neste ponto, Maués (2003) discute que a formação prática é um elemento da reforma internacional da formação do magistério:

(...) o futuro professor precisa entrar em contato real com o meio em que deverá atuar, devendo desde o início da formação assumir tarefas específicas e ter um acompanhamento direto para a realização delas. Outro argumento utilizado é que os cursos de formação tem sido muito teóricos, desvinculados do meio escolar e, para confirmar esse raciocínio, são apresentados alguns exemplos provenientes dos resultados das avaliações realizadas com os alunos, como é o caso do Pisa (MAUÉS, 2003, p.101).

Para Maués (2003) uma crítica a essa proposta de formação, consiste em evidenciar que o saber que passa a ser valorizado é o saber prático, entendido como o que pode ser usado para solucionar os problemas do cotidiano. E, ao priorizar os sistemas de avaliações como o Pisa, a ênfase recai sobre o produto em detrimento do processo. Essa provocação encontra-se em Freire na obra “Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa” quando o autor afirma que “A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo” (FREIRE, 1996, p.11).

Uma visão também consistente de formação encontramos em Pimenta (1999) quando ela reconhece que a formação envolve uma mobilização de vários tipos de saberes. Não restringe a prática e, deixa evidente que a formação perpassa por saberes de uma prática reflexiva, saberes de uma teoria especializada, saberes de uma militância pedagógica. Assim, a referida autora evidencia que os problemas da prática profissional não são apenas instrumentais. Para Pimenta,

A formação de professores na tendência reflexiva se configura como uma política de valorização do desenvolvimento pessoal-profissional dos professores e das instituições escolares, uma vez que supõe condições de trabalho propiciadoras da formação como contínua dos professores, no local de trabalho, em redes de autoformação, e em parceria com outras instituições de formação. Isso porque trabalhar o conhecimento na dinâmica da

sociedade multimídia, da globalização, da multiculturalidade, das transformações nos mercados produtivos, na formação dos alunos, crianças e jovens, também eles em constante processo de transformação cultural, de valores, de interesses e necessidades, requer permanente formação, entendida como ressignificação identitária dos professores (PIMENTA, 1999, p. 31).

Apresentado um pequeno panorama das últimas décadas sobre a formação de professores e, reconhecendo que “o papel do professor é fundamental e a sua formação assume uma função central nas políticas educacionais” (MAUÉS, 2003, p.118). Não defendemos uma formação de professores pelo viés da “epistemologia da prática”, por entendermos que ela faz parte de um pacote neoliberal que reduz o trabalho a capacidade de empregabilidade, como aponta Freitas (2002) ao avaliar as políticas de formação de professores.

(...) privilegiam a formação descomprometida com a pesquisa, a investigação e a formação multidisciplinar sólida ao deslocar a formação da universidade e, em seu interior, das faculdades/centros de educação e cursos de pedagogia para os institutos superiores de educação e cursos normais superiores em instituições isoladas; privilegiam processos de avaliação de desempenho e de competências vinculadas ao saber fazer e ao como fazer em vez de processos que tomam o campo da educação em sua totalidade, com seu *status* epistemológico próprio, retirando a formação de professores do campo da educação para o campo exclusivo da prática. (FREITAS, 2002, p.161)

Feitas essas considerações, passamos a apontar de que formação de professores falamos e, o porquê de tencionar uma formação de professor, usando o princípio da pesquisa-ação, para professores de escolas no/do campo, como afirma Pimenta (2005) que situa a importância da pesquisa na formação de professores por compreender os docentes como sujeitos que podem construir conhecimentos sobre o ensinar na reflexão crítica sobre sua atividade, na dimensão coletiva e contextualizada institucional e historicamente. Neste ponto, retornamos a Freire, para quem somos seres inacabados:

É o saber da História como possibilidade e não como determinação. O mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da História mas seu sujeito igualmente. No mundo da História, da cultura, da política, constato não para me adaptar mas para mudar. No próprio mundo físico minha constatação não me leva à impotência. O conhecimento sobre os terremotos desenvolveu toda uma engenharia que nos ajuda a sobreviver a eles. Não podemos eliminá-los mas podemos diminuir os danos que nos causam. Constatando, nos tornamos capazes de intervir na realidade, tarefa incomparavelmente mais complexa e geradora de novos saberes do que simplesmente a de nos adaptar a ela. É por isso também que não me parece

possível nem aceitável a posição ingênua ou, pior, astutamente neutra de quem estuda, seja o físico, o biólogo, o sociólogo, o matemático, ou o pensador da educação (FREIRE, 1996, p.46)

