

EDUCAÇÃO DO CAMPO E FORMAÇÃO DOCENTE: LIMITES E POSSIBILIDADES

DIANA CIBELE

Doutoranda em Educação pelo PPGEduc. Mestra em Educação Contemporânea pela Universidade Federal de Pernambuco Campus Agreste. Possui especialização em Coordenação Pedagógica, e em Educação, Pobreza e Desigualdade Social pela UFPE. Graduada em Pedagogia pela UFPE/CAA e em Letras (FAEL).

JANINI PAULA DA SILVA

Professora da Educação Básica (SMEJG). Analista em Gestão Educacional (SEE –PE). Técnica de Normatização e Inspeção Escolar (SEE- PE e SMEJG). Supervisora da Célula de Normatização do Sistema Educacional (SEE-PE). Graduada em Pedagogia pela UFPE. Especialista em Recursos Humanos para Educação pela FAFIRE. Mestra em Educação Contemporânea pela UFPE/CAA. Doutoranda em Educação pela UFPE.

KÁTIA SILVA CUNHA

Professora Adjunta da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Diretora de gestão Acadêmica da UFPE (PROGRAD). Docente do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE), do programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea (PPGEDUC), Programa de Pós-graduação em Educação, Ensino de Ciências e Matemática (PPGECM). Professora do Núcleo de Formação Docente, no Centro Acadêmico do Agreste. Pós- Doutorado pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro/Proped UERJ. Mestrado e Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco. Possui graduação em PEDAGOGIA pela Universidade Federal de Pernambuco.

RESUMO

Partindo do entendimento da formação docente como uma política pública, uma vez que representa um problema público e busca a partir das ações do estado, diretrizes e mecanismos de enfrentamento. Trabalhamos ao longo deste artigo, especificamente, com o entendimento de formação docente para professores do campo como uma demanda para qual a educação do campo tem constantemente chamado atenção. No primeiro momento refletimos sobre a formação dos educadores do campo e as dificuldades enfrentadas no sentido de constituir identificações e sentidos para outros olhares à educação do campo e sua posição de sujeito nesse processo. No segundo momento, seguimos refletindo sobre as possibilidades que à formação docente apresenta e se as identificações e sentidos que acreditamos constituir dialogam com os princípios pedagógicos que direcionam a educação dos povos do campo. Direcionando nossas reflexões num viés pós-estruturalista, considerando os sujeitos, contextos, espaços e experiências, entendemos que os espaços formativos para professores do campo, mesmo envoltos as dificuldades, agregam sentidos outros ao fazer pedagógico e ao reconhecimento das possibilidades de desenvolvimento que o campo brasileiro é capaz de produzir.

Palavras-chave: Política pública; Formação docente; Educação do Campo.

1. INTRODUÇÃO

Por meio do tema em análise intencionamos realizar algumas considerações sobre a formação docente enquanto política pública. No percurso do trabalho traremos ao centro da discussão a formação docente dos educadores do campo, seus limites e possibilidades, bem como, o alinhamento dos discursos na constituição de identificações que se desenvolvem nesse campo educacional.

Partimos do entendimento de que políticas públicas compõem a movimentação do estado, representadas por seus governos, indicando suas ações ou inações frente aos problemas apresentados no âmbito da sociedade civil. Concordamos com Secchi que as “políticas públicas tratam do conteúdo concreto e do conteúdo simbólico de decisões políticas, e do processo de construção e atuação dessas decisões” (SECCHI, 2010. p. 01). Esse entendimento da dimensão política possivelmente é o mais concreto e de maiores relações com as orientações de decisões e ações do Estado.

Quando tratamos em nosso texto a formação docente como política pública, especificamente a formação docente para os educadores do campo partimos do entendimento de que “do ponto de vista teórico-conceitual, a política pública em geral e a política social em particular são campos multidisciplinares” (SOUZA, 2006, p. 25) e por isso, mesmo sendo uma demanda específica da educação do campo, também reflete um problema público que atinge diretamente determinado segmento da sociedade e que necessita da ação do estado como diretriz na elaboração de mecanismos para enfrentamento do problema público. Uma vez que existe nesse espaço um problema entendido como coletivamente relevante e que busca respostas.

Uma teoria geral da política pública implica a busca de sintetizar teorias construídas no campo da sociologia, da ciência política e da economia. As políticas repercutem na economia e nas sociedades, daí por que qualquer teoria da política pública precisa também explicar as inter-relações entre Estado, política, economia e sociedade. Tal é também a razão pela qual pesquisadores de tantas disciplinas – economia, ciência política, sociologia, antropologia, geografia, planejamento, gestão e ciências sociais aplicadas – partilham um interesse comum na área e têm contribuído para avanços teóricos e empíricos (SOUZA, 2006, P. 25).

Posicionando a formação docente no campo das políticas públicas, teceremos algumas considerações analíticas quanto as suas dificuldades e possibilidades, assim como as identificações e sentidos que é capaz de constituir no enfrentamento de seus problemas, pois “fazer análise de políticas públicas significa gerar informações, argumentos e consensos que forneçam uma base mais sólida à tomada ou revisão das decisões públicas” (SECCHI, 2020, P. 02). Mas também é tecer considerações sobre seus processos no campo discursivo da ação, interpretando os processos que se desenvolvem na materialização, interpretação e tradução dessas políticas públicas no campo da prática – nas experiências do cotidiano.

