



ISSN: 2175-5493

XI COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

14 a 16 de outubro de 2015

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE DO CAMPO: UMA TRAJETÓRIA DE LUTAS E CONQUISTAS

Letícia Freitas Azevedo³⁷
(UESB)

Sônia Maria Teixeira de Matos³⁸
(UESB)

RESUMO

O presente estudo apresenta reflexões acerca da trajetória e possibilidades para a Educação do Campo. Pretende analisar questões que dificultam o processo de aprendizagem no espaço campestre, qual a importância da educação e perspectivas para a população do campo a partir da realidade da escola. Segue em sua estrutura a princípio um breve histórico sobre as lutas, avanços, conquistas e conflitos levantados na trajetória da educação/escola do campo, subsidiados por algumas inquietações que orientaram o trabalho realizado, sendo: O que é Educação do Campo? Qual a sua história? Como pensar em uma formação docente para o campo e por quê? Em sequência, são citadas algumas ações, movimentos, programas que significativamente contribuíram e continuam acrescentando nas discussões e políticas para o campo. O referencial teórico utilizado reportou-se a autores como Arroyo (2008); Pereira (1999); Chiavenato (1998); Gimonet (2007); Leite (1999); Contreras (2002); Piaget (1974); Fernandes (2008). Como resultados serão problematizadas algumas questões fundamentadas nas novas perspectivas de políticas públicas na ambiência escolar rural, que melhor atenda o processo de escolarização dos sujeitos campestres, apontando novos caminhos e discussões pertinentes para a formação docente do campo e para escola campestre.

PALAVRAS-CHAVE: Escola do campo, Formação docente, Políticas públicas.

* Mestranda do Programa de Pós-Graduação Educação Científica e Formação de Professores da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, membro do Grupo de Pesquisa em Educação Ambiental e Formação de Professores /GPEA-FP, e-mail: leticiaazevedo91@hotmail.com.

** Mestre, Prof.^a Assistente do Departamento de Ciências Humanas e Letras da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - DCHL/UESB, coordenadora do PIBID Interdisciplinar de Educação do Campo, e-mail: soninha_teixeira5@hotmail.com.

37

38



INTRODUÇÃO

Na atualidade é consenso considerar a educação como um componente essencial para o desenvolvimento humano. A necessidade de ampliação e melhoria da qualidade da educação no Brasil exige por parte das esferas sociais, um empenho maior com especial atenção para os lugares e grupos humanos historicamente alijados das políticas educacionais. Neste patamar, a Educação do Campo apresenta-se como um dos fios condutores da busca pela construção de novas possibilidades e participação política, social e econômica desses grupos em nosso país.

A urgente busca por projetos e estratégias educativas que melhor assista os sujeitos camponeses tem como meta a valorização cultural e identitária, considerando o contexto local, para a promoção da justiça social e a emancipação humana. Em nível nacional, um dos dez compromissos oriundos da ³⁹I Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo/1998 é o de valorizar as culturas do campo, visto que a educação prestada deve atentar-se as raízes da mulher e do homem do campo, estas que se expressam em culturas distintas (ARROYO, 2008). Sobretudo, a escola, espaço privilegiado para manter viva a memória dos povos, deve frisar no respeito e valorização dos saberes e da identidade camponesa, promovendo assim, a expressão daqueles onde ela está inserida.

Embora seja necessário pensar na qualidade, organização e implementação das escolas do campo, outra questão merece destaque e requer outras frentes de luta; no caso a formação dos professores que atuam ou irão atuar no campo, pois é urgente quando se fala em qualidade de ensino pensar em quem está a frente desse processo. Faz-se imprescindível a formação de um profissional capacitado e que atue de forma responsável, compreendendo a diversidade espacial e cultural, que se preocupe com a

³⁹ Realizada em Luziânia, Goiás, de 27 a 31 de junho de 1998, fruto do I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (ENERA) em 1997. Esta I Conferência foi promovida a nível nacional pelo Movimento Sem Terra (MST), pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), Universidade de Brasília (UnB), Organização das Nações Unidas para a Educação (UNESCO) e pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF)



valorização dos sujeitos campestres. Isso pressupõe uma maior discussão e reflexão sobre a formação desses educadores.

