



CARTOGRAFIAS DA EDUCAÇÃO RURAL: PERSPECTIVAS SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES.

Data: 30 NOV. 01 E 02 DEZ. 2015. Local: UFSM - Prédio 07 - Centro de Tecnologia (CT) - Auditório do Anexo C

A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: QUESTÕES HISTÓRICAS, POLÍTICAS E LEGAIS

Luciana Carrion Carvalho¹ - UFSM
Lucarvalho1212@hotmail.com

Samuel Robaert² - UFSM
samu_robart@yahoo.com.br

Larissa Martins Freitas³ - UFSM
lari.mfreitas@yahoo.com.br

Resumo

O trabalho versa sobre a Educação do Campo no contexto da educação brasileira, tecendo questões históricas, políticas e legais. A pesquisa transitou na história, nas políticas públicas e no amparo legal referente à Educação do Campo. Provocou

¹ Mestra em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (PPGE/UFSM), Professora da Rede Pública Estadual, do RS. Membro do Grupo de Pesquisa sobre Formação Inicial, Continuada e Alfabetização – GEPFICA/UFSM.

² Mestre em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (PPGE/UFSM). Técnico em Assuntos Educacionais no IFPR, campus Palmas/PR. Membro do Grupo de Pesquisas *Dialogus*: Formação e Humanização com Paulo Freire, da UFSM.

³ Mestra em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (PPGE/UFSM), Professora da Rede Pública Estadual do RS, Integrante do Grupo de Pesquisas *Dialogus*: Educação, Formação e Humanização com Paulo Freire/UFSM.

ISBN: 978-85-61128-48-7

diálogo com a formação de professores nessa modalidade educativa como contraponto com a educação urbanocêntrica. Para a contextualização desta educação na atualidade, fizemos uma busca na história, resgatando um pouco da Educação Rural, e em seguida, uma discussão em torno de legislações, de resoluções e de pareceres pertinentes a essas realidades, em busca de dialogar com a formação de professores, observando a Licenciatura em Educação do Campo (LEC) como parâmetro. No amparo teórico, utilizamos estudos de Antunes (2012), Caldart (2012), Carvalho (2015), Imbernón (2010), Nóvoa (2009), Ribeiro (2012), Santos (2013), Souza (2012), Souza e Meireles (2014), entre outros, como referência no estudo sobre Escola do Campo e formação continuada de professores. A investigação foi desenvolvida por meio da metodologia bibliográfica e encontra-se em andamento, ainda, a partir de constatações preliminares, percebemos que esta temática contribuirá para um maior entendimento sobre como vem ocorrendo a formação continuada de professores na perspectiva da Educação do Campo, oportunizando um maior aprofundamento à temática e, conseqüentemente, ampliando debates na perspectiva da consolidação de políticas públicas efetivas para as comunidades camponesas.

Palavras-chave: Educação do Campo. Contextualização Histórica. Políticas Públicas. Formação de Professores.

GT: Educação do Campo

Iniciando o diálogo por meio da contextualização histórica

Para contextualizar a Educação do Campo na atualidade, retrocederemos um pouco na história, resgatando um pouco da Educação Rural. Essa educação tem seu marco com a instituição da pasta da agricultura, comércio e indústria, sob a presidência do marechal Deodoro da Fonseca (1889-1891). Esse Ministério possuía, dentre outras funções, atender estudantes do campo, mas foi somente a partir de 1920 que a sociedade brasileira começou a preocupar-se com uma educação no meio rural de forma mais sistematizada. O movimento migratório, que já se fazia presente por conta da incipiente industrialização, começava a atrair trabalhadores rurais para a cidade. É nesse período que se tem registro do primeiro movimento em defesa da educação dos camponeses que ficou conhecido como Ruralismo

Pedagógico (1930-1940). Esse movimento contrapunha à escola literária e urbana, pois defendia uma escola integrada às condições locais visando promover a fixação do homem do campo “que preparasse os filhos dos agricultores para se manterem na terra, e que, por isso mesmo, estivesse associada ao trabalho agrícola e adaptada às demandas das populações rurais” (RIBEIRO, 2012, p. 296). Assim, estava ligado à modernização do campo e, ainda, contava com o apoio dos latifundiários (pois estavam preocupados em perder mão de obra barata), e também a elite urbana (esta preocupada com uma migração camponesa para a cidade).