Ao tencionar uma formação para professores que atuam nas escolas do/no campo, é importante situar “as marcas de especificidade da formação: entender a força que o território, a terra, o lugar tem na formação social, política, cultural, identitária dos povos do campo” (ARROYO, 2007, p. 163). Nesse viés, é que Arroyo (2007) ressalta a importância de se compreender as especificidades do vínculo ente território, terra, lugar e escola como componentes da formação de educadoras e educadores do campo. E, como problematiza Freire (1996) não se pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra, é preciso conhecer, compreender e intervir na realidade.

Decorre deste postulado, o porquê de uma formação de professores para escolas do/no campo, no sentido de colocar na pauta de discussão e estudo, os conhecimentos do campo, suas especificidades e a necessidade de uma política de formação que discuta as diversidades presentes no campo, como os movimentos sociais têm reivindicado.

Os movimentos sociais reivindicam que nos programas de formação de educadoras e educadores do campo sejam incluídos o conhecimento do campo, as questões relativas ao equacionamento da terra ao longo de nossa história, as tensões no campo entre o latifúndio, a monocultura, o agronegócio e a agricultura familiar; conhecer os problemas da reforma agrária, a expulsão da terra, os movimentos de luta pela terra e pela agricultura camponesa, pelos territórios dos quilombos e dos povos indígenas. Conhecer a centralidade da terra e do território na produção da vida, da cultura, das identidades, da tradição, dos conhecimentos... Um projeto educativo, curricular, descolado desses processos de produção da vida, da cultura e do conhecimento estará fora do lugar. Daí a centralidade desses saberes para a formação específica de educadoras e educadores do campo. (ARROYO, 2007, p. 167).

Assim sendo, nesta proposta de formação, esteve presente a discussão sobre a Educação do Campo, cultura, diversidade, currículo, escola e suas especificidades, como veremos na próxima seção.

### **Formação de professores do/ no campo materializada na prática**

Tencionar a formação de professores que atuam em escolas no/do campo era um dos objetivos desta proposta. Nesse processo, organizamos como um dos eixos para a formação

“Concepção de Educação do Campo, a questão agrária do campo brasileiro e sua relação com o contexto local” em 25 horas distribuídas em encontros presenciais e momentos de leitura, estudos e desenvolvimento de atividades. Os encontros foram desenvolvidos por meio de roda de diálogo, em que ouvíamos os professores, utilizávamos o aporte teórico, para os momentos de leitura e discussão – para refletirmos sobre Educação do Campo com um olhar para o contexto das escolas do município de Serra do Ramalho.

Para Oliveira e Campos (2012) o cenário educacional recente do mundo rural sofreu transformações de movimentos instituídos que iniciaram suas articulações no final dos anos de 1980. Nesse período, o Brasil estava saindo do regime militar, organizando o espaço público e de lutas democráticas reivindicando vários direitos, entre eles, podemos citar a Educação do Campo. E, a década de 1990 foi momento de consolidação de outros movimentos pela universalização do direito à educação básica e as diversas modalidades de educação, tais movimentos contribuíram para que se reconfigurassem os espaços públicos e privados no quadro das lutas populares, ampliando o campo de conquistas de direitos.

Neste viés, desenvolve-se a compreensão acerca da importância da universalização da educação básica, “a educação básica necessita de políticas de ‘universalização’ para se tornar efetivamente um direito de todos, inclusive dos povos do campo, para que os profissionais da educação e os usuários das instituições escolares se formem assegurando suas territorialidades e identidades sociais” (OLIVEIRA; CAMPOS, 2012, p.238).

A luta pela universalização da educação básica, também fez parte da pauta do I ENERA, movimento protagonizado pelos Movimentos dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), autores políticos e outras instituições universitárias e científicas. Nesse sentido, Oliveira e Campos (2012) afirmam que a rebeldia como sentimento/luta é um traço pedagógico que faz parte de diversas populações do campo: camponês, indígenas, caiçaras, quilombolas, atingidos por barragens, de agricultores urbanos, que buscam uma perspectiva de educação que incluísse suas formas de significar a existência humana.

