

# A FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO – DIREITO DOS EDUCADORES E DEVER DO PODER PUBLICO

Edmerson dos Santos Reis

## RESUMO

O presente artigo, com abordagem crítica e propositiva analisa o processo de formação dos profissionais da educação na atualidade a partir dos fundamentos legais e éticos do ser-professor, e traz para o seio das discussões a problemática da educação do campo, aqui revelada a partir das estatísticas educacionais do Ministério da Educação (MEC) / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas e Educacionais Anísio Teixeira (INEP) que apontam para a necessidade urgente de se efetivar um Plano Nacional de Formação dos Profissionais da Educação do Campo como estratégia para diminuir o fosso que separa os indicadores educacionais dos espaços do campo e da cidade e de garantia do direito a uma educação pública e de qualidade que têm direito os povos do campo.

**Palavras-chave:** Educação do Campo, formação profissional e movimentos sociais.

## ABSTRACT

The present article, with critical approach and propositiva analyzes the trial of formation of the professionals of the education in the present time from the ethical and lawful foundations of him be-professor, and brings for the breast of the arguments to problematic of the education of the field, here revealed from the educational statistics of the Department of the Education (Ministry of Education and Culture) / National Institute of Studies and Researches Anísio Teixeira If it employ a National Plan of Formation of the Professionals of the Education of the Field as strategy for diminish the ditch that separates the educational indicator of the spaces of the field and of the city and of guarantee of the right to a public education and of quality that have right the peoples of the field.

**Keywords:** Education of the Field, professional formation and social movements.

## INTRODUÇÃO

Se buscarmos levantar ao longo da história da educação brasileira, iremos facilmente identificar o descaso com que sempre foi tratada e pensada a educação

direcionada, voltada para a população do campo. Se a intenção for ir mais além, analisando e voltando o olhar para as condições de ensino oferecida no meio rural veremos exatamente aí mais um alarme, principalmente quando centramos o foco na formação dos professores que atuam neste espaço.

Com o parecer 36/2001 e a Resolução CNE/CEB N° 1/2002, instrumentos legais construídos e aprovados pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), a Educação do Campo, passa a ter uma compreensão e um significado político e legal que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas. Como explicita o próprio parecer (p.05) *“O campo, nesse sentido mais do que perímetro não-urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social com as realizações da sociedade humana”*.

As diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo (fruto da mobilização social dos povos e educadores/as do campo, que organizados em movimentos sociais, sindicais, pastorais, ONG's, entre outros), concretizam parte de uma luta que se faz reconhecida legalmente, amplia o que enuncia a LDBEN 9394/96 no seu artigo 28 e incisos, mas não significa que tudo está resolvido, pois a luta pela efetivação das políticas tem sido enorme e envolve um coletivo de sujeitos protagonistas desse desafio de fazer valer os direitos. Pois como bem coloca Arroyo (2004, p. 103),

Sempre que a consciência dos direitos avança na história, as pressões sobre o público se radicalizam. É no terreno dos direitos onde as políticas públicas encontram sua função. É inevitável que as pressões por uma outra presença do público no campo tendam a se radicalizar na medida em que a consciência dos direitos básicos cresce entre os povos do campo. É compreensível que sejam os movimentos sociais os atores que com maior radicalidade pressionam por políticas públicas. São esses movimentos os grandes educadores coletivos da nova consciência política dos direitos.

É nesse campo de lutas e embates que vais de delineando no país uma política pública de educação do campo, protagonizada principalmente pelos movimentos sociais, mas que muito ainda tem a ser conquistado como a concretização de um plano nacional de formação dos profissionais da educação do campo.

Nesse contexto educacional uma discussão cada vez mais em pauta na atualidade da educação é a formação docente e dos demais profissionais da educação. Grande tem sido a produção acadêmica do conhecimento nesta área, o que nos leva a problematizar, como bem coloca MEDEIROS (1998, p.196),

(...) as bases políticas e epistemológicas da docência como uma profissão que, como qualquer outra para se reconhecer enquanto tal exige um arsenal de saberes, uma valorização salarial compatível com o serviço prestado à comunidade, um código de ética que de um lado preserve a autonomia profissional e, de outro, estabeleça parâmetros deontológicos do ser professor.

Parte desse processo todo de reflexão, estudos e discussão sobre a formação docente e dos profissionais da educação fica cada vez mais evidenciado quando nos detemos a analisar a quantidade de monografias, dissertações e teses defendidas nos cursos e programas de pós-graduação até à pauta quase que constante de seminários, congressos, simpósios, conferências entre outros realizados no Brasil.

Vale lembrar que parte destes trabalhos vai denunciar a perspectiva da racionalidade instrumental que sempre norteou a formação docente no país tem um fundamento bastante explícito – atender às demandas do estado e do mercado e não às necessidades da educação, da sociedade e dos sujeitos coletivos implicados no processo educativo.