No percurso do texto trabalharemos com as influências que atingem o campo educacional e limitam as possibilidades da formação docente e sua atuação no desenvolvimento educacional do campo, se colocando como (re)produtora de desigualdades nos espaços educativos. O que aponta para as dificuldades na constituição de sentidos e identificações que a formação docente enfrenta. Nesse sentido, a realidade de pobreza, enquanto fenômeno histórico, coadunando com a inação do Estado na resolução de problemas centrais e urgentes que o campo apresenta, exerce forte influência e se apresenta como um dos principais fatores no processo de reprodução das desigualdades educacionais que as escolas enfrentam e conseqüentemente, também sociais.

Porém, precisamos salientar que, mesmo com as evidências históricas apontando para tal realidade entendemos que os espaços sociais não se fecham definitivamente e sempre há construção de novos discursos que apresentam outros caminhos como possibilidade. Nesse sentido entendemos a escola como espaço institucional de construção da cidadania, com condições de realizar leituras das variadas realidades que adentram seu espaço e sustentada por princípios filosóficos e pedagógicos que representem valores democráticos de sociedade.

Na seqüência abordaremos a formação docente como uma política pública e suas possibilidades em constituir sentidos no enfrentamento às desigualdades nos contextos sociais e educacionais que as escolas do campo historicamente enfrentam. Nessa perspectiva a valorização das diferenças, enquanto constituidoras de relações sociais presente nas políticas públicas de formação docente constitui elemento contribuinte na superação das desigualdades, que não são apenas educacionais, mas que dentro de um projeto maior, também são sociais.

Por fim, buscamos o entendimento de um currículo e de uma formação que não fixe seus sentidos e significados, mas oportunize que

professores participem de momentos formativos – iniciais e continuados - que reflitam os princípios filosóficos e pedagógicos alinhados as suas práticas educativas e a questões que são próprias da educação do campo. Contexto onde os professores, apesar de suas diversas posições de sujeito, articulem discursos que constituem sentidos e identificações em torno da educação, da valorização das diferenças e no enfrentamento da realidade educacional subjugada aos valores da educação rural.

2. FORMAÇÃO DOCENTE PARA EDUCADORES DO CAMPO: QUE DESAFIOS ENFRENTAMOS?

Nosso tema em discussão, singelamente nos remete a compreensão de que nossos direitos não podem ser subjulgados tomando por referência as diferenças que apresentamos. Diferença não pode ser confundida com desigualdade e nem produzi-la.

As diferenças são partes constitutivas das relações sociais na sociedade e não podemos entendê-las como elementos que inferiorizam e descaracterizam indivíduos para sustentação e manutenção de relações sociais injustas, opressoras e antidemocráticas.

Ao trabalharmos a formação docente sob a perspectiva de política pública não convém nos eximir da discussão que tal dimensão conclama. Assim, faz-se importante pontuar que as políticas públicas derivam de uma concepção de Estado, colocando-se como parte constitutiva de mudanças desse próprio Estado ao dar-lhes visibilidade. E no contexto em que o Estado que se apresenta como neoliberal, adquire força e reforço do capitalismo como modo de produção e vida, acentuando as divisões sociais e a competitividade dos contextos em que as políticas educacionais são elaboradas.

A legislação constitui o instrumento através do qual o Estado regula, acentuando ou amenizando as tendências em marcha. Assim, à luz do contexto, revelam-se ao mesmo tempo a falácia e a eficácia da legislação. A falácia diz respeito às esperanças nela depositadas e que ela não pode realizar. A eficácia consiste nas consequências, esperadas ou não, que ela acarreta (SAVIANI, 2015, p. xxv).

Refletindo a partir do contexto educacional, quando tais consequências se apresenta na ocorrência de resultados negativos, o próprio sistema se encarrega de responsabilizar a escola pelo insucesso dos resultados. Os professores são os mais criticados e apontados como responsáveis

pelo fracasso escolar. Sua formação passa a ser colocada como a causa do insucesso escolar e educacional. O fracasso em relação à escolarização é imputado à formação docente e a solução apresentada seria a implementação de políticas públicas diretamente focadas nos percursos formativos. Esses percursos formativos, carregando como intencionalidade ensinar professores - de forma eficiente - a ser professores, para alcançar o sucesso educacional, caminha ao passo que esses mesmos profissionais são conduzidos a um contexto de meros executores de tarefas escolares e de políticas educacionais elaboradas para ajustar a educação às necessidades do mercado.

