

## FORMAÇÃO DE EDUCADORES PARA ESCOLAS DO CAMPO

Rosângela Pereira Oliveira\*  
ro.oliveira.clio@gmail.com

Ilma Ferreira machado\*\*  
ilma.ferreiramachado@gmail.com

### RESUMO

O objetivo desse trabalho é fazer algumas reflexões quanto a necessidade de uma formação universitária específica para os educadores do campo, considerando indicadores da situação das escolas do campo no Brasil de hoje, tendo presente o histórico processo de abandono a que foi submetida à educação escolar dos povos camponeses. Busca-se, ainda, refletir sobre o tipo de formação que corresponderia à perspectiva de fortalecimento das escolas do campo, na linha do que estabelece as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo e conforme os princípios educacionais defendidos pelos movimentos sociais do campo. Optamos, neste texto, por entrecruzar alguns indicadores estatísticos, dados referentes a legislação pertinente e experiências de práticas educativas em educação camponesa sob um enfoque crítico da prática destes educadores, apoiando-nos em bibliografia das pesquisadoras Shiroma e Evangelista (2002), Freire (2007), Caldart (2002, 2008), Molina (2011) entre outros autores que estudam sobre a carreira docente e a formação de professores e, em especial, a formação de educadores do campo. Analisamos ao longo da exposição evidências significativas da importância de se constituírem os cursos de formação de educadores para o campo.

**Palavras-chave:** formação de educadores; educação do campo; ensino superior.

### 1 CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

Formação de educadores é uma temática que muito preocupa os estudiosos da educação, que reconhecem a importância do professor no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem sob dois aspectos principais: como fator de mediação pedagógica e como fator de melhoria da qualidade de ensino. As pesquisadoras Shiroma e Evangelista (2002), que estudam sobre carreira docente e formação de professores, apontam que no Governo Lula foram mapeadas 41 ações e programas de formação de educadores. Esses números podem ser um indicativo de que a educação tem um papel importante no desenvolvimento social e humano, porém, na maioria das vezes, as ações desencadeadas acabam se limitando ao atendimento às demandas do capital, tais como formação de recursos humanos, minimização dos índices de pobreza – pessoas em “situação de risco” – e manutenção de um contingente populacional em condições de consumir as mercadorias produzidas e, assim, assegurar a circulação da moeda e o fortalecimento do Capital.

---

\* Mestre em educação pela Universidade do estado de Mato Grosso, professora da educação básica do campo.

\*\* Doutora em educação pela Universidade Estadual de Campinas, professora do Curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação (UNEMAT).

Estudos críticos nessa área procuram dimensionar o papel do professor para além de mera responsabilidade pelo dito “sucesso” ou “fracasso” escolar, como algumas pessoas defendem. O professor é elemento fundamental, mas não exclusivo do processo escolar. O bom funcionamento de uma instituição escolar, bem como seu desempenho positivo depende, também, das políticas educacionais, de fatores infraestruturais, das condições de trabalho e carreira profissional. Ao deixar de articular esses fatores, corremos o risco de emitir uma análise enviesada do assunto e enveredar para o campo da culpabilização do professor pelas mazelas da educação escolar. Da mesma forma, há que se considerar que a educação não dá conta dos imensos problemas sociais e econômicos de nosso país, mecanismos de mudança na ordem do processo produtivo e das relações de poder, também, têm que ser acionados.

No âmbito da formação de educadores há que se atentar para a configuração curricular e a organização do trabalho assumida pelos cursos de formação, no sentido de analisar até que ponto proporcionam domínio dos conhecimentos essenciais à atuação docente. Bernardete Gatti (2009), professora da USP, ao investigar sobre formação de professores no Brasil, constatou que em muitas licenciaturas, por exemplo, em Biologia e Letras; apenas 10% da carga horária dos cursos voltam-se para a formação docente e pedagógica; verificou, também, que são poucos os currículos dos cursos de Pedagogia que conseguem articular teoria e prática de forma efetiva, além de destinar pouco espaço para formação profissional específica (apenas 30% da carga horária). Pesquisas dessa natureza têm contribuído para uma reavaliação dos cursos e, o que é mais importante, para a reestruturação curricular na perspectiva de favorecer uma formação mais coerente com as demandas e desafios da profissão docente no contexto atual.

