EDUCAÇÃO DO CAMPO: DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

Rural area education: challenges and perspectives for the docent formation

Educación del campo: desafíos y perspectivas para la formación docente

Luci Mary Duso Pacheco[1]

Juliane Piovesan[2]

RESUMO: O presente estudo, Educação do Campo: desafios e perspectivas para a formação docente, traz uma reflexão importante para o contexto educacional atual. Pensar a educação do campo hoje é pensar na escola e no homem rural, seu contexto, sua dimensão como cidadão participante do processo produtivo ou alijado do mesmo. É questionar o grau de comprometimento ou de interferência da sua qualificação profissional na formação sócio-política da região acompanhando as transformações ocorridas no campo paralelamente à evolução urbana e qual a influência das políticas educacionais nesse processo. Também, é importante e pensar em como os professores estão sendo preparados para esse novo cenário educacional.

Palavras-chave: Educação do campo. Formação docente. Desafios e perspectivas.

INTRODUÇÃO

Nas últimas duas décadas foi possível presenciar uma crescente participação dos sujeitos do campo no cenário político e cultural do país. Presença essa marcada pela forte iniciativa dos movimentos sociais em mostrar que o campo está vivo, exigindo respeito às suas diferenças e demonstrando a necessidade e importância da valorização de seu papel na sociedade, mesmo sem ter claro em que processos formadores os mesmos constroem seus saberes e conhecimentos, seus valores, cultura e identidade.

O foco das discussões entre os vários segmentos da sociedade (educadores e educadoras, militantes de movimentos sociais do campo, representantes de universidades, de órgãos de governo, municipal, estadual e federal, de organizações não governamentais e outras entidades) visa a mobilizar os diferentes povos que vivem no meio rural para a construção de políticas públicas na área da educação e da escolarização em todos os níveis,

[1] Doutora em educação. Chefe do Departamento de Ciências Humanas. - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Campus de Frederico Westphalen, luci@uri.edu.br.

[2] Mestre em educação. Professora do Departamento de Ciências Humanas. Coordenadora do Curso de Pedagogia da URI - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Campus de Frederico Westphalen, juliane@uri.edu.br

bem como, partindo das práticas existentes de educação nesse meio, refletir e propor novas ações educativas que ajudem na formação dos sujeitos do campo[3]. (CALDART, 2004).

Essas reflexões sobre a educação do campo não são recentes, nem novidade ou modismo; elas fazem parte de um grande movimento em defesa da qualidade educacional para os trabalhadores e trabalhadoras que vivem no campo. No entanto, essa ainda não é uma prática concreta em todos os espaços educacionais do meio rural, que, muitas vezes, reforçam estigmas preconceituosos quanto ao modo de vida, aos hábitos, à cultura, aos conhecimentos e à própria identidade dos camponeses.

Percebendo que a educação do campo está mais enfatizada nos discursos e pouco concreta nas práticas educativas, é que emergiu esta temática como possibilidade de estudo, debate e transformação da realidade vivenciada. Por esse motivo, os desafios e as perspectivas na formação docente para a educação do campo, foram chamados a compor o quadro de análise dessa problemática, pois muito se fala em mudanças, aprendizagem de conteúdos relacionados com a realidade do educando, no entanto, ainda perdura uma educação elitista voltada aos interesses dominantes, que, muitas vezes, apropria-se de um discurso transformador para atingir os objetivos do jogo hegemônico do poder.

EM DESTAQUE A EDUCAÇÃO DO CAMPO

A reorganização do meio rural brasileiro e sua educação, na perspectiva de reafirmá-lo como território legítimo de produção da existência humana e não só da produção agrícola, buscando a universalização da educação como direito social de toda a população que vive no campo, vem sendo pauta de discussões nos espaços políticos, sociais e educacionais.

Devido à crescente participação dos sujeitos do campo no cenário político-social, é perceptível, segundo Arroyo et al. (2004, p. 9), "uma maior atenção dos Governos Federal, Estaduais e Municipais para seu dever de garantir o direito à educação para milhões de crianças e adolescentes, de jovens e adultos que trabalham e vivem no e do campo".