Se toda e qualquer formação profissional deve considerar nos seus cardápios formativos à relação com o mundo do trabalho, isso não significa dizer que devemos fazer dessa um instrumento que vai a reboque do mercado, pois

este ser pensado no espaço da formação como um dos pontos de chegada e não de partida. A formação docente antes de tudo deve vincular-se “*a uma função social maior que é a de contribuir com o desenvolvimento crítico e emancipador no plano do indivíduo e da coletividade*”. Para a ANFOPE (1998, p. 13),

O educador (...) é aquele que: - tem a docência como base da sua identidade profissional; - domina o conhecimento específico de sua área, articulado ao conhecimento pedagógico, numa perspectiva de totalidade do conhecimento socialmente produzido, que lhe permite perceber as relações existentes entre as atividades educacionais e a totalidade das relações sociais em que o processo educacional ocorre: - é capaz de atuar como agente de transformação da realidade na qual se insere.

No caso específico da Educação do Campo, como bem defende Caldart (2004, p.33), precisamos compreender que

A cultura também forma o ser humano e dá as referências para o modo de educá-lo; são processos culturais que ao mesmo tempo expressam e garantem a própria ação educativa do trabalho, das relações sociais, das lutas sociais. A Educação do Campo precisa recuperar a tradição pedagógica que nos ajuda a pensar a cultura como matriz formadora, que nos ensina que a educação é uma dimensão da cultura, que a cultura é uma dimensão do processo histórico, e que processos pedagógicos são constituídos desde uma cultura e participam de sua reprodução e transformação simultaneamente.

Nesse sentido é preciso sempre levar em consideração os elementos da intersubjetividade no processo de formação, o que pressupõe que o sujeito se constrói enquanto sujeito singular, na autêntica relação que estabelece com outros indivíduos (hetero-formação), consigo mesmo (auto-formação), com o ambiente e com as coisas (eco-formação), e isso vai além de compreender a formação como algo em si mesma, mas que chega e se faz também com e nos docentes, alunos e com o meio no qual estes transitam e constroem as mais diversas relações na tessitura das suas vidas e das suas comunidades.

## **O PODER PÚBLICO E A SUA RESPONSABILIDADE NA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO**

A responsabilidade pública com a formação dos profissionais da educação e em especial dos docentes está dada na legislação brasileira. Para encontrá-la, basta uma rápida leitura do que estabelece a LDBEN 9394/96, no seu Artigo 67, incisos I a VI, que vão definir o seguinte:

***I - Ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;***

***II - Aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para este fim;***

***III - Piso salarial profissional;***

***IV - Progressão funcional baseada na titulação, e na avaliação do desempenho;***

***V - Período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga horária de trabalho;***

***VI - Condições adequadas de trabalho.***

Esse fundamento legal como todos os demais que amparam a garantia e a responsabilidade da formação e profissionalização docente ao estado tem sido negado na maioria das vezes, em virtude da constituição de um sistema público que ao mesmo tempo em que vai exigindo a garantia, através dos seus mais variados programas vai flexibilizando e precarizando a profissionalização do professorado, quando admite ainda o exercício de profissionais em sala de aula sem o mínimo de formação necessária para a atuação docente, como preconiza a própria LDBEN 9394/96, no seu Art. 62º (mínimo de curso de magistério em nível médio para atuação na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental).

Art. 62º. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como

formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (Grifos nossos).

As associações nacionais ligadas à formação dos profissionais da educação – Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação (ANFOPE), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) e a Associação Nacional de Pós-graduação em Educação (ANPED) vão defender a formação inicial em nível de graduação realizada pelas universidades, de maneira não aligeirada, como tem sido a prática na atualidade, onde pelo equívoco da lei aliado à incapacidade de o próprio estado atender ao que era definido na legislação, ajudou a acelerar o mercado da formação por parte das faculdades e institutos de ensino superior particulares, principalmente junto aos municípios das regiões mais carentes que jamais tiveram acesso ao atendimento público de nível superior.

É nesse sentido que Macedo (2004) vai denunciar a problemática educacional que se estabelece e naturaliza no âmbito das políticas educacionais com claras referências a uma preocupação apenas com as estatísticas desse setor, fortalecendo uma de maneira equivocada de compreender o desenvolvimento humano, focado apenas, a partir da matematização inconseqüente dos indicadores sociais e econômicos, que na prática na tem garantido a melhoria da universalização e qualidade do processo de escolarização da nossa população, já que até as saídas para a formação docente também tem seguido esta mesma lógica.

É aqui que se constitui um campo de necessário realce da teoria crítica em currículo pela dialógica e sua complexidade, exercida, ademais, por uma outra ética que, tomando a crítica de uma perspectiva descentrada, enquanto intercítica, se renova como potência co-trans-formadora de uma situação educativa que se naturaliza ao se perpetuar como algo relativo e refletido apenas a partir da eficiência burocrática e produtiva e da noção de desenvolvimento humano, centrado na matematização econômica do social (o fenômeno vergonhoso das acelerações para fazer números educacionais é um dos exemplos marcantes de segregação exercida sob o manto da “eficiência” burocrática, bem como a implementação de formações universitárias aligeiradas e pulverizadas nos âmbitos das ciências humanas e da formação de professores,

principalmente). Não é sem razão que a desvalorização generalizada da profissão docente, segundo Apple, vem criando um segmento de novos pobres entre os professores. (p.4)

No que se refere a política de formação dos profissionais da educação do campo e em especial, os docentes, a Resolução CNE/CEB Nº 1/2002, que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, vai responsabilizar o poder público na institucionalização e oferecimento da Educação pública do campo, principalmente nos seus arts. 3º, 6º e 7º. Com referência à profissionalização do professorado do campo, os Arts. 11, 12 e 13 vão ser significativos em garantir este direito o que virá a contribuir decisivamente com a melhoria da qualidade da educação do campo, uma vez que não existe escola boa se os profissionais que nesta atuam não estão qualificados para o exercício docente.