De uma forma geral, os problemas identificados e analisados nos estudos na área de educação apontam como sendo da escola e do professor, mas nunca das políticas, uma vez que essas (as políticas) são sempre a solução e nunca os problemas, e assim a complexidade da prática deixa de ser levada em consideração (BALL, 2006). Porém, em análises de contextos reais é perceptível que escolas e professores também fazem política e que estes não se ocupam tão somente em implementá-las, mas sobretudo em interpretá-las e traduzi-las. Escolas e professores não se envolvem apenas no trabalho com as políticas, mas em lutas e negociações sobre o que essas políticas significam e as interpretações que podem construí-las e reconstruí-las (BALL, 2016).

Isso é em parte porque os textos de políticas são tipicamente escritos em relação à melhor de todas as escolas possíveis, escolas que só existem na imaginação febril de políticos, funcionários públicos e conselheiros e em relação a contextos fantásticos. Esses textos não podem ser simplesmente implementados! Eles têm de ser traduzidos a partir do texto para a ação – colocados “em” prática – em relação à história e ao contexto, com os recursos disponíveis (BALL, 2016, p. 14).

Os diferentes atores envolvidos na tradução do campo prático de dadas políticas realizam sua interpretação a partir de referenciais próprios, que muitas vezes conflitam com os interesses do sistema, construindo e reconstruindo outros sentidos a tais políticas. Desta forma, buscam através das fissuras deixadas por esses discursos hegemônicos constituir novas articulações e consequentes formações discursivas¹

1 Noção básica da análise do discurso que permite compreender o processo de produção de sentidos e sua relação com a ideologia, a partir de uma posição dada em uma conjuntura sócio histórica, constituindo um sentido e não outro para aquilo que o sujeito diz.

que confrontem a estabelecida, “o caráter incompleto de toda totalidade necessariamente nos leva a abandonar, como terreno de análise, a premissa da *‘sociedade’* como uma totalidade suturada e autodefinida” (LAVCLAU; MOUFE, 2015, p. 185 grifo do autor).

É mister o entendimento de que as políticas públicas não podem ser pensadas ou mesmo analisadas fora do contexto da prática, visto que essa, agrega condições diferentes, recursos, histórias e compromissos locais que também são diferentes. E o entendimento e valorização dessas diferenças precisam estar impressos e expressos nos currículos e na formação docente enquanto políticas públicas constituídas de discursos em disputa e que carregam em si a responsabilidade de legitimar ou não conhecimentos socialmente considerados.

Acontece que os discursos que se colocam como oficiais trazem em suas práticas intenções de um modo de fazer, que parecem distantes das realidades que reverberam nos cotidianos das escolas e das expectativas e desejos de educadores e estudantes. As práticas que se estabelecem no cotidiano também precisam ser identificadas como uma forma de política, uma vez que desafiam o instituído e promovem a constituição de outros discursos, pois é legítimo o entendimento de que “para além dos conteúdos tradicionalmente estabelecidos nos documentos prescritos, essas políticas passam a ser compreendidas nos enredamentos dos múltiplos contextos que as constitui” (FERRAÇO; GOMES, 2013, p. 468).

Ao situarmos a Educação do Campo no centro da discussão, percebemos a importância de se considerar a complexidade da prática educativa e dos diversos contextos escolares, onde as diferenças se apresentam de forma concreta e seu reconhecimento, respeito e valorização exigem políticas públicas que considerem suas demandas. Uma das maiores dificuldades que a Educação do Campo encontra é vincular a educação escolar as experiências de vida dos estudantes, e nesse sentido, uma formação inicial e continuada para os professores do campo, que não se proponha alinhada aos princípios que o movimento tem constituído em seu percurso histórico, se coloca como entrave ao objetivo de encontrar meios eficientes de relacionar na prática a educação formal com as experiências do cotidiano.

Outra dificuldade é a política curricular nomeada por Base Nacional Comum Curricular que apresenta questões delicadas de (in)visibilidades, à medida que lançamos olhar analítico a suas proposições enquanto norteadora da organização curricular a nível nacional. Visivelmente podemos perceber as intenções homogeneizantes que o texto político carrega,

com finalidades padronizantes de escola, conhecimento e sujeitos – tentativa de produzir sujeitos únicos e universais, como se todos fossem os mesmos em seus tempos e espaços.

Esse desenho curricular apresentado na BNCC atinge diretamente os povos do campo e o trabalho docente nos territórios campestinos. Em nome de uma homogeneidade subserviente aos padrões mercadológicos, a processos de avaliações estandardizados, a resultados em testes e avaliações de larga escala, entre outros, sufocam histórias de vidas, processos históricos de lutas, culturas e subjetividades. E por estarem legitimados em uma política pública educacional ratificam as constantes lutas enfrentadas na formação docente para constituição de outros sentidos e outras identificações frente a processos educativos mais democráticos e que priorizem os valores humanos e suas diferenças.

3. FORMAÇÃO DOCENTE COMO POLÍTICA PÚBLICA: QUAIS POSSIBILIDADES?

Chamamos a atenção aqui para um problema social constantemente enfrentado pela educação do campo. Há no campo brasileiro um expressivo quantitativo de pessoas, a partir dos 05 anos de idade desenvolvendo atividades agrícolas e provavelmente comprometendo de forma grave sua permanência e/ou desempenho nas escolas, principalmente se esta escola não encontra metodologias para construção de um trabalho atrativo ao processo de ensino-aprendizagem desses sujeitos.

