

## Políticas públicas na educação do campo: campo, formação de educadores e marcos legais

*Public policies in field education: field, training of educators and legal frameworks*

*Politiques publiques dans l'éducation de terrain: terrain, formation des éducateurs et cadres juridiques*

Maria Aparecida Afonso Oliveira<sup>1</sup>  
Universidade Federal de Minas Gerais

Ataliane Pereira dos Santos<sup>2</sup>  
Universidade Federal de Minas Gerais

**Resumo:** No presente artigo, pontuamos algumas reflexões sobre o campo e seus diversos contextos e sujeitos. E, ao abarcar as diversas especificidades presentes nos territórios camponeses, problematizamos questões como: que projeto educativo e de campo construir neste lugar entremeadado por diversas lutas por direitos sociais, por histórias de resistências, produção de saberes e fazeres que, por vezes são subalternizados e/ou invisibilizados no âmbito de uma sociedade capitalista e de classes. No bojo das reflexões, abarcamos apontamentos sobre a formação de educadores para atuarem no campo, bem como Marcos Legais que amparam e legitimam a luta 'Por uma Educação do Campo'.

**Palavras-chave:** Campo. Educação do Campo. Formação de Educadores. Marcos Legais.

**Abstract:** In this article, we present some reflections about the field and its diverse contexts and subjects. And, by embracing the various specificities present in the peasant territories, we problematize questions such as: what educational and field project to build in this place interspersed by diverse struggles for social rights, by stories of resistance, production of knowledge and actions that are sometimes subalternized and or invisible within a capitalist and class society. In the depths of the reflections, we cover notes on the formation of educators to work in the field, as well as Legal Frameworks that support and legitimize the struggle 'For an Education of the Field'.

**Keywords:** Field. Field Education. Training of Educators. Legal Frames.

**Résumé:** Dans cet article, nous présentons quelques réflexions sur le domaine et ses divers contextes et sujets. Et, en embrassant les différentes spécificités présentes dans les territoires paysans, nous problématisons des questions telles que: quel projet éducatif et de terrain construire en ce lieu entrecoupé de luttes diverses pour les droits sociaux, par histoires de résistance, production de connaissances et d'actions parfois subalternisées et ou invisible dans une société capitaliste et de classe. Au plus profond des réflexions, nous

---

<sup>1</sup> Educadora e Comunicadora Popular. Mestranda em Educação e Docência/Linha Educação do Campo, Faculdade de Educação/UFMG. Coordenadora Pedagógica do Projeto Cisterna nas Escolas/Cáritas Diocesana de Almenara – Baixo Jequitinhonha. Integra a Articulação por uma Educação do Campo no Semiárido Mineiro e a Rede Mineira de Educação do Campo. *E-mail.* mariahafonso@yahoo.com.br

<sup>2</sup> Professora de Geografia na Rede Estadual de Minas Gerais. Mestranda em Educação e Docência/Linha Educação do Campo, Faculdade de Educação/UFMG. *E-mail.* atalianepereira@gmail.com

abordons des notes sur la formation d'éducateurs pour travailler sur le terrain, ainsi que des cadres juridiques qui soutiennent et légitiment la lutte pour une éducation sur le terrain.

**Mots-clés:** Champ. Éducation de terrain. Formation d'éducateurs. Cadres légaux.

---

**Recebido em:** 18 de julho de 2018

**Aceito em:** 13 de setembro de 2018

---

## Introdução

(...) *Mesmo na noite mais triste*  
*Em tempo de servidão*  
*Há sempre alguém que resiste*  
*Há sempre alguém que diz não.*  
(Manuel Alegre)

Com o tema “Políticas Públicas na Educação do Campo: Campo, Formação de Educadores e Marcos Legais”, este artigo visa apresentar algumas reflexões acerca de questões que são amplamente discutidas no seio do movimento de construção da Educação do Campo, no Brasil. Cada vez mais emergem problematizações que nos instigam a entender e refletir sobre os modelos em disputa em nossa sociedade, no campo da educação e dos modelos de produção agrícola (agronegócio, agricultura camponesa e agroecológica). Neste sentido, necessita-se debater as políticas públicas construídas para garantirem o direito dos sujeitos camponeses a uma educação que sirva para a vida e não ao capital. Uma educação pautada no interesse da classe trabalhadora.

Neste sentido, nota-se a relevância deste debate, pois percebe-se o acirramento das políticas de fechamento de escolas no campo, visando o esvaziamento do campo, fato que demonstra o avanço dos monocultivos, concentrando terra e água, por meio do agronegócio que está a serviço do capital. Assim, vale destacar, conforme Caldart *et al* (2005) que o conceito de Educação do Campo, vem sendo construído a partir da intensificação da articulação dos movimentos sociais do campo, que estão em constante luta pela terra, pela água, por seus territórios, por educação e pelo respeito ao modo de viver e conviver com seus pares e com a natureza.

Com esta intenção, esse trabalho se propôs a realizar uma revisão bibliográfica embasando-se em diversos autores, mas também, considerando os conhecimentos das autoras ao participarem de diversos espaços de debates e estudos concernentes ao tema: fóruns, redes, universidade, dentre outros. A organização do texto está dividida em três tópicos,

sendo: O Campo da Educação do Campo: sujeitos e seus contextos; Formação do/a Educador/a do Campo; Marcos Legais: resistência contra hegemônica, além das considerações parciais.