Refletindo as discussões[4] sobre a educação do campo, entende-se o quão importante é reunir em momentos de reflexão e debate todos os envolvidos no processo educacional, para

[3] Dentre os sujeitos do campo, é possível destacar os pequenos agricultores, quilombolas, povos indígenas, pescadores, camponeses, assentados, reassentados, ribeirinhos, povos da floresta, caipiras, lavradores, roceiros, sem-terra, agregados, caboclos, meeiros, boias-frias, entre outros.

Revista de Ciências Humanas | FW | v. 15 | n. 24 | p. 47-59 | Jul. 2014
Recebido em: 15 abr. 2014
Aceito em: 28 jul. 2014

que, olhando a própria realidade seja possível pensar uma educação real, que seja significativa para cada espaço, tendo em vista que a diversidade de cultura, de vivência, de esperança, de crença, de produção e de desenvolvimento está contida nesse espaço educativo no qual os sujeitos do campo constituem suas identidades, reforçando as singularidades do seu viver.

A importância desse olhar para a realidade, para os problemas que se busca conhecer e transformar, pode ser entendida através das palavras de Martins (2002, p. 23), para o qual "os problemas sociais não poderão ser resolvidos se não forem desvendados inteiramente por quem se inquieta com sua ocorrência e atua no sentido de superá-los. E o meio de fazê-lo é através do conhecimento que, ao mesmo tempo, os situe, explique suas causas e características e situe as dificuldades do entendimento que temos sobre eles".

Na busca da consolidação dessas discussões foi realizada em 1998, a 1ª Conferência Nacional "por uma educação básica do campo"[5], objetivando construir as Diretrizes Operacionais da educação desse cenário, o que, segundo Molina e Jesus (2004, p. 11) constitui-se em "estratégia que pode provocar algumas transformações no campo brasileiro porque o resgata não só como espaço de produção, mas como território de relações sociais, de cultura, de relação com a natureza, enfim, como território de vida".

Ao longo dos anos, a educação do campo foi deixada num plano secundário, ignorada em suas especificidades. Jesus (2007) destaca que, durante séculos houve uma sobreposição ideológica do urbano sobre o rural e, a escola do campo, sem muitas condições, ficou restrita às implantações de políticas pedagógicas que favoreciam as macropolíticas públicas de desenvolvimento industrial e agroindustrial, sendo entendida como mais um mecanismo contribuinte para a expansão do capitalismo6.

---

[4] A Discussão sobre educação do campo nasceu, ainda, quando os sem-terra pensaram uma nova escola que desenvolvesse uma "educação aberta para o mundo desde o campo", ou seja, "ver o campo como parte do mundo e não como aquilo que sobra além das cidades". Na metade da década de 1980 foi criado o Setor de Educação na estrutura organizacional do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra, a partir daí as discussões tomaram forma e amplitude na busca de um novo projeto de educação Básica do Campo. A concretização dessas discussões deu-se no Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária e na Primeira Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, a qual teve a contribuição dos Estados nas discussões para a elaboração da proposta de Diretrizes para a Educação do Campo. (FERNANDES, 2004).

[5] A 1ª Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, foi realizada em Luziânia – GO, em julho de 1998. Organizada pelo MST (Movimento dos Trabalhadores Sem-terra), pelo CNBB (Conselho Nacional de Bispos do Brasil), pela UnB (Universidade de Brasília), pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) e pelo UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância).

[6] Os anos de 1960 a 1990 foram marcados pelo modelo extensivo de agricultura – aumento da produção e da extensão das áreas plantadas; pela industrialização/mecanização – máquinas, sementes e insumos químicos; por uma política de crédito para financiar apenas as indústrias, médios e grandes produtores; pela expansão da monocultura e abandono das culturas de subsistência e, por fim, essa fase é marcada por uma organizada assistência técnica, paga pelo governo federal, para transferir da indústria ao agricultor, o pacote tecnológico –

Em relação à educação rural no Brasil, Leite (2002, p. 14) afirma que:

> A educação rural no Brasil, por motivos sócio-culturais, sempre foi relegada a planos inferiores, e teve por retaguarda ideológica o elitismo acentuado do processo educacional aqui instalado pelos jesuítas e a interpretação político-ideológica da oligarquia agrária conhecida popularmente na expressão: *gente da roça não carece de estudos. Isso é coisa de gente da cidade*. (Grifo do autor). No entanto, a produção rural e, consequentemente, a mão-de-obra existente no campo, foram focos de interesse do capitalismo contemporâneo, ocasionando a implantação de modelos urbano-liberais entre a população rurícola.