Em 1931, a IV Conferência Nacional de Educação discutiu as diretrizes da educação no Brasil. Em 1933, deu-se início à campanha de alfabetização na zona rural. Já, em 1935, ocorreu o I Congresso Nacional do Ensino Regional que contribuiu para a fundação da Sociedade Brasileira de Educação Rural no ano de 1937.

Em 1947, foi criada a Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais (CBAR), órgão integrante do Ministério da Agricultura. Em 1953, foram firmados novos tratados de cooperação técnica entre Brasil e EUA, que resultaram na Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) e no Escritório Técnico de Agricultura Brasil – Estados Unidos (ETA). Neste mesmo período, a efervescência das lutas camponesas no Brasil, cuja maior expressão era o Movimento das Ligas Camponesas, coincidiu com o movimento de educação popular, tendo no Movimento de Educação de Base (MEB) e nas ideias de Paulo Freire.

Para contrapor a esses movimentos de educação popular já no período da Ditadura Militar, o governo implantou o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). Esse programa chegou ao campo de forma ainda mais precária que na cidade e uma inversão no objetivo da educação ofertada ao meio rural. A perspectiva de fixação das populações camponesas no campo foi substituída pelo projeto de expulsão destes indivíduos das terras para dar lugar ao processo de modernização da agricultura em benefício do grande capital. Com a suposição de que o campesinato estaria fadado ao desaparecimento, a educação voltada a estas populações também estaria (Santos, 2013).

A derrota da Ditadura, a crise econômica e política interna e a reorganização dos movimentos de massa dos anos de 1980 trouxeram desdobramentos decisivos nas lutas pela terra e pela educação dos trabalhadores do campo, no plano das lutas sociais que se abriam no Brasil. Com isso, ocorreu a criação de organizações de massa no campo e na cidade, como: o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem

Terra (MST), a organização dos povos indígenas, o novo movimento operário, a criação da Central Única dos Trabalhadores (CUT) e do Partido dos Trabalhadores (PT).

Esse processo histórico e político pela educação do meio rural ampliou-se, em 1997, com o Encontro Nacional dos Educadores da Reforma Agrária do MST, onde foram discutidos problemas da educação dos trabalhadores do campo. A partir desse evento, nasceu a Articulação por uma Educação Básica do Campo e depois o Movimento por uma Educação do Campo. Em 1998, na I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em Goiás, os participantes debateram vários temas durante os cinco dias, onde foi elaborado um texto reunindo várias posições em relação aos objetivos, ações e políticas públicas para a Educação do Campo como um vetor de um novo projeto de desenvolvimento para o Brasil.

Em 2004, na II Conferência Nacional por uma Educação do Campo, explicitou-se a proposta da construção de uma Licenciatura em Educação do Campo (LEC), que se configurou com base na gestão dos processos educativos e na docência por áreas de conhecimento, como: as linguagens, ciências da natureza e matemática, ciências agrárias e ciências humanas e sociais. Para Caldart (2012, 262):

A Educação do Campo não nasceu como teoria educacional. Suas primeiras questões foram práticas. Seus desafios atuais continuam sendo práticos, não se resolvendo no plano apenas da disputa teórica. Contudo, exatamente porque trata de práticas e de lutas contra-hegemônicas, ela exige teoria, e exige cada vez maior rigor de análise da realidade concreta, perspectiva de práxis. Nos combates que lhe têm constituído, a Educação do Campo reafirma e revigora uma concepção de educação de perspectiva emancipatória, vinculada a um projeto histórico, às lutas e à construção social e humana de longo prazo. Faz isso ao se mover pelas necessidades formativas de uma classe portadora de futuro.

Às especificidades da Educação do Campo tem-se mostrado por meio de suas práticas, vinculadas a um projeto histórico, emancipatório, de lutas contra-hegemônicas à construção social e humana. Nesse sentido, torna-se imprescindível considerar a cultura, as características, as necessidades e os sonhos dos que vivem no meio rural, na busca de assegurar garantias a esses povos por meio de políticas públicas voltadas a essas realidades.

Continuando o diálogo por meio das políticas públicas

Para falar em políticas públicas, recorreremos às bases legais referentes à Educação do Campo conforme os seguintes documentos: Parecer CNE/CEB n. 36/2001, de 4 de dezembro de 2001, da Resolução CNE/CEB n. 1, de 3 de abril de 2002, Lei 9.394/1996 e Resolução CNE/CEB n. 7/2010, de 14 de dezembro de 2010. Na contextualização da Educação do Campo, iniciaremos com o Parecer CNE/CEB n. 36/2001, que reconhece o campo não somente um perímetro não-urbano, mas possuidor 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”. Através desse Parecer, as escolas do campo ganharam maior visibilidade.