Diante de amplas reflexões de diversos pesquisadores, educadores populares, movimentos e organizações populares e sociais, sobre os projetos que estão em disputa no âmbito educacional e no campo, reforça-se a necessidade de se aprofundar o entendimento sobre o âmbito da Formação de Educadores que atuam nas escolas do campo, a fim de possibilitar que a educação ofertada nas escolas no campo realmente atenda às especificidades e identidade das suas populações. Para tanto, faz-se necessário apontar caminhos metodológicos objetivando construir práticas político-pedagógicas que atendam às especificidades e que esteja de acordo com a realidade sociocultural do aluno e da comunidade em que está inserido.

Justifica-se assim, a urgência de lutas para se constituir um novo modelo de campo e de sociedade que caminhe na contramão da lógica capitalista e opressora da classe trabalhadora. É preciso empreender lutas que possam promover uma educação libertadora, que contribua para a construção de uma sociedade mais justa e democrática no que tange à garantia de direitos fundamentais, como o acesso à terra, água e educação. É neste bojo que destacamos alguns Marcos Legais que amparam e legitimam a luta 'Por uma Educação do Campo'. A consolidação das políticas públicas no âmbito da Educação do Campo é dever do Estado, mas não será efetivada sem a luta da sociedade civil com uma pauta que seja do interesse da classe trabalhadora, em especial, a camponesa.

### **O campo da Educação do Campo: sujeitos e seus contextos**

Na luta pela emancipação da classe trabalhadora do campo, abarcamos a concepção de que a escola do campo deve ser entremeada ao chão da vida, ligada aos processos da produção da existência social dos sujeitos camponeses com suas diferenças e especificidades. Esta escola deve ser um espaço que valoriza a história, a vida, a produção e a cultura das comunidades do campo. Nas escolas citadinas, os estudantes correm o risco de perderem referência de comunidade e identidade do campo, pois, em muitas situações são inseridos numa cultura que considera o campo lugar do atraso. Justifica-se assim, a urgência de lutar para se constituir um novo modelo de campo e de sociedade que caminhe na contramão da lógica capitalista e opressora da classe trabalhadora.

Por muitas décadas as propostas educativas da escola rural tiveram suas bases edificadas a partir de um contexto marcado pela visão de campo enquanto local atrasado no desenvolvimento e puro nas formas de sociabilidade. O descaso com a educação no meio rural leva a compreensão de que “o lugar de quem estuda é na cidade, e que para continuar na roça, os trabalhadores não necessitam de estudos”. Ainda hoje vemos gestores repetirem a lógica da educação rural, fechando escolas e afirmando que o ensino na cidade é melhor. A prática de muitas gestões de poder público municipal retira-os da culpa de negar o direito a uma educação de qualidade aos povos do campo. Quando muitos afirmam que o índice de desenvolvimento da educação é melhor na cidade, seria por negligência do poder público com as escolas do campo, ou a intenção é mesmo a de esvaziar o campo? Este modelo educacional defendido por alguns gestores desconsidera a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº. 9.394, de dezembro de 1996, que avalia em seu Art. 28:

[...] na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I - Conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II - Organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III - Adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 1996).

Neste sentido, destaca-se que, desde a década de 1990 a Educação do Campo vem sendo debatida e defendida de maneira mais incisiva por movimentos e entidades sociais, educadores/as e universidades como formas de garantir aos povos do campo o direito à educação em suas localidades. São estas lutas históricas e coletivas que contribuem para a elaboração de uma legislação que ampara e legitima o direito à universalidade do direito à educação e suas especificidades, contrapondo a lógica da educação rural.

Abarcamos a concepção de Marx e Engels (1998) de que a história da sociedade é a história da luta de classes, onde há toda uma relação de exploração que precisa ser transformada, e que o Estado é o responsável pela manutenção dessa exploração. Ou seja, a burguesia, apoiada pelo Estado, explora a classe trabalhadora. Nesta relação, o camponês, por exemplo, produz lucro para si e para o explorador e ainda é visto como alguém expropriado do direito de uso da natureza, de seus territórios, do direito a ter direitos.

No âmbito das desigualdades produzidas pela divisão do trabalho e da propriedade privada, podemos discutir também o trabalho como matriz formadora para a

Educação do Campo, ao refletirmos sobre que tipo de ser humano queremos formar, e que dê conta de atender a sociedade pela qual lutamos.

Cabe indagarmos então, como daremos sentido e discernimento às estratégias que nos levem a um caminho de transformações emancipadoras, para que possamos tratar o campo como texto e não como pretexto nos materiais didáticos utilizados nas escolas: que tipo de trabalhador/a está sendo formado para construir este tipo de material? Se os movimentos populares que lutam pela construção da Educação do Campo buscam construir uma educação que defenda outro projeto de campo e de sociedade, torna-se essencial investigar a que(m) serve o trabalho que vem sendo realizado na construção dos materiais didáticos que adentram as escolas do campo. É relevante analisar, também, em que medida a escola e o educador do campo possuem autonomia para abordar questões de conflitos sociais de forma mais crítica e não para servir a uma educação conservadora e tradicionalista que invisibiliza a perspectiva histórica da luta de classes.