Nesse contexto, como entender o processo de formação de professores para escola do campo, uma vez que a categorização “professor” não se refere a um espaço de atuação específico? Há realmente necessidade de se fazer essa distinção: formar professores para o campo? A base de formação dos professores das escolas do campo não deve ser a mesma dos professores da cidade, uma vez que todos pertencem a uma mesma categoria de trabalhadores ou ramo de atividade? Em que se diferencia a formação dos educadores do campo?

Para desenvolver este diálogo, inicialmente, faremos uma breve contextualização da realidade do campo e das escolas do campo, extraindo elementos que permitam situar e, ao mesmo tempo, justificar a proposição ora apresentada, qual seja, de formação para os educadores do campo. Por fim, argumentaremos sobre as bases epistemológicas e pedagógicas que sustentariam essa proposta formativa, dando um enfoque para o trabalho pedagógico no contexto da pedagogia da alternância.

## **2 EDUCAÇÃO DO CAMPO: UM DIREITO**

A discussão da educação do campo como um direito constitucional e condição de dignificação dos sujeitos do campo é algo relativamente novo, conquistado por força da mobilização realizada pelos movimentos sociais do campo e entidades educativas e sindicais, nos últimos dez anos. O marco legal dessa conquista é a Resolução 01/2002, do Conselho Nacional de Educação, que estabelece as diretrizes para a educação básica nas escolas do campo. Os princípios básicos dessa Resolução consistem na definição e afirmação da identidade das escolas do campo mediante a vinculação às questões de sua realidade, com tempos, espaços e saberes próprios e diversos, articulação entre saber popular, científico e tecnológico, tendo em vista a qualidade de vida coletiva e a sustentabilidade socioeconômica das comunidades camponesas.

A educação do campo nasce colada à discussão da luta pela terra e do desenvolvimento do campo como fator preponderante para a vivência e sobrevivência das famílias camponesas, e parte, portanto, de um projeto maior: um projeto de construção do novo sujeito e de uma nova sociedade, antagônica à sociedade capitalista. Tais questões ajudam a entender que consolidar uma educação de qualidade no campo implica em estabelecer políticas públicas para o campo que contemplem suas necessidades e especificidades, e que contribuam para a superação dos graves problemas infraestruturais dos assentamentos/localidades do campo, tais como falta de estradas, água, energia e serviços de saúde. No tocante às escolas, cabe pensar questões relacionadas ao transporte escolar, aos equipamentos e materiais didáticos, à formação inicial e continuada, à carreira e estabilidade profissional, à autonomia e gestão administrativa, à proposta pedagógica, etc.

O quadro da educação do campo, embora já tenha melhorado em relação a períodos anteriores, ainda não é muito animador. Segundo dados do Censo Agropecuário do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE – de 2006, nesse ano existiam 31.294 milhões de pessoas vivendo no campo. No que se refere à escolaridade, enquanto na zona urbana a população de 15 anos ou mais apresenta uma escolaridade média de 7,3 anos, na zona rural esta média corresponde a 4 anos. Na zona rural existe oferta para atendimento de apenas 4,5% dos jovens de 15 a 17 anos; apesar do aumento do número de estabelecimentos que oferecem o nível médio nas comunidades rurais, verificado pelos censos escolares realizados pelo Inep/MEC nos últimos anos (de 679 em 2000 para 1.533 em 2006), sua oferta se encontra

ainda longe da universalização, assim como a oferta dos anos finais do ensino fundamental (IBGE, 2006).

Vejamos outros dados:

23,18% dos jovens do campo com 15 anos ou mais não são alfabetizados (IBGE, 2010);

Em 2010 foram efetivadas apenas 280.400 (3,8%) de matrículas no ensino médio, 31.685 (7,0) no ensino profissional e 502.157 (12,1%) (CENSO ESCOLAR INEP/2010)

99,6% das escolas do campo não têm energia elétrica e 54,6% não têm água potável (CENSO ESCOLAR/INEP, 2010).

Os dados mostram o quanto ainda é necessário investir nas escolas do campo de modo a superar os baixos índices de escolarização e assegurar às crianças e jovens o direito à educação. Esta situação requer, além de política de expansão da rede de escolas públicas que ofertem essas etapas da educação básica no campo, a correspondente oferta de trabalho docente com formação adequada.

Observemos, a seguir, o que as estatísticas apontam em termos da realidade do professorado do campo; segundo dados do Censo Escolar/INEP/2010: 305.826 ou 19,1% do professorado em exercício no Brasil atuam na educação básica do campo, desses, 58,1% possuem ensino fundamental completo, 32,2% ensino médio e apenas 11% possuem ensino superior.