Assim, podemos identificar avanços recentes na legislação como aponta Molina e Freitas (2011) no artigo “Avanços e desafios na construção da Educação do Campo”, no qual apresentam a importância dos movimentos sociais, que por meio de lutas e práticas educativas tem interrogado e apresentado alternativas ao projeto hegemônico de desenvolvimento rural, às tradicionais escolas rurais e aos processos de formação de educadores.

Molina e Freitas (2011) discutem que a Educação do Campo se origina no processo de luta dos movimentos sociais contra a expropriação de terra e objetiva a construção de um

modelo de desenvolvimento rural que atenda os diversos sujeitos sociais do campo, para isso, é preciso contrapor-se ao modelo de desenvolvimento hegemônico que sempre atendeu aos anseios dos grandes latifundiários no Brasil. Assim, os autores falam de um projeto maior de educação, nascido da classe trabalhadora e que tenha suas bases na construção de um outro projeto de sociedade e nação. Para Molina e Freitas,

(...) a Educação do Campo compreende os processos culturais, as estratégias de socialização e as relações de trabalho vividas pelos sujeitos do campo em suas lutas cotidianas para manterem essa identidade como elementos essenciais de seu processo formativo. O acesso ao conhecimento e a garantia do direito à escolarização para os sujeitos do campo fazem parte dessas lutas. (MOLINA; FREITAS, 2011, p.19).

Analisando o processo formativo que envolve a luta por educação e a materialidade de origem da Educação do Campo, é salutar compreender as formas de vida dos sujeitos do campo, lutas e vivências cotidianas que marcam as identidades dos sujeitos do campo. Para melhor compreensão desse contexto planejamos o eixo formativo, como mostra o quadro abaixo.

BLOCO TEMÁTICO	OBJETIVO	MATERIAL DE LEITURA	DATAS
Concepção de Educação do Campo, a questão agrária do campo brasileiro e sua relação com o contexto local	Apresentar aos professores a concepção de Educação do Campo como possibilidade de construção de uma educação emancipadora, por meio do reconhecimento da questão agrária que estrutura o campo brasileiro e sua relação com a cultura local.	<b>Dicionário de Educação do Campo:</b> Educação Básica do Campo; Educação do Campo; Escola do Campo.	07/11/2018
		<b>Educação do Campo:</b> identidade e políticas públicas. Articulação Nacional “Por Uma Educação do Campo” (2002).	13/11/2018
		<b>Educação do Campo:</b> identidade e políticas públicas. Articulação Nacional “Por Uma Educação do Campo” (2002).	28/11/2018
		Educação do Campo: notas para uma análise de percurso – Caldart <b>FERNANDES, Bernardo. Educação do Campo:</b> campo – política pública – educação. – Bernardo Mançano Fernandes	29/11/2018

Quadro 1 – Síntese dos temas dos encontros formativos.

Tomando como ponto central, o quadro acima, o eixo formativo iniciou com uma roda de diálogo, em que o propósito de conhecer a concepção dos professores, sobre Educação do

Campo, desde a compreensão dos projetos e políticas dessa modalidade de educação, a atuação destes professores.

Os relatos dos professores trouxeram reflexões válidas para discutirem tanto a ausência de políticas para Educação do Campo no município de Serra do Ramalho, quanto analisar a negação da formação de professores que dê conta das demandas impostas pelo próprio espaço de atuação do professor.

Nesse ponto, Molina e Freitas (2011) e Caldart (2009) faz uma análise que situa os avanços educacionais conquistados pela Educação do Campo, dentre eles, aponta a obtenção dos marcos legais e programas educacionais voltados para os sujeitos do campo. Contrário a esses avanços, ainda nos deparamos com a ausência dessa discussão nas práticas e formação dos professores. Para situar a importância desse debate na conjuntura atual, analisando principalmente o contexto em que emergiu esta formação, recorremos a Caldart (2009) que afirma:

(...) gostaria de defender/reafirmar é a necessidade e a importância, política, teórica, de compreender este fenômeno chamado de Educação do Campo em sua historicidade, o que implica buscar apreender as contradições e tensões que estão na realidade que a produziu e que a move, e que ela ajuda a produzir e mover; que estão no 'estado da coisa', afinal, e não apenas nas ideias ou entre ideias sobre o que dela se diz. (CALDART, 2009, p.38).