Para ZEICHNER (2003, p. 46),

A formação reflexiva do professor que estimule o desenvolvimento genuíno do educador só deve ser apoiada se estiver vinculada à luta por mais justiça social e contribuir de algum modo para estreitar a brecha na qualidade da educação à disposição dos alunos de diferentes estratos, inclusive os do campo, que ao longo da história da educação sempre são os menos favorecidos. (grifos nossos)

Sem uma mudança radical no sistema educacional, não conseguiremos atingir os padrões necessários à condição de uma educação pública de qualidade. Isso passa por pensar a educação para além somente dos profissionais, mas do currículo, da gestão, das estruturas, das condições de funcionamento e financiamento, da valorização do magistério, da formação inicial e permanente dos que constroem as engrenagens deste sistema.

Para SOUZA e REIS (2003, p.27), *“o sentido da educação (...) está no fato de poder contribuir para que as pessoas assumam uma nova postura diante do meio em que convivem e de que, nessa busca do (re)conhecimento de si (como sujeito histórico) e do lugar (como reflexo dessa história), possam intervir e*

*transformar a ambos*”. Essa condição e este sentido não podem ser negligenciados em uma proposta que se busca contribuir decisivamente para a transformação da realidade do campo brasileiro.

Porém, quando nos detemos a analisar a situação da educação presente no meio rural detectamos as piores condições que se manifestam através da baixa qualificação profissional, aviltamento salarial em relação ao dos professores que atuam na zona urbana, sobrecarga de trabalho que vai além da docência, alta rotatividade dos profissionais, dificuldades de acesso em virtude das condições das estradas vicinais, inexistência de ajuda de custo para locomoção e da garantia de acesso às formações inicial e continuada, já que quase sempre estas acontecem na sede dos municípios.

Para o INEP/MEC (2007, p.33),

*O nível de escolaridade de professores revela, mais uma vez, a condição de carência da zona rural. No ensino fundamental de 1ª a 4ª série, apenas 21,6% dos professores das escolas rurais tem formação superior, enquanto nas urbanas esse contingente representa 56,4 % dos docentes. O que é mais preocupante, no entanto, é a existência de 6913 funções docentes sendo exercidas por professores que tem apenas o ensino fundamental e que, portanto, não dispõem da habilitação mínima para o desempenho de suas atividades. A maioria desses leigos atua nas Regiões Nordeste e Norte.*

Para mostrar o fosso que separa a escola presente no campo da escola urbana, no que diz respeito ao grau de formação segundo o nível de atuação e localização apresentamos a tabela abaixo.

**TABELA 01 – TAXA DE DOCENTES POR GRAU DE FORMAÇÃO SEGUNDO O NÍVEL DE ATUAÇÃO E LOCALIZAÇÃO – BRASIL – 2002/2005**

| Nível de atuação /<br>localização    | Percentual de Docentes por Grau de Formação |      |                |      |                   |      |
|--------------------------------------|---|------|----------------|------|-------------------|------|
|                                      | Até Fundamental                             |      | Médio Completo |      | Superior Completo |      |
|                                      | 2002  | 2005 | 2002           | 2005 | 2002              | 2005 |
| <b>Ensino Fundamental de 1ª a 4ª</b> |   |      |                |      |                   |      |
| <b>Urbana</b>                        | 0,8   | 0,5  | 61,1           | 43,1 | 38,1              | 56,4 |
| <b>Rural</b>                         | 8,3   | 3,4  | 82,9           | 75,0 | 8,8               | 21,6 |

| <b>Ensino Fundamental de 5ª a 8ª</b> |            |            |             |             |             |             |
|--------------------------------------|------------|------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| <b>Urbana</b>                        | <b>0,2</b> | <b>0,0</b> | <b>20,7</b> | <b>12,5</b> | <b>79,1</b> | <b>87,5</b> |
| <b>Rural</b>                         | <b>0,8</b> | <b>0,2</b> | <b>56,8</b> | <b>46,7</b> | <b>42,4</b> | <b>53,1</b> |
| <b>Ensino Médio</b>                  |            |            |             |             |             |             |
| <b>Urbana</b>                        | <b>0,1</b> | <b>0,0</b> | <b>10,4</b> | <b>4,2</b>  | <b>89,5</b> | <b>95,8</b> |
| <b>Rural</b>                         | <b>0,2</b> | <b>0,0</b> | <b>21,8</b> | <b>11,3</b> | <b>78,0</b> | <b>88,7</b> |

Fonte: MEC/Inep

Quando buscamos localizar a formação dos docentes que atuam nas séries finais do ensino fundamental vamos identificar que 46,7% desses profissionais possuem apenas o ensino médio, numa demonstração clara do descabido e inoperante sistema educacional, construído sob a égide de uma visão urbanocêntrica de fazer educação, que colocou à margem a garantia deste direito aos povos do campo, numa clara demonstração de apartheid social entre o urbano e o rural.