Olhando por esse aspecto é possível visualizar a luta das pessoas que vivem no meio rural em busca da valorização de seus conhecimentos, seus valores, suas culturas e de suas identidades, através de um projeto político que poderá se concretizar em diferentes práticas educativas. Práticas essas que contribuam para um novo jeito de lutar e de pensar a educação do povo que trabalha e vive no campo. O povo do campo tem um jeito de viver e de trabalhar próprio, distinto da realidade urbana. A sua raiz cultural define diferentes maneiras de ser e de se relacionar com o tempo, o espaço e o meio ambiente. O camponês produz-se como ser humano na medida em que produz a sua existência, tendo um modo diferenciado, também, na forma de organizar a família, a comunidade, o trabalho e a educação.

O eco da luta dos trabalhadores e trabalhadoras rurais, pelo direito à educação que respeite as singularidades e diversidades da vida no campo, expandiu-se aos pesquisadores e formuladores de políticas públicas, sociais e educativas, passando a ser objeto de pesquisas nas Universidades, objeto de atenção das agências internacionais, dos governos e, principalmente, dos diversos movimentos sociais. (ARROYO et al., 2004).

Uma proposta educacional que vise a formar a população do campo a partir de suas próprias necessidades e interesses, tendo os mesmos como atores do processo, requer uma atenção específica quanto à sua formulação. É preciso questionar o que se quer com essa proposta, que escola deve ser pensada para a mesma, que objetivos guiarão o percurso da formação, quais os métodos que serão utilizados, de que saberes essa formação é constituída e, ainda, quais conhecimentos sociais são importantes nesse espaço.

Não é possível visualizar uma proposta de educação básica do campo que não esteja ligada a um projeto popular de educação e desenvolvimento para o país, ampliando assim, o leque de debates acerca dos problemas existentes no meio rural. É preciso políticas públicas

---

mecanização, sementes híbridas, animais, rações, produtos veterinários e venenos químicos. (GÖRGEN, 2004, p. 31-31)

setoriais de combate à exclusão social, ao êxodo rural, ao analfabetismo funcional, à agricultura familiar, à formação do professor, para que a luta por uma educação do campo não caia em medidas meramente paliativas. (NASCIMENTO, 2004).

A esse respeito Jesus (2007, p. 87) destaca que:

> A defesa por um tratamento específico à educação do campo é cada vez mais incisiva e, dois argumentos básicos sustentam-na: o primeiro pauta-se na importância da inclusão da população do campo na política educacional brasileira como condição de construção de um projeto de educação, vinculado a um projeto de desenvolvimento nacional, soberano e justo. O segundo defende que a diversidade dos processos produtivos e culturais que são formadores dos sujeitos humanos e sociais do campo, necessita ser compreendida e considerada na construção do Projeto de Educação do Campo.

Por isso, hoje as Políticas de Educação do Campo, trazem um grande desafio para o pensamento educacional que é entender a diversidade de dimensões que constituem os processos educativos enquanto processos sociais, políticos e culturais, que formam o ser humano e em consequência a própria sociedade. (ARROYO et al., 2004).

Quanto mais se entende a diversidade de dimensões e, portanto, as especificidades do campo, mais se afirma a necessidade de uma educação e de uma escola que atenda e alimente essa dinâmica formadora, tanto da sociedade quanto dos indivíduos, definindo, cada vez mais, a função social da educação e da escola em um projeto de inserção do campo no conjunto da sociedade.

> Esta visão do campo como um espaço que tem suas particularidades e que é ao mesmo tempo um campo de possibilidades da relação dos seres humanos com a produção das condições de sua existência social, confere à Educação do Campo o papel de fomentar reflexões sobre um novo projeto de desenvolvimento e o papel do campo neste projeto. Também o papel de fortalecer a identidade e a autonomia das populações do campo e ajudar o povo brasileiro a compreender que não há uma hierarquia, mas uma complementaridade: cidade não vive sem campo que não vive sem cidade. (ARROYO et al., 2004, p. 15).