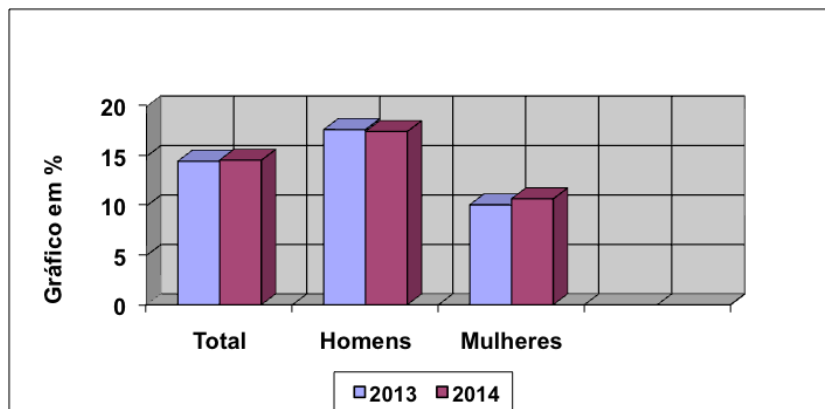
Como podemos ver na tabela 1 e no gráfico 1 abaixo, há números bastante expressivos que colocam crianças a partir dos 10 anos de idade nas mesmas condições de homens e mulheres adultos, conforme nos apresenta os dados coletados nos anos de 2013 e 2014 de acordo com o sexo e faixa etária.

Tabela 1 - Percentual de pessoas em atividade agrícola como trabalho principal, na população de 10 anos ou mais de idade, ocupada na semana de referência, por sexo – Brasil - 2013-2014.

Sexo	2013	2014
Total	14,5	14,6
Homens	17,7	17,5
Mulheres	10,1	10,7

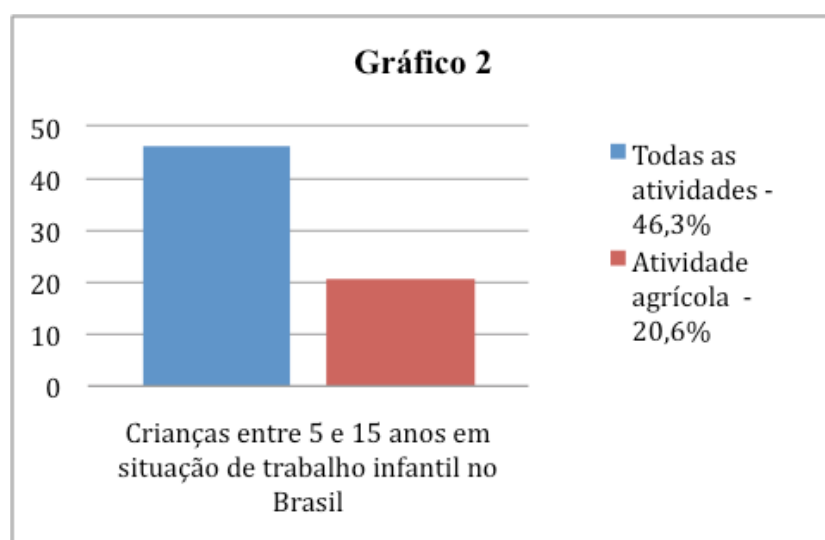
Fonte: IBGE

Gráfico 1



Fonte: IBGE

O gráfico 2 aponta dados mais recentes, do ano de 2019. Embora não faça distinção dos percentuais referentes ao sexo das crianças que exercem trabalho infantil em atividades agrícolas, apresenta uma visão geral dessa realidade. De acordo com as informações, as pessoas em situação de trabalho infantil no Brasil, em 2019, na faixa etária de 05 a 15 anos de idade somam 46,3% e desse total 20,6% exercem atividades agrícolas.



Fonte: IBGE

Ambos os dados apresentam uma situação alarmante quanto ao trabalho infantil e todo prejuízo que dele decorre às crianças e jovens em

sua constituição física, psíquica e educativa, e que tem se perpetuado ao longo da história em nosso país.

É com essa realidade que a educação do campo, no campo brasileiro, precisa trabalhar e desenvolver mecanismos para superá-la. Um dos caminhos encontrados para aumentar a permanência dessas crianças e jovens nas salas de aula é trazer os seus conhecimentos e experiências que são desenvolvidos em outros espaços formativos – família, comunidade, associações, movimentos sociais – para dentro das escolas e valorizá-los.

Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. (FREIRE, 1996, p. 33).

A fala do autor confirma a necessidade de uma educação voltada à realidade dos que são sujeitos dessa educação, bem como de relacionar o conhecimento formal vivenciado nas escolas, aos saberes socialmente construídos nas comunidades. Assim uma educação que respeita as diferenças, valoriza as identidades e as manifestações culturais dos sujeitos e coletivos, se coloca como significativa, transformadora e libertadora, onde as subjetividades e os antagonismos que constituem as relações sociais sejam respeitados e os saberes outros dos sujeitos e coletividades valorizados.