Possivelmente, estes dados ajudem a responder à indagação “porque falar em formação de professores para escolas do campo”?

Ainda, em relação ao professorado, outros problemas podem ser apontados nas escolas do campo, tais como alta rotatividade do corpo docente, falta de identificação e compromisso político com a escola e ausência de estabilidade funcional. Os professores são selecionados a cada início de ano letivo, no momento da chamada “contagem de pontos” e atribuição de aulas. Geralmente, quem vai para uma escola do campo são os “professores sobrantés” (KUENZER, 1999), para os quais não restou alternativa, senão essa, uma vez que as vagas das escolas da cidade já foram preenchidas por professores com pontuação mais elevada; muitos professores que vão para o campo, acabam não se adaptando e desistem do contrato de professor temporário, deixando os alunos abandonados à própria sorte, uma vez que a contratação de novo professor é extremamente demorada.

No caso das Escolas Famílias Agrícolas (EFA's) o rodízio tende a ser menor, já que seus educadores, em linhas gerais, são contratados por uma entidade filantrópica, ainda que

pago as expensas do Estado, a própria entidade garante um mínimo de estabilidade assim como cursos de formação continuada no decorrer do ano letivo.

Sob outro ponto de vista, podemos analisar que, em alguns estados e municípios nos quais existem comitês de educação do campo, tem se constituído possibilidades de resistência e cobrança quando se luta para que haja seleção com editais específicos àqueles que desejam estar exercendo sua prática no campo.

Educadores e diretores de escolas do campo alegam, ainda, a falta de incentivo financeiro para os professores cobrirem despesas com deslocamento entre campo e cidade – que é sempre dificultado pelas péssimas condições das estradas – e para estadia nas localidades nas quais funcionam as escolas, considerando-se que muitos professores provêm da cidade. É comum os professores reclamarem, também, da sobrecarga de trabalho, pois, em algumas escolas estes são responsáveis pela merenda e limpeza da escola. Em alguns casos, é possível observar que, mesmo com a persistência e o empenho do diretor, a escola fica longos meses com o quadro docente incompleto, ou seja, os educandos ficam sem professores e sem aulas/atividades pedagógicas, o que prejudica sobremaneira o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças e jovens, provocando, muitas vezes, o desestímulo e a desistência dos estudos.

Em síntese, podemos afirmar que, se por um lado faltam educadores dispostos e preparados para a realidade escolar do campo, que embora guarde relação com a cidade, no aspecto da universalidade do processo educativo, possui, também, especificidades que precisam ser consideradas; por outro lado, faltam políticas públicas efetivas, capazes de intervir nessa realidade no sentido de transformá-la.

Nesse sentido, os movimentos sociais do campo têm reivindicado, por parte do poder público, uma política de educação do campo, incluindo-se uma política de formação e qualificação docente, como forma de equacionar muitos dos problemas abordados anteriormente. Por força de ações articuladas entre os Movimentos Sociais do Campo e universidades, algumas ações têm sido desencadeadas em direção à promoção da educação do campo e à formação de educadores.

Um marco importante neste sentido foi o Programa nacional de educação na reforma agrária (PRONERA), iniciado em 1998, abrangendo alfabetização de jovens e adultos, formação técnico-profissionalizante e de educadores, caminhando rumo à construção de políticas públicas para o campo. Em 2010, o Governo Lula assina o Decreto Nº 7.352, que dispõe sobre a política de educação do campo e o PRONERA.

Na perspectiva de atender mais diretamente a área de formação de educadores, em 2008, ocorre a aprovação do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO), numa iniciativa do Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD -, em cumprimento às suas atribuições de responder pela formulação de políticas públicas de combate às desvantagens educacionais históricas sofridas pelas populações rurais, e de valorização da diversidade nas políticas educacionais. Seu objetivo era apoiar a implementação de cursos regulares de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) nas Instituições Públicas de Ensino Superior de todo o país, voltados especificamente para a formação de educadores para a docência nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio nas escolas rurais. Cabe lembrar que, antes dessa data, aconteceu em 2007, a convite do MEC, quatro experiências piloto de licenciaturas em educação do campo (UnB, UFS, UFMG e UFBA); em 2011 já eram mais de 30 universidades, em todas as regiões do Brasil (MOLINA; SÁ, 2011). Lima (2013, p. 71) destaca que “a LEdoC oferecida pela Universidade Nacional de Brasília (UnB) em parceria com outras universidades, a exemplo da UNEMAT, por três vestibulares consecutivos recebeu um expressivo número de estudantes de Mato Grosso”.