Com a promulgação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, por meio da Resolução CNE/CEB n.1, de 3 de abril de 2002, em seu artigo 2º, parágrafo único, surge a definição da identidade dessas escolas:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes a 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.

Embora haja o reconhecimento das peculiaridades próprias *do campo*, como sua identidade, temporalidade, saberes e memória coletiva na Resolução de 2002 e, mesmo fortalecida pela Lei nº 9.394/96 em seus artigos 23, 26 e 28, onde se contempla a diversidade do campo nos diversos aspectos, como: social, cultural, político, econômico, de gênero, geração e etnia; percebemos que essas escolas ainda permanecem centradas num modelo de educação urbana. Esses fatores nos provocam a redirecionar o olhar à cultura, às características, às necessidades e os sonhos dos que vivem nesses meios, em busca da democratização do ensino, por meio da efetivação das políticas públicas para essa modalidade educativa.

Foi somente em 14 de dezembro de 2010, com a Resolução CNE/CEB n. 7/2010, que a Educação do Campo foi incluída como modalidade de educação. Nesta resolução, a centralidade do currículo é a diversidade e os saberes apropriados às reais necessidades e interesses dos estudantes da zona rural. Dessa forma, o currículo, sendo um espaço-tempo de disputa, precisa considerar e envolver a comunidade escolar nas discussões sobre suas realidades, sobre as suas

necessidades, sobre os problemas que enfrentam e como buscar superar seus desafios. Certamente o currículo não dará conta de suprir todos os desafios existentes no campo, ou resolverá todos os problemas, mas com certeza, poderá auxiliar nos seus enfrentamentos. Nesse sentido, Caldart (2012, p. 259) contribui afirmando:

A realidade que produz a Educação do Campo não é nova, mas ela inaugura uma forma de fazer seu enfrentamento. Ao afirmar a luta por políticas públicas que garantam aos trabalhadores do campo o direito à educação, especialmente à escola, e uma educação que seja *no e do* campo [...].

Assim, configura-se uma luta social pelo direito à educação pelos trabalhadores do campo, “feita por eles mesmos e não apenas em seu nome. A Educação *do* Campo não é *para* nem apenas *com*, mas sim, *dos* camponeses, expressão legítima de uma pedagogia *do* oprimido”. (CALDART, 2012, p. 261).

Dessa forma, a escola, para a Educação do Campo, tem uma importante função social, que é a de sistematizar os conhecimentos historicamente reconhecidos e socialmente validados para essas populações, respeitando-os nos seus saberes, reconhecendo e valorizando seus conhecimentos, preparando-os para não receberem e aceitarem, de forma acrítica, os saberes advindos de fora. Parte daí a importância de voltarmos nossa atenção às formações iniciais e continuadas de professores para o público rural.

Dialogando sobre as possibilidades formativas aos professores do campo

Conforme as colocações acima expostas, as escolas do campo permanecem centradas num modelo de educação urbana, o que vem motivando denúncias como as de Souza e Meireles (2014, p. 72):

As escolas rurais, de modo geral, desde o seu surgimento, centram-se num modelo de educação com princípios e políticas voltadas para a educação urbana. Trata-se, pois, de uma lógica urbana transferida para a escola rural, atentando para uma perspectiva que desconsidera o contexto rural e cultura local. Nesse sentido, a educação rural, foi e ainda hoje, é marcada por uma visão urbano-centrada que desvaloriza, desqualifica e por vezes negligencia as especificidades e singularidades do espaço rural. Trata-se de uma educação, vista preponderantemente pelos diversos governos brasileiros como simplesmente um prolongamento/transferência da escolarização urbana [...].

Um significativo desafio está posto por Souza (2012, p. 47), ao propor o rompimento com a lógica urbano-centrada, pois “faz emergir a necessidade de reencontrar o sentido de “lugar”, o qual é entendido como contexto territorial e espaço de participação”. Um desafio às comunidades rurais em reencontrar o sentido dos modos de vida dos atores que habitam nesses territórios. Embora as diretrizes, pareceres, resoluções e a Lei 9.394/1996 contemplem um belo discurso em favor ao reconhecimento dessa modalidade de educação, percebemos um grande distanciamento entre o que se pretende e o que se é.

Nesse sentido, pensamos que, para as escolas do campo são indispensáveis às modificações curriculares e metodológicas, mas, principalmente, a formação continuada de professores, a fim de redimensionar a formação tradicional até aqui recebida.