Há uma dívida histórica, que precisa ser reconhecida, em relação à educação para com homens, mulheres, jovens e crianças do campo. As desigualdades educativas e escolares demonstram essa dívida histórica por parte do poder público, em relação às políticas públicas para os povos do campo. Diante da inação do governo em modificar os rumos dessa história, os movimentos sociais buscam preencher esses espaços vazios e articularem discursos na luta por uma educação como política pública, que garanta escolas, profissionais e recursos capazes de atender as demandas das escolas do campo.

Nesse sentido, ocorre uma ressignificação do discurso educacional para educação do campo. Esse discurso passa a representar demandas com as quais os sujeitos que compõem o campo, sobretudo, os professores conseguem se identificar e constituir sentidos para outras formas do fazer educativo e de se reconhecerem como pertencentes a essa realidade

educacional campesina. Na identificação com esse outro discurso - uma educação e uma formação docente alinhada às especificidades do campo se tornam demanda com possibilidades para atender com qualidade ao que é diferente, mas que não pode ser desigual.

A luta dos trabalhadores rurais tem sido fundamental para implementação dessas políticas públicas, na forma de contribuição, elaboração e aprovação de normais legais para seu desenvolvimento (PIRES, 2012). Para tanto, faz-se necessário entender que as escolas *no* campo precisam, antes de tudo, ser escolas *do* campo, atendendo a ideias e as concepções pedagógicas que busquem identificações com os grupos, com as causas, com as histórias de vida e com a cultura do povo trabalhador do campo, deixando para trás os modelos copiados do meio urbano e que não atendam as demandas que o campo exige.

O desafio de ampliar as discussões sobre a educação pensada ao meio rural tem levado o Movimento da Educação do Campo a se colocar como sujeitos-autores² de políticas públicas, os quais vivem em constante movimento de luta por reconhecimento por parte do Estado. Sujeitos-autores que pensam a educação voltada a sua realidade, articulando educação escolar com o trabalho na terra e com um projeto de emancipação humana que demanda outros direitos. Uma educação que enquanto conceito se coloca em construção e enquanto categoria de análise se projeta em prática social. Uma vez que não há constituições fora das relações discursivas e o entendimento de discurso aqui vivido é em seu sentido mais amplo, envolvendo o linguístico e o extralinguístico, o falado, mas também a ação.

Entendemos a formação docente como uma política pública com possibilidades de constituir identificações e outros sentidos do fazer educativo para os educadores do campo. Essa lógica pode ser perfeitamente observada na fala de um professor do campo da cidade de Panelas no estado de Pernambuco, ao participar pela primeira vez de um curso de formação docente – a saber, o Escola da Terra³:

2 Faremos uso dessa expressão sempre que desejarmos fazer menção aos coletivos que compõem a Educação do Campo e que se encontram legitimados no Decreto nº 7352 de 2010, entendendo-os como sujeitos dinâmicos que desejam e lutam para incidir na formulação das políticas públicas e serem autores de seu processo educativo.

3 Curso de aperfeiçoamento em Educação do Campo para professores(as) de escolas do campo e quilombolas – Programa Escola da Terra. Lançado pelo Governo Federal em 20 de março de 2012, através da Portaria nº 86 de 02 de fevereiro de 2013, define ações

Olhe, quando eu vim aqui, a gente tinha uma visão totalmente diferenciada do campo, em questão do campo e [pausa] a partir do momento que eu comecei fazer essa formação abriu um olhar diferente para o campo, porque muitas vezes a gente falava pra criança “você tem que estudar pra sair do campo e procurar algo melhor futuramente” e hoje não! Hoje nós estamos trabalhando totalmente diferente, uma metodologia diferenciada que o aluno ele tem que aproveitar, ou seja, tem que valorizar o lugar onde ele tá inserido [pausa] que sabemos que temos um laboratório no campo e muitas vezes nós professores não sabemos disso né!. E podemos é [pausa] aproveitar e não precisamos ir muito longe, ali ao redor dá pra gente dá aula diversificada, entendeu? Então pra mim como professor do campo isso foi muito gratificante, antes eu não tinha esse olhar e hoje praticamente eu tenho esse olhar como professor do campo.

Apropriar-se das concepções da Educação do Campo conduz este profissional a constituir sua identidade de educador. Esse percurso apresenta aquisição de uma consciência coletiva e emancipação individual que não se faz apenas nas palavras/fala, mas principalmente na ação, indicando a ideia de movimento presente em toda ação discursiva, quando compreendemos que “a palavra discurso, etimologicamente, tem em si a ideia de curso, percurso, de correr, de movimento.” (ORLANDI, 2013, p. 15).