Se a intenção é ver o número de profissionais que atua no ensino médio com a formação equivalente apenas a este nível de ensino, veremos que no meio rural ainda existem 11,3 % do professorado desse segmento de ensino, equivalente a 1670 docentes, um descumprimento visível da própria legislação brasileira que preconiza o aperfeiçoamento da educação pública, gratuita e de qualidade para todos, conforme a Declaração de Educação para Todos (1990), também assinada pelo Brasil, que pela inoperância na definição de políticas públicas consistentes, segrega e discrimina todo um coletivo de sujeitos de direitos corrompidos.

Ao se reportar ao salário, os dados por si só já falam. A tabela abaixo faz um comparativo entre o que percebem os docentes a partir do local onde dão aulas, mesmo atuando no mesmo nível de ensino.

**TABELA 02 – SALÁRIO MÉDIO DOS PROFESSORES POR LOCALIZAÇÃO SEGUNDO O NÍVEL DE ATUAÇÃO - BRASIL – 2003**

| Nível de atuação          | Salário Médio (R\$) |                |
|---------------------------|---------------------|----------------|
|                           | Urbana              | Rural          |
| <b>Ensino Fundamental</b> |                     |                |
| - Séries iniciais         | 766,1               | 452,0          |
| - Séries finais           | 907,0               | 558,6          |
| <b>Ensino Médio</b>       | <b>1.059,4</b>      | <b>1.077,4</b> |

Fonte: MEC/Inep – Censo dos Profissionais do Magistério da Educação Básica.

Para que não se julgue ou se pense que os comentários aqui expostos são frutos apenas da militância ou da implicação do seu autor enquanto sujeito que vem pesquisando a realidade do campo daremos voz ao próprio órgão oficial do Ministério da Educação (MEC), o Instituto Nacional de Pesquisas e Estudos Educacionais Anísio Teixeira (INEP), que no documento Panorama da Educação do Campo (2007, p.36), ao reportar-se à situação dos profissionais da educação manifesta-se da seguinte maneira:

Resumindo todas essas estatísticas, existem 354.316 professores atuando na educação básica do campo, e eles representam 15% dos profissionais em exercício no País. São, em sua grande maioria, os menos qualificados e os que recebem os menores salários.

Diante deste quadro, é evidente a necessidade do estabelecimento de uma política que valorize os profissionais da educação do campo. É oportuno destacar a necessidade de ações efetivas focadas na expansão do quadro, na formação profissional adequada e na formação continuada, considerando projetos pedagógicos específicos e uma melhoria salarial que estimule a permanência de profissionais qualificados em sala de aula nas escolas rurais.

## **POR UMA POLÍTICA NACIONAL DE FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO**

Para além do direito à formação inicial e continuada, os profissionais da educação do campo trazem consigo uma dívida imensa por parte do poder público no diz respeito ao abandono da educação do campo que também traz implícita aí

a condição humana do direito à formação. Já no que diz respeito ao dever da formação, este está dado para ambos, tanto ao poder público como responsável como para o próprio professor enquanto eterno aprendiz, que não deve render-se às dificuldades do processo, mas buscar sempre colocar em prática a sua condição de co-responsável pela sua auto, hetero, eco-formação.

Construir a Educação do Campo significa formar educadores e educadoras do campo para atuação em diversos espaços educativos. E se defendemos uma formação específica é porque entendemos que boa parte deste ideário que estamos construindo é algo novo em nossa própria cultura. Há uma nova identidade de educador que precisa ser cultivada, ao mesmo tempo em que há toda uma tradição pedagógica e um acúmulo de conhecimentos sobre a arte de educar que precisa ser recuperada e trabalhada desde esta intencionalidade educativa da Educação do Campo.

Por isso o projeto político e pedagógico da Educação do Campo deve incluir uma reflexão sobre qual o perfil do profissional de educação de que precisamos e sobre como se faz esta formação. Pensar sobre como os educadores e educadoras têm se formado nos próprios processos de construção da Educação do Campo e como isso pode ser potencializado pedagogicamente em programas e políticas de formação específica. Caldart (2004, p.36 -36).

Exemplos desse acúmulo são as concepções, formas e saídas que movimentos e organizações diversas como o Movimento dos Trabalhadores/as Rurais Sem Terra – MST, Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura – CONTAG, Rede de Educação do Semiárido Brasileiro – RESAB, Centros Familiares de Formação por Alternância – CEFFA, Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, Universidades Públicas, entre tantas outras instituições que atuam diretamente na formação de educadores/as têm buscado para atender às demandas diversas de formação dos/as seus/as educadores/as.

Outras contribuições que não poderão ficar fora de uma proposição de política nacional de formação dos profissionais da educação do campo e da definição de uma base conceitual que busque aprofundar e trazer no seu âmago as concepções de Educação, de Campo e de Formação, são as dos movimentos

sociais, da sociedade civil e das instituições diversas que vêm atuando nesta construção, o que necessariamente passa pelo acúmulo das duas Conferências Nacionais Por uma Educação Básica do Campo (1998) e Por uma Política Pública de Educação do Campo (2004), do Grupo Permanente de Educação do Campo (GPT/SECAD/MEC), do Conselho Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável (CONDRAF) e de todas as experiências hoje em curso no Brasil gestadas pelas instituições que tem participado desses espaços.