Nesse contexto, inúmeros debates vêm ocorrendo no Brasil sobre a formação docente, tanto em seu processo inicial, quanto contínuo. Estas discussões, segundo Pereira (1999), emergiram através da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – lei nº 9.394/96). Merece destaque, o II parágrafo, do Capítulo IV (p. 19), da referida lei, quando destina ao Ensino Superior a finalidade de *formação nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua.*

O momento parece propício para a discussão da formação de professores no Brasil, pois conforme Pereira (1999), muitos são os fatores externos ao processo pedagógico que corroboram na atuação desse profissional, destacando-se o aviltamento salarial e a precariedade do trabalho escolar, o que incide na desmotivação para a busca do aprimoramento, assim como, a escolha do magistério como profissão. No contexto da Educação do Campo todos esses problemas são também considerados, incluindo a falta de infra-estrutura nas escolas e muitos docentes sem a qualificação necessária, reflexo da formação oferecida a esses profissionais. Portanto, é principalmente sobre o viés da trajetória e com base em algumas experiências e programas implantados no País sobre o tema em questão, que reafirmamos as reflexões centrais desta produção, sendo articuladas a seguir.

AÇÃO DO ESTADO E POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O CAMPO – BREVE HISTÓRICO

O campesino antes de sofrer as tensões e transformações advindas de sua trajetória de vida, sempre pode usufruir de suas riquezas, do plantio e da colheita, da vivência ingênua, sem interferência externa. Com o passar dos anos, a ameaça a sobrevivência no campo gerou novos rumos na história, esses que serão brevemente discutidos a seguir.



Na década de 70, no Brasil, a agricultura passou por significativas transformações, principalmente no aspecto econômico. O momento foi marcado por fortes tensões como a mecanização da lavoura que Silva⁴⁰ denominou de “modernização dolorosa”.

A “modernização” excluiu grande parte dos produtores familiares, que não eram contemplados pelos benefícios governamentais. As monoculturas de grãos, altamente mecanizadas, exigiam uma escala de produção mínima que os menores não conseguiam atingir. Além disso, muitos produtores não podiam arcar com o alto custo dos insumos modernos necessários à produção competitiva do mercado e foram obrigados a vender suas propriedades. Ao vender suas terras, muitos migraram para os centros urbanos, que teoricamente propiciavam mais ofertas de emprego (VEIGA, Apud EHLERS, 1999).

Dessa forma, a modernização tecnológica se caracterizou pelo duplo processo social de expulsão da população trabalhadora, transformando-as em assalariados ou desempregados rurais ou urbanos. De um lado, a ruptura do padrão de organização da produção anterior expulsa os “agregados” das grandes e médias unidades de produção, reduzindo de importância as formas de organização sedimentadas na posse temporária da terra: parcerias, pequenos arrendamentos, dentre outros.

Conforme afirmou Martine e Garcia:

O descompasso entre o ritmo de reprodução da força de trabalho e a expansão da oferta de emprego no campo produziu, durante a década de 70, o maior êxodo rural já visto no Brasil. Quase 16 milhões de pessoas deixaram uma residência rural para ir morar nas cidades. Para colocar essa cifra em perspectiva, basta ver que a magnitude desse contingente que se deslocou no sentido rural-urbano na última década é aproximadamente à população da Austrália. (1987, p. 19)

Por outro lado, a exclusão social de amplas camadas das populações já não é mais um fenômeno típico de países “subdesenvolvidos”. Trata-se de um dado intrínseco ao

⁴⁰ Jose Francisco Graziano da Silva é professor da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e autor do livro: A modernização dolorosa (Rio de Janeiro, Zahar Editora, 1982). Trata-se da análise do processo de desenvolvimento capitalista na agricultura brasileira nos anos 70, que modernizou as tecnologias mas manteve a concentração da propriedade e a exclusão social.