O que efetivamente a educação do campo busca com a formação docente enquanto política pública não é o caráter fechado dessa formação ou mesmo a construção de um perfil de professor universal ou determinado por conceitos previamente estabelecidos. Mas sim um professor que, se identifique como parte e se reconheça como ator social, juntamente com seus alunos e comunidade, capaz de refletir a realidade e agir sobre ela a partir dos conhecimentos/vivências desenvolvidos. Conforme podemos observar na fala de uma professora formadora de professores da Educação do Campo do programa de formação docente Escola da Terra:

Nosso foco principal é que esse educador, essa educadora, ele vai se descobrindo enquanto uma liderança. Uma

específicas de apoio quanto a efetivação do direito à educação dos povos do campo e quilombola, considerando as reivindicações históricas dessas populações.

liderança que se articula, uma liderança que tem o poder de mobilizar, de difundir ideias sabe, de ajudar as pessoas a refletir suas realidades e levar conhecimentos sobre a lei, sobre a política, sobre a educação, então esse [pausa] intelectual orgânico né, segundo Gramsci o intelectual orgânico é aquele que mobiliza. Essa liderança que ele é, mas que não sabe que é, o nosso desafio é fazer ele perceber que é essa liderança e que esse trabalho se dá em dois movimentos: ele se dá no movimento interno que é o movimento da escola, mas ele se dá no movimento externo que é o movimento fora da escola. Que movimento é esse fora da escola? É o movimento da comunidade, de lidar com o poder público, dos locais com os sindicatos e assim ela vai é [pausa] se colocando, então eu acho que essa formação, essas formações tem uma contribuição nesse sentido, no sentido de ser um pro-vo-ca-dor, né!?!)

Isso nos possibilita identificar que a formação docente para os educadores do campo é um ponto central para a materialização do projeto de sociedade que os movimentos sociais do campo desejam alcançar. Essa é uma preocupação que se faz constante - no sentido de garantir-lhe legitimidade -, nas normativas que regem a Educação do Campo.

A Meta 15, Estratégia 15.5 da LEB Nº 13.005, de 25 de junho de 2014, normatiza “implementar programas específicos para formação de profissionais da educação para as escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas e para educação especial”. E no artigo 13, incisos I e II da RESOLUÇÃO CNE/CEB 01 de 03 de abril de 2002:

Art. 13 Os sistemas de ensino, além dos princípios e diretrizes que orientam a Educação Básica no país, observarão, no processo de normatização complementar da formação de professores para o exercício da docência nas escolas do campo, os seguintes componentes:

I – estudos a respeito da diversidade e o efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social da vida individual e coletiva, da região, do país e do mundo;

II – propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas.

Apesar de evidenciarmos em políticas de estado, como as supracitadas, a legitimidade da formação docente para os educadores do campo e compreendermos essa representatividade como passo importante no terreno das disputas políticas, nos colocamos como conscientes das dificuldades de sua tradução no campo da prática. Os discursos textuais de tais políticas buscam acolher as demandas que os povos do campo têm lutado para introduzir nas agendas políticas. Porém ao dialogarmos com um discurso mais amplo, que ultrapassa textos e linguagens, num entendimento discursivo que não se esgota apenas no falado e no escrito, mas se transforma em prática, em ação, numa relação sistêmica, evidenciamos que no campo da ação, esse projeto ainda padece de problemas de aplicabilidade. Uma vez que, “por discurso no entendemos una combinación de habla y de escritura, sino que, por el contrario, el habla y la escritura son tan sólo componentes internos de las totalid” (LACLAU, 1990, p. 114)

Não entramos aqui no mérito de discutir se essas políticas são boas ou ruins, mas no reconhecimento de que representam avanços no campo da formação docente, sobretudo para aqueles que defendem a educação do campo. Mas se reconhecemos como avanço aquilo que está legalizado na construção discursiva textual, reconhecemos também as forças que se colocam contrárias a projetos mais amplos de diversidade e inclusão e que buscam reduzir desigualdades educacionais, promover equidade e valorizar o respeito às diferenças.

Nosso percurso analítico pelas normativas legais nos permite evidenciar também, que a formação específica de professores para atuar em escolas do campo apresenta-se de forma bem expressiva tanto na PORTARIA Nº 86, de 01 de fevereiro de 2003, que institui o PRONACAMPO⁴, como no DECRETO Nº 7352 de 04 de novembro de 2010, que institui o PRONERA⁵. Observamos que são normativas complementares e dialogam no sentido de assegurar enquanto base legal, o desenvolvimento de políticas de formação docente para atender as especificidades das escolas do campo, com intenção de fomentar propostas pedagógicas por áreas de conhecimento e projetos temáticos, a partir da utilização de metodologias adequadas, inclusive a Pedagogia da Alternância como possibilidade.

4 Programa Nacional de Educação do Campo, institucionalizado pela Portaria nº 86 de 01/02/2013 e que define suas diretrizes gerais.

5 Dispõe sobre a política de Educação do Campo e Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária.

§ 2º A formação de professores poderá ser feita concomitantemente à atuação profissional, de acordo com metodologias adequadas, inclusive a pedagogia da alternância, e sem prejuízo de outras que atendam às especificidades da educação do campo, e por meio de atividades de ensino, pesquisa e extensão (art. 5º, DECRETO nº 7352).

III – Desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo (art. 3º, PORTARIA nº 86).