O que defendemos é a construção da educação do campo, já que como bem defende SILVA (2007)<sup>1</sup>, não podemos estar pensando a educação do campo na perspectiva da “adequação” ou da “adaptação”, pois foi isso o que sempre permeou as políticas de educação para o campo; desconsideravam que o campo brasileiro implica uma diversidade que vai além do não menos diverso espaço urbano, sempre utilizado para parametrizar as adequações e adaptações de conteúdos, metodologias, materiais didáticos, formação entre outros.

Muitos educadores Teixeira (1962), Freire (1992), Reis (2004), Salomón (2005) entre outros, já nos alertavam acerca da impossibilidade de transplante da escola e das suas metodologias, se essas não forem recriadas no próprio contexto em que se inserem, pois são sempre frutos de processos, sejam eles participativos, democráticos ou impostos; mas os contextos não são iguais, reproduzíveis, o que não podemos desconsiderar no âmbito das escolas do campo. Teixeira (1962, p. 74) vai nos trazer a seguinte reflexão:

Entre as instituições sociais, sabemos que a escola, mais do que qualquer outra, oferece, ao ser transplantada, o perigo de se deformar ou mesmo de perder os objetivos. A escola já é de si uma instituição artificial e incompleta, destinada apenas a suplementar a ação educativa muito mais extensa e profunda que exercem outras instituições e a própria vida. Deve, portanto, não só ajustar-se, mas inserir-se no contexto das demais instituições e do meio social e mesmo físico. A verdade é que a escola, como instituição, não pode verdadeiramente ser transplantada. Tem de

---

<sup>1</sup> Professora Adelaide Pereira Silva, em e-mail no qual discute a atual realidade da educação do campo no Brasil. Julho de 2007.

ser recriada em cada cultura, mesmo quando essa cultura seja politicamente o prolongamento de uma cultura matriz.

Se até então foi a política do descaso que prevaleceu, é preciso compreender de que na educação do campo, salvo as raras iniciativas, na sua maioria dentro da sociedade civil, a tarefa a fazer é construí-la, edificá-la, não com um projeto único, homogeneizante, mas que deverá trazer na sua concepção a pluralidade cultural, a diversidade dos sujeitos do campo e uma reparação incontestada do desenvolvimento da educação nas regiões mais carentes deste país, pois como todas as estatísticas demonstram existe um grande fosso que separa os indicadores das regiões Sul, Sudeste, das demais, Norte, Nordeste e parte do Centro-Oeste.

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres 'vazios' a quem o mundo 'encha' de conteúdos; não pode basear-se numa consciência espacializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como 'corpos conscientes' e na consciência como consciência intencionada ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo. (FREIRE, 1974, p. 77)

A Resolução CNE/CEB Nº 1/2002 define claramente nos seus Arts. 14 e 15 e seus incisos I, II e III, que, o financiamento da Educação nas Escolas do Campo é um dever do estado, que deverá mobilizar os dispositivos necessários para tal, já previstos em outras legislações (Constituição Federal/1988, LDBEN 9394/96, etc.) com o intuito de garantir o seu oferecimento.

Se a base legal já existe, se a sociedade civil está atenta e existe disposição do governo federal em consolidar uma política pública de educação do campo não podemos nos contentar. Mais do que esperar a determinação ou a boa vontade do estado, a luta pela profissionalização dos agentes educativos que atuam nas escolas do campo deve ser pauta permanente das organizações que protagonizam esta conquista. *“Um tratamento mais público na Educação do Campo poderá ser a garantia de novos tempos para a História da Educação. Reconhecida no terreno dos direitos universais, de todo ser humano e assumida*

*como dever do Estado, a educação dos diversos povos do campo poderá ser construída em novas bases". Arroyo (2004, p.107).*

## **FORJANDO UMA NOVA CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO**

É inadmissível que uma proposta que se pretende inovadora para formar os profissionais da educação do campo continue repetindo o arremedo do que tem sido as formações atualmente presente nas agências formadoras, que não tocam na realidade do campo e/ou quando o fazem, levam em consideração apenas o aspecto da terra enquanto elemento produtivo, o que favorece os grandes grupos que dominam o latifúndio brasileiro sem trazer principalmente para o centro das discussões a questão agrária, as populações do campo, a cultura, os processos educativos aí presentes, as condições de trabalho, as relações sociais, o modelo capitalista de produção imposto ao campo que expulsa o camponês e ajuda a promover a miséria.

Ainda conforme Macedo (2004,) ao referir-se às inovações conceituais no campo das políticas curriculares, vai compreender que o currículo e aos atos do currículo continuam constituindo-se em algo distante das práticas educativas e que não dialogam com a diversidade e as vozes silenciadas historicamente, como é o caso das populações do campo. Para o mesmo,

Tal situação nos autoriza a dizer que as inovações conceituais e os atos de currículo, daí advindos, não tocaram as práticas educativas em termos da construção de uma educação tensionada no e pelo plural enquanto concepção politizada na vontade de justiça social. Neste sentido é que para nós a perspectiva intercristica, enquanto prática crítica multirreferencializada uma opção político-epistemológica no seio do currículo, torna-se ao mesmo tempo uma mediação educativa e um dispositivo político. (p.3)

Se inovador é o processo de construção da Educação do Campo, inovadora também tem que ser a proposta de formação dos profissionais que nesta atuam ou que nela irão atuar. Esse processo exige que forjemos uma nova

postura de profissional da educação que seja um Prático-Pesquisador sendo necessário para tal:

- a) Tematização das práticas educativas e sociais - (investigar, conhecer melhor e propor melhorias na ação);
- b) Formação constante (inicial e continuada).
- c) Concepção horizontal na relação professor-aluno;
- d) Relação dialógica entre teoria e prática como mediadoras da construção do conhecimento novo;
- e) Investigação e reflexão do cotidiano;
- f) Compreensão da sala de aula como espaço da relação dialógica - teoria-prática do cotidiano escolar;
- g) Escola e comunidade compreendidas como espaços que se permitem ir além do dia-a-dia;
- h) Transcender no conhecimento = fazer relações diversas = compreensão holística do mundo;

Ao introduzirmos estes elementos num processo formativo, estaremos contribuindo decisivamente para a formação de um profissional pesquisador, intelectual e transformador da sua própria prática e da relação que estabelece com o conhecimento e com o meio no qual está inserido, o que permitirá o desenvolvimento de um pensamento mais investigativo e do compromisso com uma educação emancipadora.

Dando conta de implementar nos espaços de formação os elementos acima apresentados poderemos estar introduzindo um novo fazer pedagógico na dimensão do processo pedagógico passando a sair de uma lógica educativa que preza pelo processo informacional isolada como fim da prática educativa para uma outra possibilidade de produzir o conhecimento, dialogando com os mais variados tempos e espaços escolares, comunitários, formais e informais, saindo assim da informação isolada como elemento formativo para o aprofundamento e a

transcendência do conhecimento. Para isso será essencial não deixar de levar em consideração no itinerário de formação as seguintes buscas:

a) Buscar as pessoas (alunos, professores, colegas de trabalho, técnicos educacionais, entre outros), o que evitará a centralização do processo educativo;

b) Buscar – o Meio/Contexto (Ambiente, Comunidade local, Distrito, Município, Estado, Mundo), o que evitará o isolamento;

c) Buscar suporte nas referências as mais diversas (livros, revistas, jornais, TV, internet e autores diversos), o que evitará a barbárie monorreferencial.

Como bem defendem o IRPAA (2002) e a RESAB (2004) este tipo de postura exige “*um profissional investigador da realidade, pesquisador, problematizador, aprendiz, articulador e criativo*”, pois se a escola e o professor não são capazes de compreender o mundo em que estão inseridos jamais poderão contribuir com o seu desenvolvimento sustentável. Nessa perspectiva, além de trazer para o centro das problematizações emancipadoras as experiências dos sujeitos coletivos do campo é uma estratégia também para fortalecer a perspectiva identitária deste sujeitos numa sociedade movida pela diversidade ainda tão opacizada.

Numa concepção Larrosiana, uma proposição de formação dos educadores do campo, não pode se negar ao fato de ter como base e princípio norteador a experiência dos sujeitos envolvidos neste fazer educativo. As experiências são singulares e não repetir a barbárie monoreferencial com a formação dos educadores dos campo parece ser essencial neste desafio. Para José Larrosa Bondia (2001, p. 7),

Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência. O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira irrepetível. O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto

em quem encarna. Não está, como o conhecimento científico, fora de nós, mas somente tem sentido no modo como configura uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade ou, em definitivo, uma forma humana singular de estar no mundo que é por sua vez uma ética (um modo de conduzir-se) e uma estética (um estilo). Por isso também o saber da experiência não pode beneficiar-se de qualquer alforria, quer dizer, ninguém pode aprender da experiência de outro a menos que essa experiência seja de algum modo revivida e tornada própria.

Vale lembrar, que ao final do ano de 2006, o Ministério da Educação, respondendo às reivindicações das organizações que representam as populações e educadores/as do campo, através de uma convocação às universidades que já vêm desenvolvendo ações na área de educação do campo, apresenta às mesmas a proposta de Licenciatura Plena em Educação do campo, iniciativa-piloto que poderá ser ampliada nos anos seguintes, com o intuito de atender a grande demanda de formação dos educadores do campo.

Segundo a proposta construída por uma comissão interna do Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), que contou com a contribuição de uma assessoria externa da Professora Leda Scheibe da Universidade Federal de Santa Catarina, são objetivos específicos desta proposição:

a) Formar e habilitar profissionais em exercício na educação fundamental e média que ainda não possuam a titulação mínima exigida pela legislação educacional em vigor;

b) Habilitar professores para a docência multidisciplinar em escolas do campo nas seguintes áreas do conhecimento: Linguagens, Artes e Literatura; Ciências Humanas e Sociais; Ciências da Natureza e Matemática; Ciências Agrárias;

c) Formar educadores para atuação na educação básica em escolas do campo aptos a fazer a gestão de processos educativos e a desenvolver estratégias pedagógicas que visem a formação de sujeitos humanos autônomos e

criativos capazes de produzir soluções para questões inerentes à sua realidade, vinculadas à construção de um projeto de desenvolvimento sustentável de campo e de país;

d) Construir coletivamente um projeto de formação de educadores que sirva como referência prática para políticas e pedagogias de Educação do Campo.