ISSN: 2175-5493

XI COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

14 a 16 de outubro de 2015

próprio modelo capitalista, neoliberal. A “luta pelos lugares” mobiliza trabalhadores e desempregados mais do que a luta de classes (GAULEJAC; TABOADA, Apud TAKEUTI, 1998). Sem um nível mínimo de escolaridade ou de profissionalização, os jovens de origem rural, por falta de perspectiva de trabalho, acabam sendo marginalizados nos grandes centros para garantir a sua sobrevivência.

Nos anos 70, a adoção do padrão tecnológico da Segunda Revolução Agrícola e levado ao paradoxismo pela Revolução Verde, significava a abertura de um extenso mercado de máquinas, implementos, sementes e insumos agroquímicos. Esse processo teve como consequência a expulsão de grande contingente da população trabalhadora do campo. Convertendo-as em assalariados e contribuindo para o acentuado processo de êxodo rural, conseqüentemente, para a concentração populacional nos centros urbanos.

Sobre essa questão Chiavenato (1998, p. 48) analisa que: sem condições de sobreviver no campo, as populações rurais foram viver nas cidades. A modernização da agricultura a partir de 1970 teve um caráter excludente e seletivo. Na visão do autor, o tão propagado "êxodo rural", também conhecido como "esvaziamento do campo", já está merecendo ser chamado pelo seu verdadeiro nome: exclusão do trabalhador do seu meio de trabalho, porque lhe negam a terra da qual ele é expulso.

POSSIBILIDADES PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO

Na perspectiva de corrigir o abandono político e social dos sujeitos campestres, são direcionadas algumas lutas de frente, que propuseram um novo cenário para os povos do campo, principalmente no que diz respeito às políticas públicas voltadas para a educação, formação social e humana. Visto que no tecer da história não é um disparate considerarmos a emergência notória das carências e necessidades de diferentes grupos sociais em acessar ao que lhe é de direito: a Educação. Como afirma Leite (1999)

A educação rural no Brasil, por motivos sócio-culturais, sempre foi relegada a planos inferiores e teve por retaguarda ideológica o elitismo



ISSN: 2175-5493

XI COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

14 a 16 de outubro de 2015

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 estudo. Isso é coisa de gente da cidade”. (p.14)

Fica delineado a falsa ideia de que, para se viver na roça, não há necessidade de amplos conhecimentos socializados pela escola, que para o homem e mulher campesino/a qualquer coisa serve, não carecendo de políticas públicas, pois, para os/as trabalhadores/as do campo não se faz importante a formação escolar, já oferecida às elites brasileiras. Em contradição a essa concepção, surgem os movimentos sociais, se constituindo como agentes principais em luta por seus direitos, tanto no que se refere a moradia/terra, educação/formação, como a dignidade social.

No seio das ações e conquistas que foram levantadas em favor da Educação do Campo, merece destaque o movimento dos Centros Familiares de Formação por Alternância, tendo forte contribuição das Maisons Familiares Rurales da França. Os CEFFAs, que no Brasil foi elaborado tendo como base a Pedagogia da Alternância, é uma proposta de uma nova escola, não uma escola agrícola a mais, comum, mas uma escola para formar os agricultores e contribuir para o desenvolvimento do país (GIMONET, 2007).

Uma escola para as famílias e os agricultores, e, além disto, para homens e mulheres da região, na qual assumem a gestão e todas as responsabilidades, agrupando-se em associação, uma forma jurídica que confere uma força e um poder. Cabe também, a oferta de múltiplos serviços desta “nova escola” e dos papéis multidirecionais e interdependentes que devem desempenhar em consonância com os adolescentes rurais, as famílias, a agricultura, a ruralidade, e, de maneira mais ampla, em relação à educação e a sociedade.

É necessário repensar a formação escolar desses jovens e a relação com a permanência no campo, entendendo que a sobrevivência das unidades de produção familiar está também vinculada com a fixação da juventude e as suas origens, considerando que os filhos seriam responsáveis em dar continuidade às atividades camponesas das suas famílias.