Caldart (2009) desperta nossa atenção para compreendermos o movimento histórico em que emerge a Educação do Campo, principalmente, as contradições e tensões, que a produziu "já surgiu como contraponto de práticas, construção de alternativas, de políticas, ou seja, como crítica projetiva de transformações" (CALDART, 2009, p.40).

A Educação do Campo tem buscado ocupar o espaço da escola, mas sem perder a concepção de educação que orienta suas práticas, pois se trata de construção que não se limita às lógicas do sistema escolar e tenciona ocupar outros espaços enquanto projeto educativo.

A Educação do Campo surgiu em um determinado momento e contexto histórico e não pode ser compreendida em si mesma, ou apenas desde o mundo da educação ou desde os parâmetros teóricos da pedagogia. 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 vistas de orientações/lutas concretas (CALDART, 2009, p.40).

Ao analisar a Educação do Campo resgatando suas contradições, movimento e contexto histórico que deram origem ao seu surgimento, Caldart (2009) afirma que a

Educação do Campo não é uma proposta de educação, mas que se trata de uma crítica acerca da educação em que se procura firmar uma concepção de educação e de campo.

Neste sentido, sem que o professor tenha conhecimento e compreenda o processo histórico que deu origem as discussões da Educação do Campo, fica cada vez mais distante firmar uma concepção de educação e de campo que deem conta de trabalhar a diversidade de campo, de sujeitos e de culturas. Assim, ao desenvolver essa formação procurou-se, ouvir os participantes, por meio de diálogo e tencionar discussões a partir de leituras e produção de atividades.

As discussões firmadas durante o primeiro eixo formativo trouxeram o entendimento e compreensão dos professores sobre Educação do Campo, enquanto política pública, processos formativos, proposta de trabalho, dentre outros, numa proposição de olhar para a realidade em que eles atuam.

Os professores, em sua maioria, afirmaram que não têm conhecimento de projetos e políticas de Educação do Campo. Ponderação, bem discutida por Munarim (2011), quando analisa o engendramento das políticas públicas na área específica de Educação do Campo:

As organizações e movimentos sociais do campo, com apoio em significativos setores universitários, protagonizaram uma campanha pela construção de uma concepção de Educação do Campo, que se contrapôs ao conceito, às definições e às políticas de educação rural ou ausentes na história da educação brasileira (MUNARIM, 2011, p.52).

Sem conhecer o processo histórico de enfrentamento e as políticas públicas que torna legítima a Educação do Campo, ampliam ainda mais as dificuldades de desenvolver uma proposta de ensino que respeite esta concepção. No diálogo com os interlocutores, eles reconhecem que a proposta desenvolvida pela escola não mantém relação com as discussões da Educação do Campo, “Trabalho em uma comunidade rural, é uma escola no campo. Só que o ensino não é do campo” (Professora A.R.C.S). A fala da professora A.R.C.S impulsionou, no grupo, uma reflexão sobre a negação que permeia o cenário educacional do município, pois mesmo o município tendo uma especificidade de campo, os participantes pontuaram a necessidade de cobrar no âmbito da secretaria de educação municipal uma coordenação específica para as escolas do/no campo.

Freitas (2010) nos esclarece que a relação da escola é com a vida, compreendida como atividade criativa, nesse mesmo aspecto, ressalta que a vida no campo não é a mesma da cidade, pois o campo possui suas singularidades, que produz relações sociais, culturas e

formas de vida diferentes, assim não faz sentido desenvolver uma educação urbana no campo, ainda que os conteúdos sejam os mesmos.

Neste sentido, Molina e Sá (2012) nos mostram que uma escola do campo deve contribuir para o fortalecimento das lutas e resistências dos camponeses, bem como também assegurar a articulação político-pedagógica entre escola e comunidade, democratizando o acesso ao conhecimento científico. Este ponto é bastante enfático nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (2012) que define a identidade da escola do campo a partir da vinculação da escola com a realidade em que ela está situada.