Três universidades públicas federais estarão iniciando ainda em 2007 o processo seletivo e início da Licenciatura Plena em Educação do Campo que busca com isso atender de modo integrado alguns conjuntos de aprendizados profissionais básicos de formação para os educadores do campo enfocando a docência multidisciplinar em uma das áreas de conhecimento propostas pelo curso: Linguagens, Artes e Literatura; Ciências Humanas e Sociais; Ciências da Natureza e Matemática; Ciências Agrárias.

Neste primeiro momento apenas as Universidades Federais (Universidade Federal de Sergipe – UFS, Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG e a Universidade Federal da Bahia – UFBA) conseguiram finalizar o projeto e por esta razão estarão institucionalizando estas propostas nas suas pautas de cursos regulares. A intenção do ministério e das instituições que compõem o GPT de Educação do Campo é que estas proposições possam estar permeando todas as universidades públicas, pois só assim será possível a garantia do direito à formação e a melhoria da qualidade da educação do campo.

No que diz respeito à forma de implementação, esta proposição quer estimular a realização do curso através de parcerias das Instituições de Ensino Superior (IES) com o MEC, com as secretarias municipais e estaduais de educação, com movimentos sociais e sindicais do campo, organizações não governamentais e com outras entidades educacionais de reconhecida atuação na formação de educadores e junto às populações do campo. Para tanto é imprescindível que a implementação deste curso pelas IES seja acompanhada por

outras iniciativas nas áreas da pesquisa e da extensão que configurem uma atuação institucional sistemática com questões da Educação do Campo e não somente como mais uma iniciativa, mais um curso a ser implementado.

O ponto 3 do documento preliminar que foi base para que as universidades organizassem os seus projetos políticos pedagógicos vai estabelecer como público prioritário da licenciatura, o seguinte:

a) Professores em exercício nas escolas do campo<sup>2</sup> da rede pública que tenham o ensino médio concluído e ainda não tenham formação de nível superior;

b) Outros profissionais da educação com atuação na rede pública que tenham o ensino médio concluído e ainda não tenham formação de nível superior;

c) Professores e outros profissionais da educação que atuem nos centros de alternância ou em experiências educacionais alternativas de Educação do Campo;

d) Professores e outros profissionais da educação com atuação em programas governamentais que visem à ampliação do acesso à educação básica da população do campo tais como: Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), Saberes da Terra, dentre outros;

e) Jovens e adultos que desenvolvam atividades educativas não escolares nas comunidades do campo que tenham o ensino médio concluído e ainda não tenham formação de nível superior.

---

<sup>2</sup> São consideradas aqui como “escolas do campo” aquelas que têm sua sede no espaço geográfico classificado pelo IBGE como “rural”, e mais amplamente, aquelas escolas que mesmo tendo sua sede em áreas consideradas “urbanas”, por atenderem populações de municípios cuja reprodução social e cultural está majoritariamente vinculada ao trabalho no campo, têm sua identidade definida nesta relação.

Não é esta a única saída para a profissionalização do professorado e demais profissionais da Educação do campo. Esta é apenas uma importante e fundamental ação de um Plano Nacional de Formação dos Profissionais da Educação do Campo construído pela mesma comissão do GPT de Educação do Campo que precisa ser também implementado, pois entendemos que a escola não se resume às/aos professoras/es, mas que todos que nela trabalham são agentes educativos assim como a própria comunidade e que os demais profissionais precisam ser lembrados numa política nacional de formação.

Desde o profissional que transporta o aluno, aos que o recebe, aos que cuidam da limpeza do prédio, aos que preparam a alimentação escolar, aos que dirigem e assessoram o processo pedagógico, aos que administrativamente auxiliam a vida educacional de alunos e professores, aos que são responsáveis diretamente pela relação com os saberes e conhecimentos, todos estes precisam ser contemplados num processo de formação profissional inicial e contínua, sempre tendo como objetivo a qualificação dos processos de aprendizagens dos estudantes que habitam, trabalham e vivem no campo brasileiro.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Se a cada dia as desigualdades são mais visíveis e o grande desafio que nos é colocado é a inclusão social, não podemos continuar fortalecendo o grande abismo que separa os indicadores gerais de acesso, permanência, sucesso e qualidade da educação, formação dos educadores/as, estrutura física, acesso a materiais didáticos e paradidático, qualidade de transporte escolar, aprendizagem dos alunos entre outros, tão díspares entre o campo e a cidade.

Somente uma ação efetiva por meio da responsabilização pública com a participação ativa e o controle social por parte dos movimentos sociais e da sociedade organizada será possível construir um outro modelo de educação e de desenvolvimento para este país tão diverso, onde as particularidades regionais e territoriais possam imprimir as suas marcas nesse conjunto social, tecido sobre as mais diversas formas sem que um imponha-se ao outro. Nesse sentido, a escola passa a exercer um papel fundamental nessa tarefa, como vai nos lembrar Tedesco (2002, p. 15)

A essência da cidadania moderna é, precisamente, a pluralidade de âmbitos de desempenho e a construção da identidade a partir precisamente desta pluralidade e não de apenas um eixo dominante e excludente. Em termos educativos, o desenvolvimento deste sentido plural de pertinência, que combine a adesão e a solidariedade local com a abertura às diferenças, implica introduzir massivamente nas instituições escolares a possibilidade de realizar experiências que fortaleçam este tipo de formação. Relativamente a isso, todos os diagnósticos indicam a existência de um significativo déficit de experiências democráticas e pluralistas na sociedade. A escola é um âmbito privilegiado para o desenvolvimento de experiências deste tipo, que possam ser organizadas educativamente.