Neste sentido, os CEFFAs procuram combinar, no processo de formação do jovem agricultor, períodos de vivências nas escolas com tempos transcorridos no meio familiar. Alternando formação agrícola na propriedade familiar com a formação teórica e prática na escola. Essa formação engloba ainda, uma preparação para a vida comunitária com ênfase no associativismo.

A prática do dia a dia defendida pela proposta em questão apóia-se na experimentação, reflexão e tentativas que permitem através da análise a elaboração de instrumentos, metodologias e princípios pedagógicos. Assim, é que a Pedagogia da Alternância se insere, sendo um “pensamento em ação” (PIAGET, 1974), um processo criativo de ação-reflexão-ação, uma dinâmica criativa que anima a trajetória das CEFFAs que resulta em movimento.

Daí, a importância dos/as professores/as como *profissionais reflexivos* a serem considerados como sujeitos e intelectuais capazes de produzir o conhecimento e de participar de decisões da gestão da escola e dos sistemas, repercutindo assim na reinvenção da escola democrática (CONTRERAS, 2002).

Outra possibilidade que serve de referência para pensar em desenvolvimento no campo é o Movimento de Organização Comunitária - MOC, que foi originado do trabalho social da Igreja Católica, em 1967, no município de Feira de Santana-BA. Esse movimento, que mais tarde foi ganhando autonomia, teve como objetivo despertar as pessoas para os seus direitos, incentivá-las a se organizar para que, deste modo, pudessem exercer sua cidadania.

A proposta dessa fundação se desenha com o desenvolvimento de atividades de apoio e fortalecimento de associações comunitárias rurais e urbanas. Neste período, motivados pelo MOC e pela Diocese de Feira de Santana, fortalecem entidades como os Sindicatos de Trabalhadores Rurais de Feira e, aos poucos, o trabalho se estende a outros sindicatos, associações e organizações da região.

Dando continuidade ao movimento e o fortalecimento da promoção do desenvolvimento dos homens e mulheres do campo, surge no ano de 1997 o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA, sendo visto como uma política



ISSN: 2175-5493

XI COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

14 a 16 de outubro de 2015

pública de educação voltada para a qualificação educacional dos/as assentados/as. Este programa baseia-se nos princípios da sustentabilidade econômica, social e ambiental, tendo como referencial a utilização de metodologias voltadas para o contexto rural, ou seja, a especificidade camponesa. (FERNANDES, 1999)

As ações do PRONERA além de ter como perspectiva a garantia de alfabetização de jovens e adultos acampado/as e assentados/as nas áreas de reforma agrária, atenta-se também para a garantia de escolaridade e formação de educadores para atuarem no campo. Em conformidade a esses direitos assistidos, o programa garante formação continuada e escolaridade média e superior aos educadores de jovens e adultos (EJA) e do ensino fundamental e médio; e a garantia de escolaridade/formação profissional, técnico-profissional de nível médio e superior em diversas áreas do conhecimento.

Nesse cenário de direitos legais para a educação do campo é plausível refletir sobre o contexto que originou a luta por essas conquistas, visto que as políticas públicas levantadas em favor dos homens e mulheres do campo deram-se historicamente pela carência e fragilidade no desenvolvimento social, econômico e principalmente educacional desses indivíduos. A igualdade das condições de acesso e permanência de todos na escola é o princípio estabelecido pela Constituição Federal/88. Outra conquista adquirida através do PRONERA em parceria com movimentos sociais, sindicais, das universidades e das superintendências, é o oferecimento de cursos superiores em muitas áreas do conhecimento, como Pedagogia da Terra; Agronomia; Direito; Licenciatura em História; em Ciências Agrárias; Geografia, Artes, entre outros. O Programa também avançou, para as especializações: Administração de Cooperativas; Educação do Campo e Educação de Jovens e Adultos.