Levando-se em conta as especificidades dos processos sociais que acontecem no campo: a existência de assentamentos, acampamentos, quilombos e tantas outras populações tradicionais, cabe analisarmos que processos produtivos estão em confronto na realidade atual do campo, como se dá a disputa entre a agricultura camponesa e o agronegócio, bem como quais lutas estão sendo travadas pelos trabalhadores camponeses na sua resistência à expansão destrutiva do capital sobre a agricultura de base camponesa. Na concepção de Molina e Sá (2012, p. 327):

[...] a escolarização em todos os níveis deve promover o conhecimento sobre o funcionamento da sociedade, sobre os mecanismos de dominação e subordinação que a caracterizam, e sobre o modo de integração da produção agrícola neste projeto de sociedade, a partir do complexo sistema de relações e de mediações que constitui o processo de desenvolvimento rural. Por isso, a escola do campo, pensada como parte de um projeto maior de educação da classe trabalhadora, se propõe a construir uma prática educativa que efetivamente fortaleça os camponeses para as lutas principais, no bojo da constituição histórica dos movimentos de resistência à expansão capitalista em seus territórios.

E a escola enquanto agente de transformação social deve se articular com as relações sociais produzidas em seu entorno, bem como os processos culturais que constituem seus sujeitos. Para tanto, devemos lançar mão de estratégias, tendo clareza de qual concepção de projeto educativo e de trabalho a ser realizado. Não dá para descolonizar a educação, sem o entendimento de que os povos do campo produzem cultura, resistências, são sujeitos de sua própria história, possuem identidade de luta, portanto, não podem continuar sendo

subalternizados como de fato são, também, em diversos contextos educacionais. É preciso descolonizar o olhar, questionar as verdades impostas pela lógica capitalista.

Dentre outras questões, Gomes (2012, p. 107) analisa a interação dialógica entre escola e vida:

levando em consideração que o processo educativo é complexo e fortemente marcado pelas variáveis pedagógicas e sociais, entendemos que esse não pode ser analisado fora de interação dialógica entre escola e vida, considerando o desenvolvimento humano, o conhecimento e a cultura. Portanto, a descolonização do currículo implica conflito, confronto, negociações e produz algo novo. Ela se insere em outros processos de descolonização maiores e mais profundos, ou seja, do poder e do saber. Estamos diante de confrontos entre distintas experiências históricas, econômicas e visões de mundo. Nesse processo, a superação da perspectiva eurocêntrica de conhecimento e do mundo torna-se um desafio para a escola, os educadores e as educadoras, o currículo e a formação docente.

Descolonizar a Educação do Campo, portanto, significa a construção de um pensamento crítico, de uma práxis educativa diferenciada para a possível construção de outro projeto de sociedade e de campo. Sobretudo, é preciso descolonizar o poder, o saber, o ser e a natureza; contextualizar a educação, para que essa, emancipada, possa ajudar a compreender a sociedade e transformá-la, quando necessário, para que sirva à vida e não ao capital. Se queremos construir uma educação que emancipe o campo e seus sujeitos, necessitamos forjá-la na contramão da lógica que temos - modelo conservador e capitalista. Na contramão da concentração de terras e do agronegócio e a favor de uma agricultura familiar camponesa e agroecológica.

É necessário o reconhecimento das várias formas de organização da luta pela escola quilombola, indígena, dos assentados e acampados, toda a diversidade dos sujeitos do campo. O campo precisa de gente, de escola, precisa ser um lugar feliz, onde tenha a escola como parte integrante e politicamente necessária na comunidade, com a participação de todos e todas. Uma das possibilidades é mudar o calendário escolar de acordo com a dinâmica do campo. Esta concepção não é específica das Escolas Família-Agrícolas (EFA), onde acontece o regime Pedagogia da Alternância (Tempo Escola/Tempo Comunidade). A escola tem autonomia para realizar essa mudança, que também pode acontecer nas escolas públicas do campo. A escola precisa pensar na cultura de produção, chuva, plantio, colheita. Citando Minas Gerais, uma das conquistas que pode amparar os gestores escolares são as Diretrizes da Educação do Campo que foram aprovadas no estado, em 2015, por meio da Resolução de

n. 2.820, da Secretaria Estadual de Educação (SEE) (MINAS GERAIS, 2015). Outra possibilidade é que os próprios municípios podem incluir em sua Lei Orgânica as Diretrizes da Educação do Campo.

É preciso lutar para que os direitos conquistados até esta década de 2018, em que se comemoram 20 anos da Educação do Campo, sejam efetivados na prática, lutar contra o fechamento de escolas do campo, pela construção de materiais didáticos contextualizados para as escolas do campo, por políticas de formação inicial e continuada de educadores do campo. Não podemos aceitar a educação como mercadoria. A luta deve ser por uma escola de direito e pela autonomia de sujeitos e dos sistemas de ensino, tanto nas escolas do campo, quanto nas universidades que se propõem à defesa de um projeto educativo e de campo em uma perspectiva crítica e emancipatória. Essa defesa por vezes forja tensões, na concepção de Taffarel e Molina (2012, p. 577):

ao produzir alianças com setores que defendem os interesses imediatos, mediatos e históricos da classe trabalhadora, como, por exemplo, setores das universidades públicas brasileiras, para sua execução, estas três políticas, o Pronera, a Residência Agrária e a Licenciatura em Educação do Campo, tornam-se ainda mais incômodas, pois, além da força dos movimentos sociais de luta no campo que a protagonizam, o envolvimento, de forma mais permanente, da juventude estudantil e de professores e pesquisadores – intelectuais orgânicos da classe trabalhadora, militantes culturais – com os camponeses permite alianças que alteram a correlação de forças. E esta combinação pode produzir efeitos indesejáveis para os objetivos das elites dominantes e suas políticas de Estado e de governos que exploram e alienam a classe trabalhadora da cidade e do campo.