A Educação do campo precisa ser específica e diferenciada, pensada a partir da realidade e dos anseios de cada espaço, na tentativa de construir uma educação popular de acordo com as necessidades dos camponeses e suas memórias coletivas. Para isso, a educação básica do campo deve ser construída por meio de novos conteúdos e metodologias pedagógicas que valorizem e atendam à população do campo. Daí a importância da participação dos mesmos nessa construção.

Revista de Ciências Humanas | FW | v. 15 | n. 24 | p. 47-59 | Jul. 2014
Recebido em: 15 abr. 2014
Aceito em: 28 jul. 2014

Outro aspecto que é relevante para a construção de uma educação do campo significativa e diferenciada é a formação de professores que atuam ou irão atuar nessas escolas, não apenas a formação inicial, básica, mas também, aquela que se dá no decorrer de sua atividade docente de forma continuada, debatendo e ampliando os conhecimentos teóricos e práticos do cotidiano do campo. Dependendo da formação e da visão de educação e seus fins, o professor poderá ou não dar um tratamento mais ou menos diferenciado as práticas e conteúdos do meio rural.

Pergunta-se: como está a formação do professor que trabalha nas escolas no campo? Quais as práticas educativas que estão presentes em seu trabalho? Como são escolhidos os conteúdos curriculares para essas escolas? Ou melhor, existe alguma diferença de conteúdo, metodologia, tempos e espaços nas escolas urbanas e rurais?

Arroyo et al. (2004) afirmam que alguns educadores e educadoras do campo estão em constante movimento, buscando fazer acontecer uma educação específica do campo. Mas encontram-se na contramão da história de uma oligarquia perpétua que se produziu no meio rural deste país. Porém, mesmo com essas adversidades, esses educadores, buscam incentivar a recriação de um movimento social e cultural que valoriza a identidade da comunidade. Daí surgem práticas pedagógicas inovadoras que enriquecem o debate e a reflexão do projeto alternativo de uma educação básica, especificamente do campo.

Para que essa educação contextualizada e significativa aconteça, a formação dos professores precisa ser diferenciada. De acordo com Caldart (1997) ela precisa incluir as dimensões necessárias à participação na proposta e desenvolvimento de mudanças sociais mais amplas. Para a autora é preciso levar em consideração dois focos principais na formação desses professores:

> O conhecimento científico, baseado no estudo permanente e na investigação rigorosa do funcionamento da sociedade em seus diversos campos, e das alternativas de sua transformação, implicando na construção de uma visão histórica do mundo; uma postura ética em relação às questões sociais e da pessoa humana em geral e, novamente, a valorização do aprendizado do sonho. (CALDART, 1997, p. 164).

Essa nova visão da educação já está sendo implementada por alguns educadores, que percebem algo diferente no fazer pedagógico do cotidiano, podendo ser uma alternativa na

construção de uma escola que ajude no processo mais amplo de humanização e onilateralidade[7], permitindo ao camponês ser sujeito de sua própria história.

Entretanto, essa não é uma realidade geral. Muitos professores que atuam nas escolas do campo não receberam uma formação para lidar com as peculiaridades da região, têm dificuldade de se inserirem em processos de formação continuada, seus salários, muitas vezes, são inferiores ao dos professores da zona urbana e a formação em nível superior constitui um verdadeiro privilégio aos poucos que conseguem romper com a dura realidade que os cerca.

Em relação a essa realidade, Molina (2002, p. 37-43) sintetiza alguns desafios aos educadores e educadoras do campo: necessidade permanente de formação; transformar o conhecimento em ação, contribuindo com a organização do povo que vive no campo; refletir e sistematizar pedagogicamente as experiências que estão sendo desenvolvidas no campo; consolidar espaços de debates, de críticas e auto-críticas em torno da educação do campo e do país; fortalecer o caráter específico da educação do campo, vinculando-se ao mesmo como espaço de cultura, identidades, valores e construir uma relação de complementaridade com a cidade; fortalecer a educação do campo nos espaços públicos, nos sistemas de ensino como direito dos povos do campo; participar efetivamente nos debates e nas construções de políticas públicas em todos os fóruns do país em torno da Educação do Campo; lutar por essa educação desde a infância até a universidade na perspectiva transdisciplinar; inserir em todas as pautas dos movimentos sociais específicos a Educação do Campo e combinar as práticas educativas internas aos espaços da escola, aos movimentos sociais e culturais.