Em consonância com que vem sendo assegurados os direitos e a oportunidade de voz do homem e mulher camponeses, concretiza-se a reforma proposta pelo PRONERA. Pois, entra em cena a construção e promoção de um novo modelo de desenvolvimento do campo, que segundo Oliveira e Santos (FERNANDES, 1999), dá-se “a partir de uma nova matriz tecnológica e de novas formas de organização da produção e do trabalho, de modo a possibilitar a elevação da produtividade da terra e do trabalho”.



ISSN: 2175-5493

XI COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

14 a 16 de outubro de 2015

Em direção a nova proposta de reforma agrária no Brasil, que pensa no desenvolvimento do País, superando a tragédia social e ambiental que assola o planeta, eis que surge o novo modelo de territorialização do solo brasileiro, assegurando aos camponeses as condições pelas quais possam produzir alimentos, gerar renda e desenvolverem-se como cidadãos de direitos, na perspectiva da sustentabilidade.

Tal escolha constitui para que os assentados da reforma agrária, bem como as políticas necessárias ao seu desenvolvimento prossigam numa estratégia comum, cujos pressupostos básicos consistam, no âmbito da produção, em garantir a produção destinada à segurança alimentar, possibilitando a obtenção de uma renda mensal, esta alcançada por via de organização cooperativas; no âmbito social e ambiental, assegurar condições de moradia digna, com projetos que dialoguem com conceitos da sustentabilidade ambiental no campo; no âmbito cultural e educacional, disponibilidade de acesso aos meios pelos quais lhes permita conhecer os complexos processos de conhecimento, embutidos no processo de produção econômica, política e cultural.

Conforme dados do III Seminário Nacional do Pronera (2007), o programa alfabetizou, escolarizou, capacitou e graduou cerca de 500 mil jovens e adultos, o que brindou em 2008 os 10 anos de sua existência. A par dessas citadas conquistas, o PRONERA segue, publicando em dados quantitativos e relevantes produções a sua considerável contribuição para vida dos assentados/as e acampados/as assistidos da reforma agrária brasileira, traçando novos rumos, perspectivando sólidos avanços na história do homem e da mulher camponesa.

A Educação do Campo vem colocando na sua pauta um conjunto de conhecimentos e práticas que instigam as políticas públicas a compreenderem o campo como um espaço emancipatório, como um território fecundo de construção da democracia e da solidariedade. Pois, transforma-se no lugar, não apenas das lutas pelo direito a terra, mas pelo direito à educação, à saúde e à moradia.



POSSIBILIDADES PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO

Os atributos de uma formação seja ela técnica, humana, religiosa ou profissional tende a atender as necessidades para um ofício. No que se refere ao ofício da docência, as atribuições a serem prestadas partirá desde o âmbito subjetivo, ao âmbito das competências e habilidades necessárias de um educador. Mas, se faz jus pensar, em que contexto esse profissional irá atuar, quais as condições necessárias para o cumprimento de seu papel? Qual a importância de sua formação para a construção e reconstrução de sua identidade docente? Estas reflexões foram necessárias para levantarmos as discussões a seguir sobre a formação docente para atuar no campo.

O professor do campo deve estar amparado em uma formação adequada ao contexto em que se aplica, subsidiada com enfoques teóricos e metodológicos viáveis para essa realidade. Embora, saibamos dessas atribuições, muitos cursos de formação não prezam em considerar a educação do campo em suas particularidades, conservando as concepções urbanocêntricas engessadas em seus antigos modelos e projetos. Para tanto, novas reformulações curriculares e pedagógicas devem ser elaboradas, com o intuito de entender os processos educativos nas suas especificidades.

Luck (1998) afirma que se faz relevante repensar as práticas pedagógicas visando uma maior significação dos conhecimentos por parte dos discentes, o que incide em estabelecer relações interdisciplinares entre as diversas áreas do conhecimento e da realidade vivenciada. Segundo a autora, é preciso quebrar a visão do conhecimento fragmentado e do distanciamento entre teoria e prática, para que a partir dos conhecimentos solidificados no acervo da humanidade possam-se construir novos saberes e haja uma preparação para as adversidades e diversidades encontradas pelos educandos no decorrer da vida. Uma visão globalizadora dos conhecimentos possibilitará encontrar resoluções pensadas no todo, sem descartar as partes. A disciplinaridade em muito contribuiu para chegarmos onde estamos, porém, segundo Luck, já não é suficiente num mundo tão complexo.