Outro ponto tencionado na formação dos professores refere-se à ausência de formação tanto inicial quanto continuada no sentido de trabalhar e discutir sobre a Educação do Campo: “não tenho muito conhecimento sobre as políticas de Educação do Campo, então talvez falta isso, mas conhecimento, por isso aceitamos as propostas que vêm da secretaria” (Professora N.L.G.S.).

A fala da professora N.L.G.S. põe em evidência a ausência de formação que discuta sobre a Educação do Campo, uma vez que dentre os 18 participantes, apenas 4 tiveram uma disciplina que discutiu os princípios desse projeto de educação. Neste aspecto, Arroyo é enfático ao dizer que,

Os movimentos sociais reivindicam que nos programas de formação de educadoras e educadores do campo sejam incluídos o conhecimento do campo, as questões relativas ao equacionamento da terra ao longo de nossa história, as tensões no campo entre o latifúndio, a monocultura, o agronegócio e a agricultura familiar; conhecer os problemas da reforma agrária, a expulsão da terra, os movimentos de luta pela terra e pela agricultura camponesa, pelos territórios dos quilombos e dos povos indígenas. Conhecer a centralidade da terra e do território na produção da vida, da cultura, das identidades, da tradição, dos conhecimentos... Um projeto educativo, curricular, descolado desses processos de produção da vida, da cultura e do conhecimento estará fora do lugar. Daí a centralidade desses saberes para a formação específica de educadoras e educadores do campo. (ARROYO, 2007, p. 167).

O apontamento de Arroyo (2007) é cabal para problematizarmos o modelo de formação de professores, mais precisamente a ausência dela, o que acaba por comprometer o direcionamento dado às demandas que o campo apresenta, principalmente, no sentido de garantir os direitos conquistados pela Educação do Campo, como nos mostra a participante, ao dizer sobre as políticas da Educação do Campo: “Percebo que existe, só que não são respeitadas, pois a secretaria não respeita quando a portaria de matrícula vem a mesma para

todos, não respeita o calendário em questão das chuvas, a merenda vem igual para todos”(Professora D.S.S.).

Ao desconhecer as políticas públicas, diretrizes e programas da Educação do Campo, fica difícil questioná-la no âmbito do município, reservando apenas executar o que a secretaria de educação determina, como afirma uma professora ao dizer que a maior preocupação do município é seguir a proposta da secretaria, indicando assim, a ausência de preocupação do município em discutir a Educação do Campo, “o município não tem um olhar diferenciado para o campo” (Professor G.S).

Neste sentido, os professores estão percebendo a importância desta formação, pois as discussões desenvolvidas trazem novas perspectivas para que eles questionem o município, como revela a fala da professora “a partir do momento em que já estamos nos formando, já podemos discutir uma proposta de educação do campo na escola” (Professora N.L.G.S).

O projeto de formação assume uma nova perspectiva na visão da professora N.L.G.S por tencionar momentos de discussão e conhecimento, ampliando a visão sobre o campo entre os professores do município. Por outro lado, revela que as discussões sobre Educação do Campo estão se iniciando agora com o projeto e, os próprios professores reconhecem que o ensino presente na escola não contempla a realidade dos alunos, ou não se voltou para tal discussão.

Aprofundando as leituras, discutimos sobre a Educação do Campo apontando as lutas e conquista deste projeto de educação, na fala da professora, para ter uma escola do campo que dialogue com vida dos camponeses precisa romper com a visão preconceituosa que ver os sujeitos do campo como menor, que não produz conhecimento. Nesse sentido, prevalece nos discursos que o aluno precisa se dedicar para ter uma aprendizagem satisfatória para conseguir algo melhor em outros espaços, “Você tem que estudar menino para tirar notas boas para você conseguir alguma coisa melhor lá fora” (Professora R.M.L.C).

As considerações da professora revela um discurso perigoso ao apontar o outro como melhor, exemplo a ser seguido e nega o contexto social e cultural, no qual a escola e a comunidade se inserem. Outro ponto também que pode ser analisado, é que esses discursos contribuem para cada vez mais esvaziar o campo. Na contramão desse discurso, Queiroz (2011) defende que a Educação do Campo precisa contribuir para melhorar a realidade dos povos que vivem no campo.