Entretanto, mesmo diante das tensões apontadas por estas autoras, é preciso afirmar a “práxis de resistência”, considerando-se que a Educação do Campo deve incidir de forma indissociável na luta pela terra, pela água e pelo território, na luta pela reforma agrária. Assim, a democratização da terra deve acontecer em conjunto com a democratização do acesso ao conhecimento e demais direitos. Neste sentido, vale destacar uma reflexão feita por Chauí (2007) ao diferenciar o conceito do direito de outras categorias. Segundo a autora (2007, p. 21) “um direito difere de uma *necessidade ou carência*. Necessidade ou carência é algo particular e específico. Um direito é geral e universal, válido para todos os indivíduos, grupos e classes sociais” (grifo da autora). Ademais, a Constituição Federal (BRASIL, 1988) em si, não garante que nossos direitos sejam materializados, fato que revela a importância de que eles estejam cada vez mais em nosso imaginário, que tenhamos a possibilidade de termos conhecimento sobre eles e lutar pela sua efetivação.

No sentido atribuído por Mészáros (2005, p. 76) o nosso papel enquanto educadores deve ser o de lutar por uma “transformação social, ampla e emancipadora”. Assim, cabe questionar o papel do Estado nesta transformação, ressaltando que tal questionamento deve vir junto com a cobrança para que o mesmo cumpra o seu papel de garantir para todos os trabalhadores, do campo ou da cidade, uma escola com condições básicas de realização da sua tarefa educativa. Esta tarefa não será cumprida efetivamente, se esse projeto educativo for invisibilizado nos livros didáticos, que, em sua maioria silencia as tensões sociais do campo e muitas vezes distorce a realidade vivida pelos seus povos, inclusive a luta dos trabalhadores por direitos e por soberania.

Urge acelerarmos o processo de cerceamento das inúmeras desigualdades dos direitos sociais existentes no meio rural. É preciso desafiar-se à produção de novos saberes que sejam capazes de articular diferentes dimensões da vida dos sujeitos do campo, aliadas ao seu processo educacional e, portanto, capazes de motivar transformações essenciais à valorização e a memória do campo, sujeitos e contextos. Tais atitudes exigem pautarmos a elaboração de políticas afirmativas que contemplem um campo que tenha em seu bojo toda a diversidade social, cultural, religiosa, política e econômica. Um campo em que todos possam ser protagonistas de suas histórias, não com subserviência e dominação, mas com autonomia, dignidade, igualdade e respeito.

### **Formação do/a educador/a do campo**

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9.394, em seu artigo 61 (BRASIL, 1996, p 22), versa sobre a formação de educadores considerando seus aspectos essenciais, ao abordar que:

[...] a formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis de modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando terá como fundamentos: I- A associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço; II- Aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

Percebe-se com isso, a necessidade de o educador além de receber uma formação inicial adequada, fazer a aproximação entre teoria e prática, ou seja, entre os conteúdos teóricos e a realidade. Entende-se que para que haja o enriquecimento teórico-prático, faz-se



necessário uma formação continuada que também proporcione ao professor aprender a respeitar e valorizar a diversidade dos seus educandos. Considerando que todos somos diferentes, ao programar seu currículo de ensino, o educador deve levar em conta a identidade étnico-cultural brasileira, uma vez que o país é formado por diferentes povos e culturas, inclusive de traço urbano ou rural. Nesse sentido, torna-se essencial destacar o papel das políticas públicas em relação à formação de educadores para a garantia e democratização de um ensino de qualidade para todos.

Dessa maneira, compreende-se a relevância da grande responsabilidade das instituições de ensino superior na formação de educadores, com o objetivo de atingir uma educação que faça a diferença para todos. Nesta lógica, as discussões acerca da formação de educadores têm aumentado cada vez mais entre pesquisadores, docentes e discentes dessas instituições, uma vez que tem se tornado ainda mais significativa a necessidade de uma formação de qualidade no âmbito da prática docente em sala de aula, bem como de políticas públicas voltadas para este fim. Para Mendes (2006, p. 65), “[...] é relevante ressaltar, ainda, o compromisso que os cursos de formação têm na construção de um perfil de profissional que se comprometa com posturas críticas e transformadoras frente aos desafios pedagógicos e conjunturais da profissão”.

Nóvoa (1992, p. 18) salienta que “as instituições de formação ocupam um lugar central na produção e reprodução do corpo de saberes e do sistema de normas da profissão docente”. Surge então a importância dessas instituições promoverem a socialização de seus sujeitos e a geração de uma cultura profissional que permita a motivação dos docentes. O autor (1992) considera ainda que a formação de educadores precisa ser reestruturada com o objetivo de abranger as dimensões da formação inicial, da indução e da formação contínua onde se traduza a diversidade de interesses e realidades institucionais.

Entre as funções da universidade está a de investigar os objetos, sujeitos e práticas para que a partir deles possa construir conhecimentos, refletir sobre sua vida cotidiana e mais ainda sobre a humanidade. O compromisso acadêmico e político deve ser o de se pensar em uma sociedade justa e sustentável. Mourão (2006, p. 223) adverte-nos:

a transição emancipadora de qualquer instituição educacional implica em libertar os princípios da educação formal da imposição de conformidade à lógica do capital, e promover a transdisciplinaridade, no sentido da maior intensidade possível de troca com as práticas educacionais mais abrangentes que circulam no mundo vivido dos sujeitos coletivos.