É preciso estar atento para a formação do professor, para que esses desafios sintetizados por Molina (2002) sejam possíveis de serem alcançados na prática. Caldart (1997, p. 163) remete essa questão a uma formação em movimento do educador. A autora salienta que

> Uma formação em movimento quer dizer uma proposta político-pedagógica e uma construção metodológica rigorosamente pensadas, sem os relativismos e os medos de fazer afirmações e não apenas perguntas, mas com o ingrediente da produção e gestão coletiva do processo de sua implementação, que permitem revisá-la ou recriá-la sempre que o movimento da realidade lhe formular novas perguntas ou demonstrar a fragilidade das respostas já dadas.

[7] A formação onilateral diz respeito a uma prática que dê conta de reintegrar as diversas dimensões da vida humana, geralmente dicotomizadas, mutiladas, e muitas delas desconsideradas pelas relações sociais dominantes na sociedade capitalista e em suas práticas educacionais subservientes. Além de levar em conta todas as dimensões do ser humano quer construir uma personalidade baseada na coerência entre elas. (CALDART, 1997, p. 162)

Para uma educação do campo que atenda aos interesses do povo camponês, além de uma escola que esteja localizada em seu meio, de uma adequação curricular, de uma gestão democrática e participativa da comunidade escolar, de novas tecnologias e processos avaliativos, faz-se necessário, também, educadores que vivam intensamente a cultura do campo, que sejam preparados e qualificados para dar conta desse novo processo vivido e construído a partir do campo. (BONAMIGO, 2007, p. 149).

Nesse sentido, é importante destacar a necessidade de oferecer aos professores que atuam nas escolas do campo, formação inicial e continuada que de conta das concepções teóricas e praticas necessárias à atuação pedagógica dos professores, de forma significativa, no contexto do campo e que atenda aos interesses do povo camponês.

ASPECTOS RELEVANTES ACERCA DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR

A formação de professores é um campo muito amplo que requer, para sua compreensão, visualizá-la como um espaço constituído por diversas ideologias, concepções e práticas culturais, políticas e educacionais. Num campo mais restrito, são necessários os entendimentos de escola, professor e de formação de professores, temática que passamos a refletir com referência à formação inicial e continuada de professores.

A Formação Docente assume dois modelos: a formação inicial e a formação continuada. É relevante que, antes de nos reportarmos à formação continuada, consideremos a formação inicial que atua como sendo a base para o saber docente. A formação inicial ofertada, especialmente, pelos cursos de licenciaturas, vem ao encontro das primeiras necessidades dos ingressantes em educação, e dos que almejam seguir nessa área, pois sabemos da sua flexibilidade e do vasto raio que abrange.

A formação inicial prima pelos conhecimentos básicos, por isso é a base. Esses conhecimentos são fortalecidos pela busca constante de coletar informações e transformá-las em conhecimentos e, estes, em experiência. Contudo, sabe-se da não facilidade de ter esse discernimento e saber selecionar as muitas informações lançadas diariamente. Por isso, deve-se manter um cuidado muito especial para não deixar-se cair em alusão, ou seja, não haver uma referência vaga e difusa do que se quer realmente, ser objetivo, procurando não dissimular, suprimir ou, até mesmo, ocultar "aparências". Afinal, hoje com o "avançado"

processo de produção dos saberes "os conhecimentos tendem a se impor como um fim em si mesmos [...]; as atividades de formação e de educação parecem passar progressivamente para o segundo plano." (TARDIF, 2004, p. 34). O correto não é armazenar o conhecimento, criando "estoques", mas partilhá-lo e problematizá-lo.

O que cabe fazer, portanto, é questionar se o saber provém de uma única fonte e de um único momento da vida de sua carreira. Importa, também, refletir se os professores refletem sua prática e de que forma a refletem. Refletir a prática é consequentemente avaliar seus saberes pedagógicos. Assim:

> A construção da identidade profissional possui relações estreitas com o ambiente de formação oferecido. Nesse sentido, formar professores é estimular o pensamento crítico-reflexivo e fornecer aos professores meios para que haja o desenvolvimento da autonomia e colaboração. (SÓL, 2012)

A formação continuada, por sua vez, faz-se necessária para possibilitar a construção de uma identidade profissional, bem como para renovar os saberes docentes, sendo que estes podem servir de subsídios para o aperfeiçoamento de sua prática pedagógica, já que para exercer a profissão docente na atualidade, é preciso estar atento às novas transformações pelas quais passa o contexto escolar.