Pensar sobre a formação continuada “para e com” os professores das escolas do campo, além da capacitação e aperfeiçoamento profissional, mas também ao relacionamento, à ética, à identidade com a escola, no fazer docente em sala de aula, Souza (2012, p. 47) vem colaborar com o conceito de espaço aprendente:

A apreensão do lugar, como “espaço aprendente”, destaca-se pela participação da ação coletiva, pelos modos como forjamos nossa identidade cultural e de solidariedade coletiva, implicando nas redes de saberes que circulam e ligam-se aos territórios. Tais redes vinculam-se as ações dos lugares e implicam-se com os atores, favorecendo a noção de lugar “aprendente”, pois possibilitam através das relações que neles se estabelecem marcas recíprocas entre saberes formalizados e saberes da experiência. Nesta perspectiva, a noção de “lugar aprendente” articula-se às capacidades de ação coletiva dos atores e suas próprias transformações, tanto das paisagens, quanto dos atores, numa dimensão de criatividade coletiva, possibilitando a reconfiguração de existências individuais, coletivas e projeções biográficas dos atores em seus territórios.

A proposta de desenvolver, no espaço educacional, o “espaço aprendente” como formação continuada de professores para as escolas do campo, além de viável, parece ser uma possibilidade real em transformação local, por meio de ações coletivas, que emergem no individual auto(trans)formação, à coletiva, favorecido pelo lugar “aprendente” como espaço de trocas e relações recíprocas entre saberes formais e saberes experienciais. Imbricam-se, dessa forma, a identidade cultural a se reconfigurar, ligando seus atores em seus territórios.

Entendemos que proporcionar a formação continuada no/com espaço aprendente, isto é, a formação continuada no *lócus* em questão, potencializa o saber da experiência vivida e, portanto, a identidade pessoal/profissional nos/dos docentes.

A escola possui um caráter pedagógico para a transformação da sociedade por meio da formação humana, o que traz uma implicação diretamente em seus gestores e em suas formas de gestão. Portanto, uma das formas para qualificar o espaço-escola como comunidade-única poderá ser desenvolver nos profissionais que lá atuam a identidade com a instituição e o sentimento de pertencimento àquela comunidade. Essa identificação é essencial para o enfrentamento dos desafios reais, almejando superá-los na expectativa de ocorrerem as mudanças necessárias para a transformação do espaço educativo. Partindo da interlocução com Nóvoa (2009, p. 42):

Através dos movimentos pedagógicos ou das comunidades de prática, reforça-se um sentimento de pertença e de identidade profissional que é essencial para que os professores se apropriem dos processos de mudança e os transformem em práticas concretas de intervenção. É esta reflexão coletiva que dá sentido ao desenvolvimento profissional dos professores.

São esses movimentos pedagógicos que provocam a reflexão de si, um sentimento de pertencimento e de identidade profissional, oportunizando uma revisitação em si, e, por conseguinte, a reflexão coletiva nos diversos meios e espaços.

Os desafios são muitos e diversos, podemos dizer que a formação em serviço, ou, no lugar aprendente, é vital para a escola, para os profissionais que lá atuam, assim como para a comunidade pertencente a esta escola. Portanto, estar em formação é uma procura pela transformação como profissional, é (re)pensar suas teorias e práticas, são buscas de novas perspectivas, como aponta Imbernón, e sabemos que isso não é simples, pois

A solução não está apenas em aproximar a formação dos professores e do contexto, mas, sim, em potencializar uma nova cultura formadora, que gere novos processos na teoria e na prática da formação, introduzindo-nos em novas perspectivas e metodologias. Como, por exemplo, as relações entre professores, seus processos emocionais e atitudinais. (IMBERNÓN, 2010, p. 40).

Corroborando com essa perspectiva, Antunes (2012, p. 143) afirma que “Não há limite para todos aqueles que desejam conhecer e criar novas formas de pensar a sociedade”. Portanto, acreditamos que o engajamento dos professores com a

instituição de ensino por meio de formações que contemplem as suas especificidades, oportuniza dar sentido ao seu próprio desenvolvimento profissional, e, conseqüentemente, pessoal.

Considerações reflexivas entrelaçadas nos diálogos

Parece-nos imprescindível entrelaçar a realidade do campo com o contexto histórico, político, social e econômico, em articulação dos conhecimentos sistematizados na educação formal, com perspectiva da emancipação do povo camponês, na esperança deles próprios refletirem sobre o campo que se tem e “que campo” quer-se para o futuro; um campo que pense a preservação ambiental, que se preocupa com a manutenção da vida e das futuras gerações.