A UNEMAT, que em 1998 desenvolveu o curso Pedagogia da Terra, colocou em funcionamento a partir de 2012 dois cursos de licenciatura em educação do campo – um em Pedagogia (anos iniciais do ensino fundamental) e outro em ciências sociais e humanas (anos finais do ensino fundamental e ensino médio). A Graduação em Educação do Campo, com habilitação em Ciências Humanas e Sociais, visa à formação de 60 jovens e adultos, “oriundos de Projetos de Assentamento da Reforma Agrária, e do Programa Nacional de Crédito Fundiário (PNFC) {...}, além de comunidades quilombolas reconhecidas pelo INCRA” (UNEMAT, 2012 p.5).

Outra universidade a organizar licenciatura em educação do campo, curso de Pedagogia, é a Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), na modalidade Aberta e a Distância, promovendo a formação de 6.152 professores (MERLER; SCHÜTZ-FOERSTE; FOERSTE, 2013 p. 220).

[...] Desta forma, decorre daí uma grande discussão sobre a especificidade da formação do professor para a atuação em contexto campesino dado a diversidade do sistema produtivo e a particularidade dos saberes e culturas das comunidades quilombolas, indígenas, pomeranas, italianas entre outras que constituem a população capixaba. (MERLER; SCHÜTZ-FOERSTE; FOERSTE, 2013 p. 220).

Em todas essas iniciativas há um entendimento de que “a formação dos sujeitos do campo é um desafio que se busca superar gradativamente” (MERLER; SCHÜTZ-FOERSTE; FOERSTE, 2013, p. 220), considerando-se o alto índice de professores sem formação adequada para atuar nas escolas do campo.

De acordo com a Minuta original da Licenciatura em Educação do Campo (BRASIL, 2006), entre os critérios exigidos, os projetos deviam prever: a criação de condições teóricas, metodológicas e práticas para que os educadores em formação possam tornar-se agentes efetivos na construção e reflexão do projeto político-pedagógico das escolas do campo; a organização curricular por etapas presenciais, equivalentes a semestres de cursos regulares, em Regime de Alternância entre Tempo-Escola e Tempo-Comunidade, para permitir o acesso e permanência dos estudantes na universidade (tempo-escola) e a relação prática-teoria-prática vivenciada nas comunidades do campo (tempo-comunidade); a formação por áreas de conhecimento previstas para a docência multidisciplinar – Linguagens e Códigos, Ciências Humanas e Sociais, Ciências da Natureza e Ciências Agrárias –, cabendo à universidade definir a(s) respectiva(s) área(s) de habilitação; e a consonância com a realidade social e cultural específica das populações do campo a serem beneficiadas, segundo as determinações normativas e legais concernentes à educação nacional e à educação do campo em particular.

A perspectiva de formação de educadores do campo veio a ser referendada, em 2010, pelo Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo) que tem como principal objetivo a ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior. Este programa prevê no eixo *educação superior*, o apoio à ampliação do acesso à educação superior às populações do campo, por meio de ações para:

- Oferta de Licenciatura do Campo - PROCAMPO pelas IFES, contemplando a proposta pedagógica por áreas de conhecimento e a pedagogia da alternância;
- Expansão da oferta de formação inicial para os professores do campo por meio da Universidade Aberta do Brasil (UAB) e do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR);
- Oferta de cursos específicos nas diversas áreas, em regime de alternância, fortalecendo o vínculo da juventude com as suas comunidades;
- Programas de pesquisa e pós-graduação nas áreas de conhecimento voltadas ao desenvolvimento do campo, no âmbito do Observatório da Educação;
- Políticas específicas de assistência estudantil para a permanência dos educandos do campo.

Existem algumas ressalvas ao Pronacampo sobre as quais não nos deteremos nesse momento, para não fugir aos objetivos deste trabalho. Um aspecto importante a ser destacado em relação a este Programa é o reconhecimento às experiências desencadeadas no âmbito da formação de professores pelas universidades e movimentos sociais do campo, de modo especial quando refere-se à formação por área de conhecimento e em regime alternância, duas dimensões centrais nas propostas pedagógicas dos cursos de formação de educadores.