O que nos faz um país rico enquanto diversidade é exatamente a singularidade, a pluralidade cultural, que ao longo da nossa história têm sido negligenciados nos projetos de desenvolvimento e de educação, onde estas entram apenas como o exótico e não como potencialidades de aprendizagens ou de produção, distribuição e geração de rendas e possibilidades outras para os diversos povos aí implicados.

O que se buscou com este artigo foi problematizar a necessidade de se pensar num outro caminho para a educação e para a escola e conseqüentemente para a formação dos profissionais da educação que articule o pensar e o fazer pedagógico com a construção de alternativas de desenvolvimento sustentável das comunidades do campo, contribuindo para efetivá-los como *“campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria*

*produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana*". (CNE/CEB, parecer 36/2001).

Isto só será possível se contemplarmos neste processo: a pesquisa como caminho metodológico, a conexão permanente dos diferentes saberes, a compreensão de que a educação não se inicia e acaba na sala de aula, mas que existe uma multiplicidade de espaços pedagógicos a serem mobilizados e de que fora do fortalecimento da cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à democracia não construiremos aquilo que anuncia as Diretrizes Operacionais da Educação Básica das Escolas do Campo, no seu Artigo 2º, Parágrafo Único que compreende que:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país. (BRASIL, 2004, p.37)

Como não intentamos aqui escrever um tratado sobre a formação, até porque muitos outros já o fazem, finalizamos lembrando que esse é o desafio, o que nos exige uma formação consistente, contextualizada e colada numa leitura permanente do processo sócio-histórico e cultural da sociedade e do dinamismo do campo brasileiro.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

ANFOPE. **Documento final do IX Encontro Nacional**. São Paulo: Mimeo, 1998.

ARROYO, Miguel Gonzáles. **Por um tratamento público da educação do campo**. In: MOLINA, Mônica Castagna & JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de. (Orgs.). **Por uma educação da campo – Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Brasília: Articulação Nacional por uma educação campo, 2004.

ARROYO, Miguel Gonzáles; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

BRASIL. **Licenciatura Plena em Educação do Campo (Versão Preliminar)**. Brasília: MEC/SECAD/Coordenação de Educação do Campo, 2006.

\_\_\_\_\_. **Constituição Federal**. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 1988.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN 9394/96**. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 1996.

\_\_\_\_\_. **Panorama da educação campo**. Brasília: MEC/INEP, 2007.

\_\_\_\_\_. **Lei do Fundo do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério 9494/96**. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 1996.

BONDIA, Jose Larrosa – **Notas sobre a experiência e o saber de experiência** (tradução: João Wanderley Geraldi).  
<http://www.miniweb.com.br/Atualidade/INFO/textos/saber.htm> (Acessado durante o período de 17 a 20 de julho de 2001).

CALDART, Roseli Salete. Elementos para a construção de um projeto político e pedagógico da educação do campo. In: MOLINA, Mônica Castagna & JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de. (Orgs.). **Por uma educação da campo – Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação Campo, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

IRPAA. **Referencial de Educação para a Convivência com o Semiárido Brasileiro**. Juazeiro: IRPAA/ Setor de Educação, (Mimeo) 2002.

MACEDO, R. S. A. **Ética do Debate, Ato de Currículo e Intercrítica**. Educação e Linguagem. V. 01, nº 01 (pp 90-104). São Paulo: **Editora ?**, 2004.

MEDEIROS, Arilene Maria Soares de. **Formação de professores sob a perspectiva da teoria crítica e das políticas educacionais**. In: Revista Educação & Linguagem / Programa de Pós-graduação em Educação, V. 01, nº 01. São Bernardo do Campo: Universidade Metodista, 1998.

REIS, Edmerson dos Santos Reis. **Educação do campo e desenvolvimento rural sustentável: avaliação de uma prática educativa**. Juazeiro: Editora Franciscana, 2004.

RESAB. **Educação para a convivência com o Semiárido Brasileiro** – Referenciais teórico-práticos. Juazeiro: Editora Franciscana, 2004.

SALOMÓN, *Letícia*. **Educação popular na América Latina: diálogos e perspectivas**. Coleção educação para todos. Brasília: UNESCO/MEC/CEAL, 2005.

SOUZA, Ivânia Paula Freitas de & REIS, Edmerson dos Santos Reis. **Educação para a convivência com o Semiárido: reencantando a educação a partir das experiências de Canudos, Uauá e Curaçá**. São Paulo: Peirópolis, 2003.

TEDESCO, Juan Carlos. **Os fenômenos de segregação e exclusão social na sociedade do conhecimento**. Cadernos de Pesquisa. São Paulo: nº 117, 2002. [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-5742002000300002&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-5742002000300002&lng=pt&nrm=iso) (Acessado em 11/07/2007).

TEIXEIRA, Anísio. **Valores proclamados e valores reais nas instituições escolares brasileiras**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. V. 37, nº.86, abr./jun. (pp 59-79). Rio de Janeiro, 1962.

UNESCO. **Declaração de educação para todos**. Jontién: UNESCO, 1990.

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores: idéias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.