Nota-se, portanto, a importância de os cursos de formação de educadores para uma educação transformadora que atenda não somente as perspectivas dos alunos, mas também as dos educadores para que possam fazer a diferença na sociedade. No processo de formação docente, o professor deve aprender a refletir e repensar a sua prática pedagógica levando o aluno a adquirir um conhecimento e uma consciência crítica e autônoma.

O movimento 'Por uma Educação do Campo' surge em defesa de uma escola do campo politizadora e emancipatória, onde o projeto educativo seja forjado pela própria classe trabalhadora. Uma escola que valorize e liberte os sujeitos camponeses, da subserviência de coronéis e latifundiários, para que se tornem sujeitos de sua própria história.

Dialogando sobre as especificidades dessa formação emancipatória, problematiza-se que, além de garantir o acesso aos conhecimentos científicos necessários aos educadores das escolas do campo, o desafio ainda seria garantir o contínuo vínculo das práticas formativas com a realidade desses trabalhadores, conforme instigam Molina e Sá (2011). Como construir um projeto com a classe trabalhadora, tem sido, desde o início do movimento de luta pela Educação do Campo, um constante pensar e (re)pensar de políticas e práticas que garantam a materialidade da ação-reflexão-ação em busca de construir uma sociedade onde o campo seja protagonizado pela diversidade que o povoa.

Diante deste contexto, constata-se a necessidade de forjar um perfil de educador que dê conta sair dos muros escolares e conhecer as lutas sociais que permeiam os territórios camponeses, com seus desafios, conflitos, mas também como um lugar que não só produz alimento, mas, sobretudo, é capaz de produzir conhecimento, de resistir diante dos encurralamentos por vezes impelidos ao seu lugar de vida. Será o educador do campo, capaz de possibilitar o desvelamento das tensões enfrentadas pelos sujeitos que vivem neste território e de construir com eles práticas educativas que os instrumentalizem no enfrentamento e superação de suas contradições?

Diante de tais indagações, nota-se cada vez mais, que as universidades e instituições de ensino em geral, têm grande responsabilidade social com a formação de educadores e com a educação do nosso país. E que, mesmo em contextos adversos, é possível construir práticas de formação inicial e continuada comprometidas com um ensino de qualidade, que não perca de vista a dimensão ética e política, bem como as discussões e reflexões sobre os fins da educação. Um projeto educativo para o campo deve ter clareza do objetivo que se deseja alcançar ao educar, a que projeto de sociedade essa educação deve servir, se será à classe trabalhadora (oprimida) ou à classe opressora (burguesa).

Libâneo (1998) assinala que a tendência mais forte na prática de formação de educadores é a que concebe o ensino como atividade reflexiva em que perpassa também o currículo, o ensino e a metodologia de docência e que o professor reflita também sobre sua própria prática. Dessa maneira, infere-se que os conteúdos curriculares dos cursos de formação de educadores devem ser modificados devido ao avanço das ciências e a transformação das exigências sociais. Nóvoa (1992, p. 27) defende:

[...] importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonista na implementação das políticas educativas.

No que se refere à formação de educadores do campo, nota-se que a maioria dos docentes que lecionam nos cursos de licenciatura, não tem uma formação em Educação do Campo. Muitos têm este intercâmbio com o movimento a partir do momento em que começam a interagir nos espaços de debates, no diálogo com alunos, colegas que já possuam essa formação e práxis, na convivência com os movimentos sociais e populares do campo e nos processos formativos dos quais participam. Neste sentido, a formação política no âmbito dos cursos de licenciaturas pode ficar comprometida se não houver objetivos claros de qual modelo de educação que o Movimento da Educação do Campo quer construir.

Assim, ao se pensar em educação de qualidade, nas exigências sociais e atribuições dos docentes, reafirmamos a necessidade de uma formação inicial vinculada a uma formação continuada, científica e transformadora. Contudo, um dos problemas na formação inicial de educadores têm sido a rigidez curricular e metodológica dos cursos de formação e o desligamento da prática, o que acaba afetando a ação docente uma vez que uma formação de qualidade para os alunos depende de uma formação de qualidade dos seus educadores. Néri (2006, p. 97) enfatiza ainda que “[...] esse processo deve auxiliar educadores transformando sua realidade e a realidade de seus alunos”.

Pode-se observar que a atuação inadequada ou ineficiente do professor é reflexo da má formação em seu curso de licenciatura, pois em sua maioria, os cursos de formação não valorizam contextos específicos como a Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação Especial, Indígena ou Quilombola, bem como a Educação do Campo. E nesse sentido, para que tenhamos uma escola emancipadora, precisamos essencialmente de educadores que lancem mão do saber sistematizado e deem conta de trabalhar a partir dos saberes dos alunos, resolvendo problemas colocados pela própria prática social e, principalmente, que

sejam capazes de fornecer subsídios teóricos e práticos para formar um aluno crítico e autônomo.

É consenso que a formação inicial deve possibilitar um saber-fazer prático racional e fundamentado para agir em situações complexas de ensino. Assim, o conhecimento-base deve constituir-se a partir de vivências e análise de práticas concretas que permitam constante relação dialética entre a prática profissional e a formação teórica, e, ainda, entre a experiência concreta nas salas de aula e a pesquisa, entre os professores e os formadores universitários. Para Tardif (2007, p. 288), “a formação inicial visa habituar os alunos, futuros professores, à prática profissional dos professores de profissão e fazer deles práticos reflexivos”.