Neste contexto, cabe refletir sobre as bases que sustentam a formação do educador do campo, que educador formar, como e para que realidade.

### **3 PROFESSOR-MONITOR-EDUCADOR DO CAMPO: QUAL FORMAÇÃO?**

Para ampliar um pouco mais a reflexão sobre a formação dos educadores da educação do campo propomos trazer alguns aspectos da realidade de uma Escola Agrícola, o que é apenas uma das possibilidades no universo escolar camponês, pois, poderíamos discorrer sobre as escolas de assentamento, escolas municipais rurais, e sobre cada universo encontraríamos convergências e divergências.

Ao escolhermos a realidade dos monitores das Escolas Famílias Agrícola (EFA's) não estamos segmentando ou fragmentando a educação, pelo contrário, entendemos que tal especificidade articula-se ao contexto político e econômico no qual nossa sociedade se insere: a égide neoliberal do capital globalizado. Portanto, nos contrapomos à intencionalidade de tornar as especificidades relativas e genéricas e fragilizar a luta emancipatória da humanidade, que compreende tanto sujeitos do campo quanto da cidade, tanto o âmbito local, quanto universal.

Os monitores das EFA's não são denominados, reconhecidos ou mesmo autorreconhecidos como professores. Não há, nessa denominação, uma ligação específica com a etimologia das palavras, a diferenciação trata-se de questão de ordem mais política, por considerarem que o ser professor, ao longo da construção histórica da educação, tornou-se uma função técnica e burocrática, sendo este profissional concebido como “funcionário de um mundo dominado pelo Estado e pela empresa. É uma entidade gerenciada, administrada segundo a sua excelência funcional, excelência esta que é sempre a partir dos interesses do sistema” (ALVES, 1988, p.19). O monitor, ao contrário, é percebido como um parceiro na educação dos jovens e, ao lado da família, orienta os estudantes no decorrer de sua formação.

Por outro lado, cabe atentar para o fato de que a denominação “monitor” caracteriza-se pelo “voluntariado”, “colaboração”, remetendo à ideia de que esse trabalhador não é um profissional da educação – talvez, por isso mesmo, se explique a precarização de suas condições de trabalho, incluindo-se a ausência de investimentos na formação inicial e continuada.

A história da educação mostra que os educadores travaram uma longa luta para serem reconhecidos como profissionais, em contraposição à visão de educar por mera “vocação” ou por “amor”. A profissionaliza o do educador não significa atrelamento ao aparelho de estado e muito menos a realiza o de uma educa o bancária (FREIRE, 2007), como simples ato de transmissão e reprodu o do conhecimento. Pelo contrário, a profissionaliza o, em uma perspectiva crítica e articulada como as lutas sindicais e populares, significa condi o de forma o técnica, política e humana do educador com vistas a um fazer pedagógico mais consistente e consciente, no sentido de voltar-se para o atendimento das necessidades formativas dos sujeitos das classes trabalhadoras que compõem, em grande parte, as salas de aulas de nossas escolas públicas, de modo particular, as do campo.

  importante, aqui, especificar forma o para além da academia, mais do que concluir o curso fundamental ou o médio integrado/técnico em Agropecuária, a forma o de um jovem estudante das Escolas Família Agrícola, perpassa a constru o de autonomia, incentivo ao protagonismo, trabalho coletivo, cabendo ao monitor (professor, educador) cumprir o Plano Político Pedagógico da Escola, orientar os instrumentos metodológicos da Pedagogia da Alternância e contribuir para que o espaço–tempo escolar seja um ambiente que também eduque pelo trabalho, pela convivência alicerçada em valores como solidariedade e responsabilidade.

Monitor, neste contexto, alia-se a perspectiva freireana de educador como fator de resistência a educa o bancária dos sistemas tradicionais de ensino, entendida como aquela que:

[...] promove práticas educativas em favor da manuten o de uma sociedade conservadora, funcionalista, fragmentada, alienante, setorizada, descontextualizada, enfim uma educa o ne fila, como prática dominante [...] Ao contrário dos fundamentos da educa o bancária, Freire pensava uma educa o problematizadora, crítica, consciente, libertadora e humanizadora que possibilitem ao homem interagir enquanto “seres no mundo e com o mundo”. (OLIVEIRA, 2012, p. 142).