Assim, no convívio cotidiano em sala de aula, é necessário que o professor esteja atento às constantes inovações, problematizando-as em sua prática para que possa desempenhar o seu trabalho de maneira coerente. Tomando isso como princípio, pode-se afirmar, segundo Tardif (2004), que o saber do professor é um saber social, porque é uma prática social e se dá num coletivo.

Destarte, de acordo com Cunha (2000, p. 128), "saber teorias é importante, mas é preciso saber aplicá-las à nossa realidade e ainda criar coisas novas de acordo com nossos interesses e recursos". Devemos considerar que as práticas pedagógicas que correspondem às técnicas utilizadas em sala de aula, derivam de concepções de mundo, isto é, "toda prática educativa implica uma teoria educativa" (FREIRE, 1982). Tal relação entre teoria e prática se dá através de um método, afinal, métodos orientam práticas.

Assim, a prática pedagógica deve refletir no cotidiano do profissional da educação como processo conscientizador e formador da cidadania dos educandos. Diz Freire (1996, p. 24) que "a reflexão sobre a prática torna-se exigência da relação *teoria/prática,* sem a qual a teoria pode ir virando *blablablá*; a prática, ativismo". A construção de uma prática pedagógica

diferenciada da concepção dominante exige uma redefinição do profissional de educação sobre o ser humano que se quer formar. Enquanto profissional da educação, o dever é repensar, constantemente, a sua prática, sua formação, para que ocorra uma melhor qualidade no processo educativo. Como diz Pimenta, "é na leitura crítica da profissão diante das realidades sociais que se buscam os referenciais para modificá-los" (1999, p. 19).

O professor é um intelectual em processo contínuo de formação, portanto, a formação é, na verdade, autoformação, pois os professores elaboram os saberes em confronto com as suas experiências práticas. É no referido confrontamento e na troca de experiências que os professores refletem as suas práticas. Os que não têm por hábito refletir a sua prática, apenas aceitam e cumprem orientações sem pô-las em dúvida.

Trabalhar a formação do professor implica não apenas qualificá-lo em uma área específica ou mesmo capacitá-lo nas teorias e metodologias de sua área do conhecimento, mas é imprescindível que ele compreenda a totalidade do fazer educativo. Nesse sentido, Pimenta faz a seguinte colocação:

> contrapondo-me a essa corrente de desvalorização profissional do professor e da concepção que o considera como simples técnico reprodutor de conhecimento e/ou monitor de programas pré-elaborados, tenho investido na formação de professores, entendendo que na sociedade contemporânea cada vez mais se torna necessário o seu trabalho enquanto mediação nos processos constitutivos da cidadania dos alunos, para que ocorra a superação do fracasso e das desigualdades escolares. O que, me parece, impõe a necessidade de pensar a formação de professores (PIMENTA, 1999, p. 15).

É possível pensar em escolas como ambientes melhores para trabalhar, nas quais os docentes e formadores de docentes possam assumir papéis de líderes da reforma educativa, competentes e críticos, na busca de uma educação mais humanitária, com melhor qualidade. Isso poderá ser efetivado na prática através do esforço, interesse e competência dos professores, aliado a uma política de educação que valorize o professor.

Segundo Imbernón (2011, p. 104). "A qualidade não está unicamente no conteúdo, e sim na interatividade do processo, na dinâmica do grupo, no uso das atividades, no estilo do formador ou professor/a, no material que ele utiliza".

Ao falar em qualidade Imbernón (2011) destaca que é importante verificar as rápidas mudanças dos pensamentos, dos conhecimentos científicos, da cultura e da arte; a mudança não só de atualização, mas como espaços de participação e reflexão; a evolução acelerada da

sociedade, que influencia nas formas de pensar, sentir e agir; a rápida evolução dos meios de comunicação e da tecnologia e a importância do sistema de relações na formação.

Assim, ao pensar a formação do professor para a educação do campo, reflete-se sobre os desafios que estão postos e as perspectivas para a construção de um novo perfil de educador que leve em consideração na sua prática a realidade do campo, os saberes constituídos no cotidiano rural.