Além da formação inicial, a formação continuada de educadores no cotidiano da escola se constitui também de fundamental importância, uma vez que a mesma possibilita reflexões e debates sobre a práxis pedagógica focada na competência docente como mediação importante no processo de ensino e aprendizagem, evidenciando a discrepância entre a formação do profissional e as exigências do mundo atual. Nota-se que essas exigências vão além do domínio de uma teoria, pois conforme a sociedade se modifica, torna-se relevante o professor saber trabalhar de acordo com os contextos vivenciados pelos seus alunos, sejam eles sociais, econômicos, culturais, étnicos ou de gênero. Assim, o que se propõe na Educação do Campo é que o cerne dos debates seja os territórios, o lugar de vida, os sujeitos envolvidos no processo educativo, levando-se em conta que

[...] a especificidade que trata a Educação do Campo é do campo, dos sujeitos e dos processos formadores em que estão socialmente envolvidos. Não tem sentido, dentro da concepção social emancipatória que defendemos, afirmar a especificidade da Educação do Campo pela educação em si mesma; menos ainda pela escola em si mesma (CALDART, 2008, p.73).

Evidencia-se, cada vez mais a necessidade de forjar educadores capazes de entender a realidade brasileira em diferentes dimensões, a quem servem as lutas históricas da classe trabalhadora, em especial os camponeses. Tendo como base a concepção democrática de que a educação escolar de qualidade é condição de garantia de direitos e de construção do exercício da cidadania, é que na sociedade atual, há a necessidade de se repensar os processos de formação. Assim, acreditamos que a formação continuada de educadores necessita ser aprimorada, objetivando o enriquecimento teórico-prático para o melhor acompanhamento da diversidade escolar e comunitária, com o intuito de oferecer oportunidades de

desenvolvimento das potencialidades de todos os educandos, o que justifica o fato de a escola precisar repensar a sua prática cotidiana no campo e na cidade. De acordo com o texto Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo (BRASIL, 2003, p. 22), observa-se que:

a educação do campo deve compreender que os sujeitos possuem história, participam de lutas sociais, sonham, tem nomes e rostos, lembranças, gêneros e etnias diferenciadas. Cada sujeito individual e coletivamente se forma na relação de pertença à terra e nas formas de organização solidária. Portanto, os currículos precisam se desenvolver a partir das formas mais variadas de construção e reconstrução do espaço físico e simbólico, do território, dos sujeitos, do meio ambiente.

É necessário, portanto, que o professor tenha consciência do seu papel enquanto educador na incumbência de formar um aluno crítico e autônomo capaz de interferir e transformar a realidade a fim de melhorá-la em benefício de toda a comunidade escolar. Lawn (1991<sup>3</sup> *apud* NÓVOA, 1992, p. 26) assim se expressa:

[...] eu quero professores que não se limitem a imitar outros professores, mas que se comprometam e (reflectam) na educação das crianças numa nova sociedade; professores que fazem parte de um sistema que os valoriza e lhes fornece os recursos e apoios necessários à sua formação e desenvolvimento; professores que não são apenas técnicos, mas também criadores.

Dessa maneira, a partir do momento em que o educador aprende a colocar suas competências em prática, ele se torna capaz de refletir sobre sua ação e adaptar-se dominando cada nova situação. Sobretudo, aprende a ajustar-se às demandas, contextualizando problemas complexos que surgirem.

Percebe-se que a educação nas escolas do campo constitui um desafio, por isso a urgência da efetivação das políticas públicas que envolva a participação de toda a comunidade na educação dos filhos, promovendo ações que favoreçam o desenvolvimento sustentável do lugar onde vivem, permitindo assim uma maior integração dos mesmos com a natureza. Para tanto surge a necessidade de essa escola inserida no campo ter uma estrutura, com material pedagógico adequado, e principalmente educadores com formação específica e que conheçam a realidade dessas populações.

Tardif (2000) ressalta que a carreira docente também é um processo de socialização, ou seja, um processo em que os indivíduos identifiquem e agreguem às práticas,

---

<sup>3</sup> LAWN, Martin. *Debate Section - The Education and Training of a Profession*. Education Review, 1991.

rotinas institucionalizadas dos grupos de trabalho. Para o autor (2000, p.14), “saber como viver em uma escola é tão importante quanto saber ensinar na sala de aula”. Sendo assim, o professor responsável deve superar o imediatismo da realização cotidiana de suas tarefas, e trabalhar um projeto político-pedagógico que situe a pessoa dentro de seu grupo em um cenário em que seja sujeito do processo educativo.

Neste sentido, não se pode deixar de ressaltar o compromisso político das autoridades com a educação e seus processos, pois conforme Arroyo (2000, p. 21):

a garantia dos direitos sociais somente acontecerá na afirmação de uma cultura pública, no reconhecimento social, coletivo desses direitos, no comprometimento da sociedade. Sabemos que a educação enquanto direito é uma empreitada tão séria que não poderá ficar apenas por conta dos seus profissionais, mas também não aconteceria sem eles, sem sua perícia, seu trabalho qualificado. Seu planejamento e ação competentes são insubstituíveis.

A partir do exposto cabe destacar que é dever das políticas públicas e das instituições formadoras, garantirem uma formação que atenda às demandas e necessidades dos alunos e suas comunidades do campo e da cidade, dos educadores, sua carreira e condições de trabalho, das redes de ensino, e que esses fatores constituem a construção de uma educação de qualidade em nosso país.