Durante as discussões, percebi um aspecto positivo nos relatos dos professores, uma vez que eles reconheceram que mesmo sem ser uma proposta elaborada e tencionada na

escola, eles desenvolvem práticas da Educação do Campo, como mostra o relato da professora,

Tudo que foi conquistado na escola foi através de luta dos movimentos da nossa escola, porque também nos preocupamos com a sustentabilidade, no resgate dos valores, por exemplo dos valores dos sujeitos do campo. Nós demonstramos isso nos eventos da escola e extraescolar. Quando nos preocupamos com o ensino aprendizagem (Professora D.S.S).

Ao analisar o relato da professora, percebemos que ele traz a compreensão de que a Educação do Campo se faz na relação com o povo, no vínculo entre escola e comunidade, não se limita aos saberes sistematizados, mas problematiza a forma de vida e as relações de trabalho, assim é comum a participação da comunidade em eventos e a escola sempre tem um momento para lembrar seus fundadores, a importância que eles atribuíam a escola e as tradições da comunidade. O que defendemos é que tais propostas devem fazer parte do projeto político-pedagógico da escola, não se restringir a eventos pontuais, como datas comemorativas e/ou eventos da escola, pois “a formação de educadores para as escolas do campo tem como desafio colocar a escola a serviço da transformação social, no sentido de mudar não apenas os conteúdos, mas suas práticas, estrutura organizacional e funcionamento” (SÁ, MOLINA, BARBOSA, 2011, p.85).

Neste viés de entendimento, durante os encontros formativos deste eixo, construímos um quadro síntese pontuando possibilidades para a construção e/ou fortalecimento da Educação do Campo na escola.

<p><b>Professor</b></p>	<p>Abordar a formação de professores para a educação do campo e suas particularidades é uma questão que merece atenção e respeito com a concepção de educadores do campo.</p> <p>O professor tem uma função importante dentro do espaço escolar, pois este pode propor ao aluno uma participação ativa no próprio aprendizado, contribuindo assim no processo de resgate de uma realidade do campo inserida no contexto escolar.</p> <p>A legitimação de um modelo educacional para o campo perpassa pela transformação do papel e do perfil do professor. A formação de educadores do campo engloba fatores como a construção de saberes docentes que viabilizem o desenvolvimento sustentável do campo, o fortalecimento dos valores, da identidade e do reconhecimento da terra como mantenedora da vida, conhecimento das particularidades e fazeres do homem do campo e valorização dos saberes construídos nesse espaço.</p> <p>O professor passa de dono do saber a educador e mediador da construção do conhecimento.</p>
-------------------------	---

<p><b>Escola e Comunidade</b></p>	<p>Desconstruir a imagem do homem do campo como ingênuo, coitado e incapaz de produzir novos conhecimentos. Fato que, muitas vezes, leva ao surgimento de uma educação fragilizada e dispensada de qualquer forma, sem coerência com a realidade dos sujeitos do campo e dada como caridade. Desse modo, é necessário fornecer elementos que contribuam para a sociedade compreender que o povo do campo não é diferente, mas, ao contrário, possuidores de um saber significativo e norteador de sua aprendizagem.</p> <p>Desenvolver um projeto de educação de acordo com as especificidades da Educação do Campo, levando em consideração a cultura, os saberes, o modo de produção do povo camponês e sua relação com a terra.</p> <p>Promover maior aproximação entre escola e comunidade.</p>
<p><b>Secretaria de Educação</b></p>	<p>Aprofundar as discussões a respeito da formação de docentes do meio rural. Segundo Arroyo (2007), a especificidade na formação de educadores do campo não é mais para ser questionada, mas assegurada. O que só será possível quando a comunidade acadêmica e a sociedade urbana e rural exigirem dos governantes uma educação real, pensada de acordo com a cultura de cada povo.</p> <p>Contribuir na construção de um novo olhar sobre o homem do campo e a educação que é dispensada ao mesmo, bem como, analisar o processo de formação, inicial e continuada do educador que atua na escola do campo.</p> <p>Desenvolver uma proposta pedagógica de acordo com as especificidades de cada comunidade.</p> <p>No caso de Serra do Ramalho, que é um município eminentemente agrícola, é importante que a proposta pedagógica seja construída segundo as especificidades socioculturais de cada comunidade.</p> <p>Promover cursos de formação continuada para os professores que atuam nas escolas do campo.</p>