Enquanto desafio, está a formação do professor, organizada e pensada dentro de diretrizes nacionais com um corpo de disciplinas e conteúdos distantes das discussões recentes da educação do campo. É preciso refletir sobre os conteúdos que estão relacionados com as práticas do campo, bem como sobre a metodologia que o professor vai desenvolver para as atividades relacionadas a ação pedagógica cotidiana do campo.

Formar professores nessa perspectiva envolve muito mais do que o conhecimento dos conteúdos necessários à prática educativa, mas sim, a relação desses com o espaço rural, os saberes, e a forma de vida da população que constrói a sua existência e se constitui enquanto sujeitos de ação.

ABSTRACT: The present study, Rural area Education: challenges and prospects for docent formation, brings an important reflection for the current educational context. If we think about rural education today, we think about school and rural man, in its context, its dimension as a participant or productive citizen of the same process. It is to inquire the degree of involvement or interference of their professional qualification, in the social-political formation of the region, following the changes that occurred in the rural area, as well as the urban evolution and what influenced the educational politics in this process. Also, it is important to think about how teachers are being prepared for this new educational scenery.

Keywords: Rural education. Docent formation. Challenges and perspectives.

RESUMEN: El presente estudio, Educación del Campo: desafíos y perspectivas para la formación docente, trae una reflexión importante para el contexto educativo actual. Pensar la educación del campo hoy es pensar en la escuela y en el hombre rural, su contexto, su dimensión como ciudadano participante del proceso productivo o alijado del mismo. Es cuestionar el grado de compromiso o de interferencia de su cualificación profesional en la formación socio-política de la región acompañando las transformaciones ocurridas en el campo paralelamente a la evolución urbana y cual la influencia de las políticas educativas en ese proceso. También, es importante y pensar en cómo los profesores están siendo preparados para ese nuevo escenario educativo.

Palabras-llave: Educación del campo. Formación docente. Desafíos y perspectivas.

REFERENCIAS

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

BONAMIGO, Carlos Antonio. **Pedagogias que brotam da terra**: um estudo sobre práticas educativas do campo. Porto Alegre, 2007. 219f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul – RS.

CALDART, Roseli Salete. **Educação em movimento**. Formação de educadoras e educadores no MST. Petrópolis – RJ: Vozes, 1997.

_____. A escola do campo em movimento. In.: ARROYO, Miguel Gonzáles; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagana. (Orgs.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2004.

CUNHA, Maria Isabel da. **O Bom Professor e sua Prática**. 10. ed. Campinas, SP: Papirus, 2000.

FERNANDES, Bernanrdo Mançano et al. Primeira Conferência nacional por uma educação do campo. In: ARROYO, Miguel Gonzáles; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagana. (Orgs.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2004.

FREIRE, Paulo. Ação Cultural Para a Liberdade. 6 ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra,1982.

_____. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GÖRGEN, Frei Sérgio Antônio. **Os novos desafios da agricultura camponesa**. Porto Alegre: [s.n.], 2004.

IMBERNÓN, F. **Formação Docente e Profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

JESUS, Janinha Gerke de. **Saberes e formação dos professores na pedagogia da alternância**. Vitória, 2007. 229 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Educação. Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória – ES.

LEITE, Sérgio Celani. **Escola rural**: urbanização e políticas educacionais. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MARTINS, José de Souza. **A sociedade vista do abismo**. Novos estudos sobre exclusão, pobreza e classes sociais. 2. ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 2002.

MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de (Orgs.). **Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Brasília: Articulação Nacional por uma educação do campo, 2004. (Por uma educação do Campo 5).

Recebido em: 15 abr. 2014
Aceito em: 28 jul. 2014

NASCIMENTO, Claudemiro Godoy do. **Educação, cidadania e políticas sociais:** a luta pela educação básica do campo em Goiás. Texto apresentado no Fórum Mundial de Educação de São Paulo (01/04/2004) em São Paulo/Anhembi.

PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez, 1999.

SÓL, Vanderlice dos Santos Andrade. **Formação de Professores e Identidade Profissional.** Disponível em: <http://www.ichs.ufop.br/memorial/conf/mr7d.pdf>. Acesso em: 01 jul. 2012.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

Recebido em: 15 abr. 2014
Aceito em: 28 jul. 2014