Destacamos, nesse sentido, a importância da formação inicial e continuada de professores com ênfase na Educação do Campo que os reafirme como agentes políticos, oportunizando a se constituírem como sujeitos históricos, imersos em uma realidade própria, que necessita visibilidade e respeito a suas peculiaridades. Professores conscientes para a luta do não fechamento de suas escolas, compreendendo o seu papel nesse embate. Professores que não aceitem o enfraquecimento das escolas do campo devido o conhecimento e envolvimento da realidade onde essas escolas estão situadas, bem como venham rejeitar as práticas docentes arraigadas em uma lógica capitalista e urbanocêntricas, pois são voltadas para o fortalecimento da competição, do individualismo e do silenciamento das vozes de docentes e estudantes que ousam pensar e ter esperança em uma educação para a valorização do trabalho coletivo, do compartilhamento de saberes e do fortalecimento da autonomia.

Nesse modo, uma formação de professores firmada em uma pedagogia contra-hegemônica, cuja centralidade da educação escolar venha pautar-se na valorização do acesso e permanência das camadas populares ao conhecimento em suas formas mais desenvolvidas, assim como fazer avançar a luta pela superação da sociedade capitalista, contribuirá para a construção de uma nova sociedade e da sonhada emancipação humana.

Referências

ANTUNES, Helenise Sangoi. A formação do professor e as práticas de leitura e escrita nas escolas rurais do rio grande do sul. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 21, n. 37, p. 137-146, jan./jun. 2012.

BRASIL. (1996). **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** *Diário Oficial da União*, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm . Acesso em: 06 out. 2015.

_____. (2001). **Parecer CNE/CEB nº 36/2001, de 4 de dezembro de 2001.** Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo. Brasília, MEC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/EducCampo01.pdf> . Acesso em: 06 out. 2015.

_____. (2002). **Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002.** Institui diretrizes operacionais para a educação básica das escolas do campo. Brasília. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012002.pdf> . Acesso em: 06 out. 2015.

_____. (2010). **Resolução CNE/CEB nº 7, de 14 de dezembro de 2010.** Fixa diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental de 9 (nove) anos. Brasília. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf . Acesso em: 06 out. 2015.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo. In: **Dicionário da Educação do Campo**. CALDART, Roseli Salete, PEREIRA, Isabel Brasil, ALENTEJANO, Paulo, FRIGOTTO, Gaudêncio. (Orgs). São Paulo: Expressão Popular, 2012, p. 257- 265.

CARVALHO, Luciana Carrion. **Metanoia: histórias de vida, formação continuada e violência simbólica em uma escola do campo**. 2015. 115f. Dissertação – Curso de Mestrado em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Continuada de Professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

NÓVOA, Antônio. **Professores Imagens do futuro presente**. Lisboa: EDUCA, 2009.

RIBEIRO, Marlene. Educação Rural. In: **Dicionário da Educação do Campo**. CALDART, Roseli Salete, PEREIRA, Isabel Brasil, ALENTEJANO, Paulo, FRIGOTTO, Gaudêncio. (Orgs). São Paulo: Expressão Popular, 2012, p. 293- 299.

SANTOS, Cláudio Félix dos. **O “aprender a aprender” na formação de professores do campo**. Campinas, SP: Autores Associados; Vitória da Conquista, BA: Edições UESB, 2013.

SOUZA, Elizeu Clementino. Pontes e muros: pesquisa narrativa e trajetórias (auto)biográficas – o lugar da memória e a memória do lugar na educação rural. In: **Memória, dimensões sócio-históricas e trajetórias de vida**. SOUZA, Elizeu

Clementino de. SOUZA, Inês Ferreira de. (Orgs). Porto Alegre: EDIPUCRS; Natal: EDUFRN; Salvador: EDUNEB, 2012, p. 33-56.

SOUZA, Elizeu Clementino, MEIRELES, Mariana Martins de. A FORMA DA OUTRA BEIRA: escolas rurais – entre invisibilidades, permanências e perspectivas. In: **Desafios e perspectivas na Educação Rural: fazeres pedagógicos e seus múltiplos olhares**. ANTUNES, Helenise Sangoi, FARIAS, Graziela. Franceschet. (Orgs). Curitiba, PR: CRV, 2014, p. 69-85.