### **Marcos Legais: resistência contra hegemônica**

O protagonismo dos movimentos sociais do campo na negociação de políticas educacionais, demandando uma nova concepção de educação que inclua suas identidades, lutas, territorialidades, concepções de natureza e família, arte, práticas de produção, bem como a organização social, o trabalho, dentre outros aspectos locais e regionais que compreendem as especificidades do espaço agrário brasileiro, corresponde a uma reivindicação por uma educação a partir de uma perspectiva contra hegemônica, uma educação *dos e com* os povos camponeses (KOLLING, MOLINA, 1999; CALDART, 2000). Na luta pela materialização das políticas da Educação do Campo como direito a uma educação de qualidade para os povos camponeses, diversas conquistas foram alcançadas concretizando-se com a institucionalização de Marcos Legais.

Segundo Oliveira *et. al* (2012) os fóruns “Por uma Educação do Campo” que acontecem desde a década de 1990 e ainda atualmente, tornaram-se espaços de produção de conhecimento e de articulação de saberes, cuja essencialidade advém da participação

campesina na construção de um ideário político-pedagógico e de diretrizes operacionais que orientam as políticas públicas para a Educação do Campo.

Dentre algumas políticas importantes, destacam-se também as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo; o Decreto nº 7352/2010, que dispõe sobre a política de Educação do Campo; Programas de apoio às licenciaturas em Educação do Campo, como o Procampo e o Pronacampo, e a Lei nº 12.960/2014 que altera a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 9.394/96.

A criação do Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo (Procampo) resultou de discussões e questões apresentadas pelos movimentos sociais e sindicais, no documento final da II Conferência Nacional de Educação do Campo, realizada em 2004, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). A partir deste momento, constituiu-se em 2005, um grupo de trabalho para elaborar subsídios a uma política de formação de educadores do campo. Desta forma, “os resultados produzidos neste grupo de trabalho transformaram-se no Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo (Procampo)” (MOLINA *et. al* 2012, p. 468).

De acordo com Molina *et. al* (2012, p. 469) antes de constituir-se oficialmente, o Procampo teve sua proposta formativa executada com base em experiências piloto desenvolvidas por

[...] quatro instituições públicas de ensino superior: Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade de Brasília (UnB) na primeira turma, em parceria com o Instituto Terra (Iterra), Universidade Federal da Bahia (UFBA) e Universidade Federal de Sergipe (UFS).

O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera) foi uma política conquistada no contexto de acirramento da luta pela terra, na transição dos mandatos de Fernando Henrique Cardoso, após o Massacre de Eldorado dos Carajás (abril de 1996), a Marcha Nacional pela Reforma Agrária (abril de 1997) e a realização I Encontro Nacional dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA), julho de 1998 (TAFFAREL; MOLINA, 2012). Desta forma, a ligação entre as lutas e a política pública destaca-se por meio do Pronera, onde “[...] identificou-se, a existência de dezenas de universidades envolvidas com o tema da Educação na Reforma Agrária. Porém, a maioria dos trabalhos estava sendo feita isoladamente” (MOLINA; JESUS, 2010, p.29).

Diante de tais constatações, após longos processos de diálogos entre movimentos, universidades e órgãos públicos, a luta era pela efetivação do Pronera. A

primeira conquista foi a Portaria n. 10/98, publicada em 16 de abril de 1998 (BRASIL, 1998), a qual possibilitou a sistematização das propostas debatidas e construídas.

Para Molina (2012), e também para as autoras deste artigo, é preciso explicitar que o debate sobre políticas públicas, na história da Educação do Campo, relaciona-se sempre à ideia da luta por direitos. E, dessa forma, segundo a mesma, o tema das políticas públicas adquire ainda maior significado na luta por uma Educação do Campo a partir da II Conferência Nacional de Educação Básica do Campo, realizada em 2004, quando se consolida, como sua palavra de ordem, a expressão “Educação do Campo: direito nosso, dever do Estado”.

Posteriormente, a Educação do Campo enquanto política pública ganha destaque com a aprovação do Decreto nº 7.352 no dia 04 de novembro de 2010 (BRASIL, 2010), que dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Pronera, implementada pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). A regulamentação da lei elevou a Educação do Campo à política de Estado, a fim de garantir direitos fundamentais à educação dos povos do campo, ofertando não somente educação básica, mas também de nível profissionalizante e superior.

Segundo Taffarel *et. al* (2012, p. 576), precisamente pelas dimensões que possuem as políticas de Educação do Campo tanto nos objetivos formativos que contêm quanto no protagonismo dos sujeitos sociais com as quais estas se realizam, elas estão, durante toda sua realização, concretização e continuidade, “[...] expostas às permanentes disputas em torno do Estado e da apropriação dos fundos públicos pelas classes dominantes, que sabem valer-se dos diferentes aparelhos para disputar esta hegemonia”. É por essas questões que as autoras reiteram ainda que manter essas políticas públicas de direito em vigência tem exigido muita luta da classe trabalhadora, vigilância constante e resistência aos inúmeros ataques sofridos de diferentes frentes: dos latifundiários, dos capitalistas monopolistas, do agronegócio, da mídia capitalista, dentre outros setores do Estado e da sociedade que engendram medidas que são contrárias aos interesses da classe trabalhadora do campo.