Desta forma, as pessoas que compõem o corpo docente de cada Escola Família Agrícola, em questão, recebem forma o para atuar na fun o de monitor (professor), seja

com relação à preparação para trabalhar com a pedagogia da alternância, seja com relação as competências necessárias ao seu cotidiano: acompanhamento de turma, administração das disciplinas, função de coordenação etc. Neste contexto, a função primeira do monitor está relacionada ao acompanhamento de turma, àquela em que o monitor além de sua atividade específica, direcionada ao campo da ciência em que é especializado, também orienta as atividades vivenciais, e está mais diretamente responsável ao acompanhamento ético, solidário, em diversos aspectos da vivência do estudante, em diálogo mais estreito com estas famílias e comunidades: Um educador comprometido com a mudança social faz valer o tempo, modifica a forma e o conteúdo.

Para tanto, necessitamos romper com a visão fragmentada de mundo na qual aprendemos e a qual reproduzimos aos nossos educandos. É necessário, além de entusiasmo, fazer aflorar, em nós, a percepção do todo que nos envolve. Um educador, como um trabalhador social, que opta pela mudança, conhece a realidade em que atua, não teme a liberdade, não prescreve, não manipula, não pode prescindir da formação ética, forma e não doméstica (FREIRE, 2007, p. 56-57).

A formação específica de um monitor (educador) estabelece-se numa relação onde o educador se constitua enquanto ser cognoscente e consciente de seu inacabamento, permitindo-se formar-se de fato, ao formar é a “revolução biófila, criadora de vida” (FREIRE, 1970). O profundo respeito ao outro, compreende que indicar caminhos não é percorrê-los; entende que a prática libertadora em direção à emancipação requer uma infinita paciência histórica. Talvez porque as EFA's possibilitem um processo educativo que favorece ao educador/monitor uma maior aproximação com os educandos, proporcionado pela vivência em internato, ou porque as regras de convivência favorecem a reflexão, o protagonismo juvenil forjado nesta prática educativa vem constituir também uma estratégia de formação ao próprio educador na organização das atividades e também reorientando sua prática educativa concernente com as decisões do coletivo.

Em tempo de multiplicação das diversidades, é necessário cercar-se de subsídios que não segmentem a luta emancipatória, a forma com que cada um de nós lutará para que, além de aumentarmos “a cunha” com o intuito de aprofundar a crise do sistema, possa desenhar o porvir no qual a humanidade não seja mais coisificada. Portanto, os educadores/monitores identificam-se com uma prática educativa divergente da educação convencional a qual sugere uma dicotomia existente entre o homens/mundo, homens/natureza, homens/trabalho, homens/educação. Nas palavras de Freire “os homens aprendem em comunhão mediados pelo

mundo”(FREIRE, 2007). Esta é perspectiva da educação do campo que surgiu das lutas dos MSC pela terra e pelo trabalho; nasceu, também,

{...} como crítica a uma educação pensada em si mesma ou em abstrato; seus sujeitos lutaram desde o começo para que o debate pedagógico se colasse à sua realidade, de relações sociais concretas, de vida acontecendo em sua necessária complexidade (CALDART, 2008, p. 72).

A Constituição Federal (1988), em seu artigo 205, declara que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, inspirada nos princípios da liberdade e nos direitos da solidariedade humana e que será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Mas a realidade parece contradizer tal legislação. Nesse sentido, a prática educativa dos educadores-monitores nas EFAs procura contrapor-se a ideia de uma escola à margem da vida, e sim uma educação com prática cidadã que desenvolva mutuamente as consciências organizativas de uma sociedade emancipada.

A formação de educadores do campo deve contemplar uma relação orgânica entre sujeito, conhecimento e trabalho, concebendo o trabalho como princípio educativo (PISTRAK, 2002) e a educação como processo intimamente relacionado aos processos produtivos, à cultura e às relações sociais estabelecidas no campo. Tal concepção pode ser evidenciada, por exemplo, no projeto acadêmico de Curso de Licenciatura da Educação do Campo, Habilitação em Ciências Humanas e Sociais, da UNEMAT, traz como um dos objetivos centrais “formar educadores/as do campo para contribuir nas áreas da reforma agrária para o desenvolvimento socialmente justo e ecologicamente sustentável” (UNEMAT, 2012, p. 5).