A prática docente é um dos caminhos que abrirá esse novo universo de possibilidades, desde que sua formação e objetivos estejam focados e preparados para tornar-se um/a educador/a que reflita sobre sua própria prática, pesquise e tenha ações interdisciplinares de forma a contextualizar os conhecimentos e incitar a curiosidade dos discentes ao relacionar os saberes apreendidos em sala de aula com as vivências e experiências dos/as mesmos/as.

A atenção que se tem dado a formação docente nos últimos anos vem acentuando novas possibilidades de diálogos e debates, tendo como objetivo central o processo educativo, este que se dá no âmbito escolar. Contudo, a LDB (nº. 9.394/1996) afirma que os indivíduos podem ser educados e tornarem-se cidadãos e cidadãs na vida em família, no trabalho, na escola, nas organizações sociais, por meio de sua cultura, desenvolvimento de habilidades etc. Reconhece assim, que a escola e os espaços extra-escolares se apresentam como um chão de aprendizagem para o exercício da cidadania.

Na verdade, muitas são as lutas a serem travadas em respeito a Educação do Campo, porém estas devem se sobrepor além da intenção, atingir o lócus da ação, muito embora, valemos da retórica encontrada nas produções teóricas, seminários, encontros, congressos, dentre outras vias pertinentes para tais discussões por uma educação efetivamente do campo. Aliás, um dos dois objetivos ⁴¹levados em consideração por aqueles que lutam por essa educação, é o de contribuir para a reflexão político-pedagógica da mesma, partindo das práticas já existentes e projetando novas ações educativas que ajudem na formação dos sujeitos do campo e possibilidades de permanência.

Nesta perspectiva, dá-se ênfase a busca emblemática por políticas públicas que melhor atendam a formação dos educadores para o campo. Formação esta que propiciará, paralelamente, o seu contato com a teoria e a prática, visto que tais equívocos na formação docente estão por conceber a prática como um papel secundário em muitas licenciaturas, repercutindo assim, no ápice da mesma o choque do

⁴¹ Esses objetivos foram traçados na I Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo”. In. Arroyo (2008, p. 209)



ISSN: 2175-5493

XI COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

14 a 16 de outubro de 2015

profissional com a realidade, como analogicamente descreve Jacques Busquet referindo-se ao curso de preparação de nadadores:

Imagine uma escola de natação que se dedica a um ano a ensinar anatomia e fisiologia da natação, psicologia do nadador, química da água e formação dos oceanos, custos unitários das piscinas por usuário, sociologia da natação (natação e classes sociais), antropologia da natação (o homem e a água) e, ainda, a história mundial da natação dos egípcios aos nossos dias. Tudo isso, evidentemente, à base de cursos enciclopédicos, muitos livros, além de giz e quadro negro, porém sem água. (Apud: PEREIRA 1999, p. 112)

Assim, o conhecimento epistemológico deve ser saciado na própria dimensão humana dos sujeitos, sendo as suas experiências potencializadas no elo entre teoria e prática, tendo como finalidade o desenvolvimento da aprendizagem para função social, pois, rever a prática com enfoques teóricos possibilita a formação crítica do educador.

Gamboa (2012) contribui nesta discussão quando respalda a possibilidade da Filosofia da Educação em descrever e debater a construção da “educação” pelo sujeito humano, precisando fomentar uma reflexão propriamente epistemológica sobre a natureza dessa experiência. Agrega o seu discurso citando que cabe a educação a dupla missão de se justificar, avaliando e legitimando a atividade epistêmica como tecida no contexto da realidade histórico-cultural da humanidade.