### **Para finalizar, sem concluir...**

O comprometimento histórico dos movimentos sociais pela conquista e garantia dos Marcos Legais da Educação do Campo compreende a dimensão da luta pelo direito de todos à educação de qualidade, sendo que um dos seus fundamentos condiz com a



reafirmção, respeito e valorização da identidade cultural do campo. E essa valorização da identidade camponesa envolve a centralidade da luta do povo do campo por políticas públicas que garantam o direito à educação que aconteça no e do campo.

Trata-se de uma perspectiva de que a Educação do Campo deve ser desenvolvida considerando “no” campo, o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; “do” campo, o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais (CALDART, 2002). Todavia, é preciso considerar que é nessa dimensão da luta por direitos que se faz necessário reforçar e intensificar a pressão por políticas públicas que legitimam o acesso cada vez mais ampliado dos camponeses e trabalhadores do campo à educação.

Nesta perspectiva, uma das questões ressaltadas pelo movimento por uma Educação do Campo condiz com a percepção de que a luta por esta educação deve ser realizada na esfera pública tendo em vista que é no campo dos direitos, que ela deve ser pensada e conquistada. E por isso, é preciso refletir sobre uma política de educação que se atente, também, para uma metodologia de educar quem é sujeito deste direito, de modo a construir uma educação de qualidade, que forme homens e mulheres, como sujeitos de direitos educacionais, sociais, humanos, culturais políticos, etc. Esta compreensão envolve a inclusão do debate da Educação do Campo no debate geral sobre a educação, considerando que a luta é no campo das políticas públicas, porque esta é a única maneira de universalizar o acesso de todos os camponeses à Educação do/no Campo.

## Referências

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, 2006.

\_\_\_\_\_. Resolução nº. 1, de 3 de abril de 2002. *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo*. Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo. Brasília: MEC/SECAD, 2002.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Referências para uma política nacional de Educação do Campo*. Caderno de Subsídios. Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo, Outubro de 2003. Disponível em: <[http://www.inep.gov.br/download/imprensa/Miolo\\_Seminario\\_Ed\\_Campo.pdf](http://www.inep.gov.br/download/imprensa/Miolo_Seminario_Ed_Campo.pdf)>. Acesso em 04 de maio 2018.

CALDART, Roseli, S. Por Uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, E. J.; CERIO-LI, P. R.; CALDART, R. S. (Org.). *Educação do Campo: identidade e políticas públicas*. Brasília, 2002. p. 18 – 25.

\_\_\_\_\_. Sobre Educação do Campo. In: FERNANDES, Bernardo M.; SANTOS, Clarice A. dos (Org.). *Por uma educação do Campo: campo – políticas públicas – educação*. Brasília: INCRA; MDA, 2008.

CALDART, Roseli S.; FERNANDES, Bernardo M.; CERIOLI, Paulo R. Primeira Conferência Nacional Por uma Educação Básica do campo: texto preparatório. In: ARROYO, Miguel G.; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica C. (Org.). *Por uma Educação do Campo*. Petrópolis: Vozes, 2005.

GOMES, Nilma Lino. Relações Étnico-Raciais, Educação e Descolonização dos Currículos. *Currículo sem Fronteiras*, v.12, n.1, pp. 98-109. Belo Horizonte. Jan/Abr. 2012.

MARX, K. ENGELS, F. *A ideologia alemã*. Trad. Luis Cláudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MENDES, Maria Aparecida Colares. Profissão professor: História e os desafios do professor. In: MEIRA, José Normando Gonçalves (Org.). *Educação, Escola e Sociedade*. Montes Claros: Unimontes, 2007. p. 63.

MOLINA, M.C.; SÁ, L. M. Licenciatura em Educação do Campo. In: *Dicionário da Educação do campo*. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Fiocruz. Expressão Popular: Rio de Janeiro/ São Paulo, 2012. p. 466- 474.

\_\_\_\_\_. Escola do campo. In: *Dicionário da Educação do campo*. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Fiocruz. Expressão Popular: Rio e Janeiro/São Paulo, 2012. p.327.

\_\_\_\_\_. Políticas públicas. In: *Dicionário da Educação do campo*. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Fiocruz. Expressão Popular: Rio e Janeiro/São Paulo, 2012. p.587 -596.

\_\_\_\_\_. SÁ, Laís Mourão (Org.). *Licenciaturas em Educação do Campo: Registros e Reflexões a partir das Experiências Piloto*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

NÉRI, Ângelo Custódio *et al.* Reflexões sobre a Formação Continuada de Professores na perspectiva da Educação para a Convivência com o Semi-árido. *Educação para a convivência com o Semi-árido*. 2.ed. Juazeiro/BA: Selo Editorial-RESAB, 2006. p. 97- 112.

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). *Profissão professor*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1992.

OLIVEIRA, L.M. T; CAMPOS, M. Educação Básica do Campo. In: *Dicionário da Educação do campo*. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Fiocruz. Expressão Popular: Rio e Janeiro/ São Paulo, 2012. p.237- 246.

SÁ. Laís Maria B. de Mourão. Ciência e sociedade: a educação em tempos de fronteiras paradigmáticas. *Linhas Críticas*, Brasília, v. 12, n. 23, p. 217-228, jul./dez. 2006.

TAFFAREL, C. Z.; MOLINA, M. C. Política Educacional e Educação do Campo. In: *Dicionário da Educação do campo*. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Fiocruz. Expressão Popular: Rio e Janeiro/São Paulo, 2012. p. 571 – 578.

TARDIF, M. LESSARD. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. *Revista Brasileira de Educação*. nº 13. jan-abril. 2000.

\_\_\_\_\_. *Saberes docentes e formação profissional*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.