Percebemos que, assim como o conceito de Pedagogia da Alternância - presente na Educação do Campo -, coexistem outros sentidos, outras histórias, outras vivências, outras formas de trabalho e produção. Outras formas de lutar e conseqüentemente, também outras formas de educar ou pensar a educação. Os saberes destes sujeitos e coletivos precisam ser conhecidos, reconhecidos e valorizados, *“porque às vezes você conhece, mas não reconhece, você prefere fazer ‘um outro’, porque dentro daquele outro você não usa as dimensões que eu estava falando, que é a dimensão política, a dimensão pedagógica e a dimensão educativa”* (Professora Formadora da área de linguagem do Programa de formação continuada Escola da Terra). Este reconhecimento não implica em desvalorizar ou destruir outras culturas, tratando-as como inferiores, antes, constitui possibilidades, onde todas as culturas possam coexistir sem que o outro seja desvalorizado, invisibilizado, esmagado em suas diferenças. Precisamos lembrar que nossas articulações discursivas no campo da educação do campo se alinham em nome de um discurso unificador que represente a diversidade que o campo apresenta, sobretudo na dimensão educativa. Isso significa que alinhar lutas e identificações comuns para adquirir representatividade frente aos discursos antagônicos, não significa apagar nossas diferenças e ignorar identidades e culturas construídas em séculos de história.

4. CONSIDERAÇÕES

Por meio das reflexões tecidas até o momento, consideramos que a formação docente, enquanto política pública e mais especificamente a formação docente para educadores do campo, se apresenta como uma demanda educacional que intenciona ultrapassar o conceito simplório

de capacitação de professores e se elevar a alinhamentos discursivos constituidores de identificações e sentidos que se traduzam num fazer pedagógico e no enfrentamento as desigualdades educacionais que marcam o campesinato brasileiro.

Entender que a desigualdade social mantém laços com a desigualdade educacional é um dado relevante, que precisa ser considerado pelos discursos políticos dos programas de formação docente, sobretudo na educação do campo, que sofre historicamente com analfabetismos, com escolas em condições estruturais precárias ou mesmo com sua inexistência, e com a escassez de políticas públicas, revelando o descaso do Estado com essa realidade educacional. A escola, o ensino, a prática pedagógica, precisa assumir sua função social comprometendo-se com cada estudante, principalmente com os que se encontram em situações mais vulneráveis. Assim, ao trazeremos a Educação do Campo e a formação de seus professores ao centro da discussão, apostamos em elementos da concepção do movimento, como a importância de se considerar as experiências de vida dos estudantes e os conhecimentos adquiridos em diferentes espaços de aprendizagem.

Para tanto, a formação do professor se coloca como elemento central na condução de meios eficientes para relacionar de forma prática a educação formal e as experiências do cotidiano, na busca por uma educação que respeite as diferenças dos estudantes, valorize identidades, culturas, subjetividades e antagonismos que constituem as relações sociais de forma digna, justa e sem abandonos.

Com as colocações que aqui se expõem não é nossa intenção afirmar que a formação docente, mesmo legitimada em normativas legais consiga resolver os problemas que a educação do campo apresenta. Compreendemos, sobretudo, e apontamos o distanciamento que se coloca entre o discurso presente nos textos políticos e o que realmente é vivenciado no campo da ação.

Reconhecemos a importância de legislações específicas para educação do campo e da representação que a formação docente adquire nessas leis. Porém reconhecemos que a vivência de formações docentes conforme estabelecida nos marco legais não se coloca como uma prática efetiva orientada pelo próprio Estado no sentido do suporte necessário para que a política pública se efetive. O que se observa são ações pontuais direcionadas por programas ou projetos – geralmente de curto prazo, seja por sua própria estrutura, ou por interrupções do próprio governo por não valorizar ações afirmativas que beneficiam minorias políticas. E é

no preenchimento desse espaço vazio deixado pelo poder público que os movimentos sociais do campo circulam e tentam fortalecer a educação, inclusive com iniciativas de formação docente consonantes com os princípios da educação do campo.

Mesmo reconhecida nas e como uma política pública, a formação para os professores do campo encontra dificuldades ainda difíceis de serem superadas, conforme vimos apontando ao longo do texto. Mas entendemos que esses momentos formativos, mesmo diante da precariedade que os circunda, são espaços formativos que constituem identificações e pertencimento com a realidade campestre, agregando sentidos ao fazer pedagógico e lançando outros olhares ao campo e suas possibilidades de desenvolvimento.

É observável a importância da construção de identificações, tanto para professores, como para estudantes e os sentidos que a formação docente relacionada às demandas da educação do campo consegue constituir. A compreensão de uma educação que reconheça o direito ao conhecimento e coloque como foco desse conhecimento os saberes dos estudantes, de seus familiares, de sua comunidade, de suas vivências, tendem a alargar fronteiras - que os conhecimentos padronizados dos currículos tendem a restringir -, a partir de uma superação que avance na construção de suas identificações.

Sendo o currículo expressão de uma dada política educacional, quando entendido fora de seu verdadeiro campo - que reflete a vida da escola, as experiências que ali se tecem e as práticas coletivas que se estabelecem - acaba por se tornar um instrumento eficaz de padronizações, invisibilizações, sujeições e conseqüentemente dominação e controle do conhecimento.