Em contraponto, também é preciso pensar num currículo diferenciado, na pretensão de uma educação de qualidade para a população do campo, visando atender as reais necessidades desse público. Dessa forma, deve-se corroborar a construção de um currículo para as escolas rurais que abarquem todas as nuances em que os homens e as mulheres do campo estão envolvidos e que venha contribuir de forma significativa para as mudanças necessárias numa compreensão de transformar a realidade de forma consciente e não apenas com a preocupação de garantir uma permanência estática e passiva no ambiente em que vivem.



CONCLUSÕES

Ao fim das discussões que culminaram esse artigo cristaliza-se que as políticas públicas que assistem as demandas e anseios do homem campestre, valida todo o trajeto de luta, efervescência política/social, propostas, projetos e quaisquer movimentos em prol do desenvolvimento rural. Foi pertinente assim, o traçar dessas frentes de lutas, pois demarcam na história os avanços e retrocessos adquiridos, perspectivando novas contribuições, seja teórica ou prática.

No tocante, a educação deve estar pautada em princípios que respeitem a realidade dos indivíduos, garantindo uma intervenção mais qualificada, consciente e eficiente na sociedade e no meio ambiente. Um olhar mais profundo sobre formação e educação evidencia que ambas têm por objetivo a emancipação, o desenvolvimento de competências para o exercício da cidadania e a valorização da vida, tanto no campo quanto na cidade. Vislumbrando assim, caminhos para a construção de uma sociedade em que a palavra “Desenvolvimento” tenha como significado: vida, igualdade, liberdade, respeito, enfim, que seja compreendida como “dignidade”.

Quanto à formação docente para a Educação do Campo, é plausível considerar a relevância de um elo com a realidade/prática, com a cultura, a história, com os traços identitários de seu alunado, pois o estreitamento dessa relação possibilitará a valorização e o desenvolvimento dos filhos/as, jovens, adultos, trabalhadores/as rurais que tecem a agricultura do nosso país.

Assim, concluímos como pertinentes as discussões aqui apresentadas, pois acreditamos que contribuíram para a reflexão perante a temática estudada, com a possibilidade de refletir sobre a formação docente para a escolarização no campo, com intuito de problematizar as políticas educacionais em favor desse novo desafio pedagógico, sendo o pensar e lutar por uma educação no e do campo.



REFERÊNCIAS

- ARROYO, M. G.(Org.) **Por uma Educação do Campo**. 3ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- ARROYO, Miguel G. e FERNANDES, Bernardo Mançano. **A educação básica e o movimento social do campo**. Coleção Por uma Educação Básica do Campo. Nº 02. Brasília: 1999.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394/96. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>. Acesso 20Jun 2013.
- CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.
- CHIAVENATO, Julio José. **Violência no Campo: o latifúndio e a Reforma Agrária**. São Paulo: Moderna, 1998.
- EHLERS, Eduardo. **Agricultura Sustentável: Origens e perspectivas de um novo paradigma**. 2. ed. Guaíba/RS: agropecuária, 1999.
- GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa em Educação: métodos e epistemologias**. 2 ed. Chapecó: Argos, 2012.
- GIMONET, Jean-Claude. **Praticar e Compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAs**. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.
- LEITE, I. B. **Quilombos e quilombolas: cidadania ou foclorização?** Horizontes Antropológicos, Porto Alegre, v. 5, n. 10, 1999.
- LUCK, Heloísa. **Pedagogia Interdisciplinar: fundamentos teórico-metodológicos**. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- MARTINE, George; GARCIA, Ronaldo Coutinho. (org.) **Os Impactos Sociais da Modernização agrícola**. São Paulo: Caetés, 1987.
- PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. **As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente**. Educação & Sociedade, ano XX, nº 68, dez/1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a06v2068.pdf>
- PIAGET, J. Réussiret comprendre. Paris: PUF, 1974.
- TAKEUTI, Norma. **Juventude Exclusão e Identidade**. Ver. Sociedade e Estado, v. XIII, 2jul/dez.1998.