Cabe aos cursos de formação de educadores do campo proporcionar condições para que os educadores possam conhecer o campo com suas disputas de terra e territórios, a luta da agricultura familiar/camponesa para se firmar em contraposição ao agronegócio, conhecer os fundamentos da produção coletiva e agroecológica como condição de instauração de formas saudáveis de produzir e reproduzir a vida, de lidar com a terra e com a natureza. Cabe, ainda, pensar a organização do trabalho pedagógico e formas de lidar com a criança e o jovem, em seus processos de aprendizagem.

É vasta a tarefa do educador, porém, isso não significa confundi-la com o ativismo desenfreado que acaba secundarizando sua função primeira que é articular o processo de

formação dos sujeitos do campo, o que passa pela produção de conhecimento e pela problematização e compreensão da realidade. É necessário ficar claro, então, que:

{...} educador é aquele cujo trabalho principal é o de fazer pensar a formação humana, seja ela na escola, na família, na comunidade, no movimento social, seja educando as crianças, os jovens, os adultos ou os idosos. Nesta perspectiva, somos todos, de alguma forma, educadores, mas isto não tira a especificidade desta tarefa: nem todos temos como trabalho principal o de educar pessoas e o de conhecer a complexidade dos processos de aprendizagem e desenvolvimento do ser humano, em suas diferentes gerações (CALDART, 2002, p. 36)

Nesse contexto, não pode se perder de vista um princípio anunciado desde o início do movimento nacional por uma educação do campo: educação do campo é mais do que escola, ou seja, a materialização da educação do campo implica pensá-la em uma dimensão de totalidade: a terra, seus sujeitos, a escola, os espaços culturais e econômicos. Um mecanismo importante para isso é a pedagogia da alternância, que ajuda a superar a ideia de que a escola é espaço de teorização e a comunidade, de aplicação.

[...] A escola e a comunidade são tempos espaços para construção e avaliação de saberes [...] A escola funciona como mediação para aprender a reelaborar formas de pensar/agir e não para manter e/ou substituir formas anteriores (ANTUNES-ROCHA; DINIZ; OLIVEIRA, 2011, p. 24-25).

Um dos entraves que tem sido apontado em relação aos cursos de formação de educadores do campo, em andamento no Brasil, diz respeito à garantia de liberação dos professores do campo para as etapas, uma vez que a maioria tem que pagar professor substituto, e muitos têm a liberação dificultada pela burocracia das secretarias de educação, como resultado disso, acaba desistindo dos cursos, conforme alerta Molina (2011). Esta é uma questão a ser equacionada, de modo que a formação de educadores do campo seja realmente valorizada e respaldada pelo poder público.

## **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Esperamos ao longo de nossa exposição ter apresentado evidências significativas da importância de se constituírem os cursos de formação de educadores para o campo. Um pressuposto básico é que as políticas generalistas de formação de educadores não conseguem suprir as necessidades dos sujeitos do campo, que tem especificidades socioculturais, econômicas que precisam ser consideradas em um processo educacional que faça sentido para

os sujeitos do campo, que se articule com suas histórias de vida e de luta pela terra, pelo trabalho não alienado, por educação, saúde e por uma vida digna, livre da exploração e sustentada por relações humanas e solidárias.

Muitos passos foram dados rumo à construção de uma política de formação de educadores do campo, no entanto, ainda, há muitas resistências a serem superadas, inclusive no interior das próprias instituições formadoras, que não dispensam a esses cursos a atenção necessária, tratando-os com certo descaso no tocante à liberação de recursos, à disponibilização de espaços de funcionamento e até mesmo à organização do trabalho pedagógico, que é diferenciada dos chamados “cursos regulares”. Estas questões têm aparecido desde os primeiros cursos de Pedagogia da Terra, no final dos anos 90.

A constituição de espaços de discussão e controle social, tais como os Comitês e Fóruns de Educação do Campo, tem se revelado um mecanismo eficaz para a sistematização das análises sobre o andamento das ações da educação do campo, como também para a formulação de propostas que postulam a superação de muitos problemas que têm aparecido. Contudo, é crucial a mobilização na base dos movimentos sociais do campo no sentido de se manter uma permanente vigilância e de se exigir o efetivo cumprimento das políticas públicas para o campo. Nesse contexto, cabe evidenciar que a formação e valorização profissional dos educadores do campo é condição *sinequa non* para a materialização de grande parte das propostas de educação dos sujeitos do campo.