Quadro 2 - Construído a partir das leituras, roda de conversa e discussões do primeiro eixo formativo

O quadro acima produzido pelo coletivo de professores, nos ajuda a refletir sobre aspectos importantes para a Educação do Campo, tais como: o professor, ao discutir uma formação para educadores do campo, reconhecendo o papel desse profissional no espaço escolar, no sentido de trabalhar a realidade do campo para que o aluno desenvolva uma aprendizagem ativa, contribuindo para trabalhar a realidade camponesa no contexto escolar; escola e comunidade, desenvolver um projeto de educação de acordo com as especificidades da Educação do Campo, que valorize a cultura, os saberes, o modo de produção do povo camponês e sua relação com a terra; por fim, sobre a secretaria de educação, pontuaram a importância do município de Serra do Ramalho, que apresenta uma especificidade de campo, ter uma proposta pedagógica que seja construída de acordo com as especificidades

socioculturais de cada comunidade, bem como, promover formação continuada para os professores que atuam nas escolas do campo.

### **Considerações finais**

No intuito de desenvolver uma formação para educadores do/no campo, partimos da compreensão que esses educadores e educadoras bem conhecem as discriminações que enfrentam os povos do campo, em nome de parâmetros arraigados na sociedade, que perpetuam padrões que ocasionam desigualdades culturais, econômicas e educacionais.

Assim, podemos afirmar que uma proposta educacional para o campo perpassa pela transformação do papel e do perfil do professor. A formação de educadores do campo engloba fatores como a construção de saberes docentes que viabilizem o desenvolvimento sustentável do campo, o fortalecimento dos valores, da identidade e do reconhecimento da terra como mantenedora da vida, conhecimento das particularidades e fazeres do homem do campo e valorização dos saberes construídos nesse espaço.

Assim sendo, a concepção de Educação do Campo presente na formação de professores busca dialogar com a materialidade de origem dessa concepção de educação, projeto que se vincula às lutas sociais camponesas, de natureza anticapitalista e fortemente vinculada à construção de um novo projeto de nação, de sociedade, de campo. E, ao analisar o município de Serra do Ramalho, concluímos que o município não tem uma proposta de Educação do Campo e apresenta como demanda a formação de professores do/no campo

### **REFERÊNCIAS**

ARROYO, Miguel G. Educação e exclusão da cidadania. In: BUFFA, Ester; ARROYO, Miguel G.; NOSELLA, Paola. **Educação e cidadania: quem educa o cidadão?** 13 ed. São Paulo, Cortez, 2007.

CALDART, Roseli Salete. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, M. G., CALDART, R.S., MOLINA, M. C. **Por uma educação do campo.** Petrópolis: RJ: Vozes, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, L. C. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. 5 ed. Campinas: Papirus, 2002.

FREITAS, Letícia Fonseca Richthofen de. Currículo cultural: o que ensinam os livros regionais sobre identidade?. **Currículo sem Fronteiras**, v.10, n.2, pp.106-118, Jul/Dez 2010. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol10iss2articles/freitas>.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. Reformas internacionais da educação e formação de professores. **Cadernos de Pesquisa**, n. 118, p. 89-117, março/ 2003.

MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Lais Mourão. Licenciatura em educação do campo. In: CALDART, Roseli Salete et al. (orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. 3. ed. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012.

\_\_\_\_\_; FREITAS, Helena Célia de Abreu. Avanços e desafios na construção da Educação do Campo. **Em Aberto**, Brasília, v.24, n. 85, p. 51-63, abr. 2011.

MUNARIM, Antônio. Educação do Campo no cenário das políticas públicas na primeira década do século 21. **Em Aberto**, Brasília, v.24, n. 85, p. 51-63, abr. 2011.

OLIVEIRA, Lia Maria Teixeira. CAMPOS, Marília. Educação básica do campo. In: CALDART, Roseli Salete et al. (orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. 3. ed. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 521-539, set./dez. 2005.

\_\_\_\_\_. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez Editora, 1999.

SÁ, Lais Mourão; MOLINA, Mônica Castagna; BARBOSA, Anna Izabel Costa. A produção do conhecimento na formação dos educadores do campo. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 5-7, abr. 2011.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, Belo Horizonte, n. 13, p.5-24, 2000.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.