Assumir postura de resistência revela a disputa que o espaço social exige, em torno do currículo adequado ao ensino. O conhecimento vivenciado nas escolas é o conhecimento considerado socialmente legítimo e essa legitimidade é adquirida em meio à disputa nas arenas políticas, onde grupos se articulam politicamente para determinar o que é conhecimento válido e legítimo, e assim, estabelecer certa hegemonia (CUNHA E DA SILVA, 2016).

As políticas curriculares são constituídas dentro de um terreno constantemente disputado, por grupos que se articulam politicamente, no sentido de determinar seus discursos como legítimos. Em meio a esse terreno, o Movimento da Educação do Campo também disputa espaço

para ter vez e voz nas agendas políticas, tornando-se sujeitos-autores de políticas públicas e garantindo a legitimidade de suas demandas.

Desta forma, compartilhando do pensamento de Lopes (2011) em relação às políticas curriculares como políticas educacionais e como políticas da diferença, percebemos a impossibilidade de fixar significados ao currículo. Sobretudo diante da diversidade que a educação do campo compõe. Por mais que a hegemonia estabelecida tente fixar tais sentidos, eles serão sempre parciais, precários e contingentes devido à incompletude do espaço social, que permitirá através de suas fissuras a formação de novas articulações político-discursivas. E porque, por mais que tenhamos projetos – por melhor elaborados que sejam – e isso se aplica inclusive as nossas perspectivas quanto aos programas de formação docente, não temos como controlar de seus resultados.

A Educação do Campo tenta mostrar que, apostar em uma proposta de conhecimentos padronizados como a que enfrentamos no cenário atual das políticas curriculares, não serve como orientação educacional a um movimento rico em diversidade cultural e em saberes construídos a partir da história e das lutas que constituem processualmente as identificações política de sujeitos e coletividades, sem incorrer no fracasso de desvalorizar suas diferenças.

REFERÊNCIAS

BALL, Stephen J. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n. 2, p. 10-32, jul./dez 2006.

_____, Maguire, M., Braun, A. Como as escolas fazem políticas: atuações em escolas secundárias. Tradução Janete Brindon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

BRASIL. Ministério d Educação (BR), Conselho Nacional de Educação/ Câmara de educação Básica. Resolução Nº 01, de 03 de abril de 2002: Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas escolas do campo. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, 09 de abril de 2002. Sessão I, p. 32.

_____. Ministério da Educação (BR), Conselho Nacional de Educação. Decreto Nº 7.352, de 04 de novembro de 2010: **Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA**. Brasília (DF); 2010.

_____. Ministério da Educação (BR). Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização. **Cadernos Pedagógicos do ProJovem Campo – Saberes da Terra** / Brasil – Brasília: MEC/SECAD, 2008.

_____. Ministério da Educação (BR). Portaria Nº 86, de 01 de fevereiro de 2013: Institui o Programa Nacional de Educação do Campo - PRONACAMPO. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, n. 24, 04 de fevereiro de 2013. Sessão I, p. 28.

_____. [Plano Nacional de Educação (PNE)]. **Plano Nacional de Educação 2014-2024** [recurso eletrônico]: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

CUNHA, Kátia; DA SILVA, Janini Paula. Sobre base e bases curriculares nacionais comuns: de que currículo estamos falando?. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 14, n. 04, p. 1236-1257, out./dez. 2016.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; Gomes, Maria Regina Lopes. Sobre as redes que tecem praticaspolíticas cotidianas de currículo e de formação de professores/as. **Currículo sem Fronteiras**, v.13, n. 3, p. 464-477, set./dez 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LACLAU, Ernesto (1935-2014); Mouffe, Chantal. **Hegemonia e estratégia socialista: por uma política democrática radical**. / Ernesto Laclau e Chantal Mouffe. Tradução de Joanildo A. Burity, Josias de Paula Jr. e Aécio Amaral – São Paulo: Intermeios; Brasília: CNPq, 2015. (Coleção Contrassensos).

_____; **Posmarxismo sin pedido de desculpas**. In: Laclau, Ernesto (orgs.). Nuevas reflexiones sobre La revolución de nuestro tempo. Buenos Aires: Nuevas Visión, 1990, p. 111-148.

LOPES, Alice Casimiro; OLIVEIRA, Ana de. A abordagem do ciclo de políticas: uma leitura pela teoria do discurso. **Cadernos de Educação**, Pelotas, nº 38, pp. 19 – 41 jan./abr. 2011.

ORLANDI, Eni P. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. 11ª ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

PIRES, Ângela Maria Monteiro da Mota. **Educação do campo como direito humano**. São Paulo: Cortez, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Política e educação no Brasil: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino**. 7. ed. Campinas, São Paulo: Autores associados, 2015.

SECCHI, Leonardo. **Políticas públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos**. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

_____. **Análise de políticas públicas: diagnósticos de problemas, recomendações de soluções**. São Paulo: Cengage Learning, 2016.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, nº 16, jul/dez 2006, p. 20-45.