## **TRAINING EDUCATORS FOR SCHOOL FIELD**

### **ABSTRACT**

The objective of this work is to do some thinking when the need for specific training for university educators in the field, considering indicators of the state of rural schools in Brazil today, bearing in mind the historical process of abandonment that was submitted the education school of peasant peoples. It seeks to further reflect on the kind of training that would correspond to the prospect of strengthening of rural schools, in line with establishing the Operational Guidelines for Basic Education in Schools Field and according to educational principles advocated by rural social movements. We chose, in this text, by interlacing some indicators, experiences of educational practices in peasant education under a critical approach to practice these educators, researchers supported by the literature Shiroma and Evangelista (2002), Freire (2007), Caldart (2002, 2008), Molina (2011) among others who study on teacher training and career teachers and special educators training field. Analyzed along the exposure is significant evidence of the importance of constituting the training courses for educators for the field.

**Keywords:** teacher training; rural education; higher education.

### **REFERÊNCIAS**

ALVES, Rubem. O Preparo do Educador. In: **O Educador: vida e morte**. BRANDÃO, Carlos R. (Org.). Rio de Janeiro: Editora Graal, 1988.

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; DINIZ, Luciane de Souza; OLIVEIRA, Ariane M. Percurso formativo da turma Dom Mauro: segunda turma do curso de licenciatura em educação do campo da FAE-UFMG. In: MOLINA, Mônica; SÁ, Laís M. (Orgs.).

**Licenciaturas em educação do campo: registros e reflexões a partir das experiências-piloto (UFMG, UnB, UFBA e UFS)**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

ARROYO, Miguel G. Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores. **Educação e sociedade**, Ano XX, n. 68, dez.1999, p. 143-162.

BRASIL. Ministério da Educação Educação/Secretaria de Educação e Diversidade. **Minuta original Licenciatura (Plena) em educação do campo**. Brasília, 2006.

CALDART, Roseli S. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. (Orgs.). **Educação do campo: identidade e políticas públicas**. (Coleção Por uma educação do campo, n. 4). Brasília: DF, 2002.

\_\_\_\_\_. Sobre educação do campo. In: SOUZA, Clarice Ap. (Org.). **Educação do campo: campo, políticas públicas, educação**. Brasília: Inkra; MDA, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

KUENZER, Acácia Z. As políticas de formação: a construção da identidade do professor sobrance. **Educação e sociedade**, Ano XX, n. 68, dez.1999, p.163-183.

LIMA, Roseli F. **Formação Continuada de Professores da Escola do Campo em Cáceres, Mato Grosso: identidades em construção**. Programa de Pós-Graduação em Educação (Dissertação de Mestrado), Cáceres, MT, UNEMAT, 2013.

MERLER, Alberto; SCHÜTZ-FOERSTE, Gerda Margit; FOERSTE, Erineu. Educador do Campo um intelectual orgânico?(Memórias em Imagens de D. Arlete) In: MERLER, Alberto; FOERSTE, Erineu; PAIXÃO, Laura M. B.Muri; CALIARI, Rogério (Orgs.). **Educação do Campo: diálogos interculturais em terras capixabas**. Vitória: Edufes, 2013.

MOLINA, Mônica; SÁ, Laís Mourão. Apresentação. In: MOLINA; Mônica; SÁ, Laís M. (Org.) **Licenciaturas em educação do campo: (UFMG, UnB, UFBA e UFS)**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

MOLINA, Mônica. Posfácio. In: MOLINA; Mônica; SÁ, Laís M. (Org.). **Licenciaturas em educação do campo: registros e reflexões a partir das experiências-piloto (UFMG, UnB, UFBA e UFS)**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

OLIVEIRA, Rosângela Pereira. **A socioeconomia solidária e a UNIVENS: pedagogia do trabalho coletivo e solidário e sua articulação com a emancipação dos sujeitos.** Cáceres – UNEMAT. Dissertação de Mestrado, 2012.

PISTRAK, M. M. **Fundamentos da escola do trabalho.** 2. ed. São Paulo: São Paulo: Expressão Popular, 2002.

SHIROMA, Eneida; MORAES, Maria Célia M. de; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

UNEMAT. **Projeto de Curso de Licenciatura em Educação do campo, Habilitação em Ciências Sociais e Humanas.** UNEMAT/Campus de Cáceres, 2013.

Recebido em 11 de fevereiro de 2014. Aprovado em 28 de abril de 2014.