



OS CURSOS DE LICENCIATURA E A FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA EM ESCOLAS NO/DO CAMPO

DEGREE COURSES AND TRAINING FOR TEACHING IN SCHOOLS IN THE COUNTRYSIDE

Tatyanne Gomes Marques
Universidade do Estado da Bahia - UNEB

Resumo

Resultado das pesquisas desenvolvidas pelo Núcleo de Estudo, Pesquisa e Extensão Educacional Paulo Freire (NEPE) da Universidade do Estado da Bahia, o artigo analisa se os cursos de licenciatura preparam os licenciados para atuar em escolas no/do campo. Neste sentido, ao tratar da formação de professores no Brasil, aponta a invisibilidade que a educação do/no campo tem nas licenciaturas, seja como conteúdo, disciplina ou práticas de estágio. Justifica-se tal invisibilidade pelo paradigma universalista que fundamenta a educação e os cursos de licenciatura. Pela análise realizada, conclui-se que a formação de professores, ao pretender ser universalista, acaba por não atender aos sujeitos concretos que demandam a educação, uma vez que esses são plurais em sua territorialidade, nas especificidades culturais, identitárias, étnicas ou raciais. Nesta perspectiva, aponta-se a necessidade da reformulação dos currículos e práticas dos cursos de licenciatura como também outros modos de formar professores para as escolas no/do campo como os que são exemplificados no texto.

Palavras-chave: Formação de professores. Educação do/no campo. Invisibilidade.

Abstract

Results of the researches developed by Center for study, research and Educational Extension Paulo Freire (NEPC) of the University of the State of Bahia, the article analyzes whether the degree courses prepare graduates for work in schools in the field. In this sense, the treat of teacher training in Brazil, points the invisibility that in education field has on undergraduate, whether as content, discipline or internship practices. Justified such invisibility by the universalist paradigm that is based on education and degree courses. For the analysis, it is concluded that the formation of teachers, in wanting to be universalist, he does not meet the specific subjects that require education, since these are plural in its territoriality, on cultural specificities, identity, ethnic or racial. In this perspective, the need of reformulation of curricula and practices of graduate courses as well as other modes of training teachers for schools in/of the field such as those exemplified in the text.

Keywords: teacher education. The education in the field. Invisibility.

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



Introdução

Este texto sintetiza reflexões resultantes das pesquisas desenvolvidas pelo Núcleo de Estudo, Pesquisa e Extensão Educacional Paulo Freire (NEPE) do Departamento de Educação DEDC/Campus XII da Universidade do Estado da Bahia. Por meio deste núcleo de pesquisa, tanto na linha de pesquisa “Educação do Campo, Educação de Jovens e Adultos e Movimentos Sociais” quanto na linha “Formação Docente, Currículo e Diversidade”, das quais faço parte, tenho investigado prioritariamente questões relacionadas à educação do campo e à formação de professores. É, portanto, na interseção dessas duas áreas de pesquisa que busco analisar neste texto se os cursos de licenciatura – que formam os docentes para a Educação Básica no Brasil - prepara os licenciados para atuar em escolas no/do¹ campo. Para dar conta desta análise, utilizo o banco de dados de entrevistas semiestruturadas realizadas com estudantes de licenciatura; com professores que atuam em escolas no campo e que recebem alunos do campo; além de entrevistas realizadas com mães e com estudantes do campo que se deslocam diariamente para estudar na cidade².

No Brasil, segundo dados disponíveis pelo Censo Escolar realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), em 2014 existiam 122.214 escolas na área urbana e 67.604 na área rural. As escolas no campo atendiam a 5,8 milhões de matrículas na Educação Básica (BRASIL, 2014), mesmo com o grande

¹ O uso da expressão educação DO/NO campo relaciona-se à proposta de educação que defende que o povo do campo tem direito de estudar NO próprio campo, ou seja, que não precisa ir para a cidade para ter garantido esse direito. Ao mesmo tempo, compreende-se que a educação deve vincular-se à vida, à cultura, à história dos povos do campo, por isto, o uso da expressão educação DO campo (FERNANDES, CERIOLI, CALDART, 2004).

² Todas as entrevistas se vinculam a pesquisas cadastradas e aprovadas pelo Comitê de Ética em Pesquisa conforme recomenda a resolução 466/12 que trata da proteção devida aos participantes das pesquisas científicas envolvendo seres humanos.



número de escolas fechadas nos últimos anos nas localidades rurais³ e da política de nucleação⁴.

Apesar do grande número de escolas ainda presentes no campo, os cursos de licenciatura e/ou magistério que formam os professores no Brasil pouco ou nada se aproximam dessa realidade. A lógica que impera nos currículos e práticas de formação de professores é do paradigma universalista e urbanocêntrico, conforme discute Arroyo (2007).

A formação dos professores no Brasil e a invisibilidade da educação do/no campo

Sem querer retomar a história da formação de professores no Brasil, mas no intuito de situar esta análise, ressalto que o debate sobre a mesma, conforme nos apresenta Silva (1991), tornou-se mais intenso no final dos anos de 1980 com o movimento de revitalização da escola normal, com a criação dos Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (Cefams), com a discussão dos currículos dos cursos de Pedagogia e também com as pesquisas na área. Para Tanuri (2000) e Gatti (2010), esses debates vão se intensificar com a discussão e aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9394/1996. É por meio desta lei que se estabelece que:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o

³ Somente em 2014, mais 4.084 escolas no campo fecharam suas portas. Dentre as regiões mais afetadas, norte e nordeste lideram o ranking. Só em 2014 foram 872 escolas fechadas na Bahia. O Maranhão aparece no segundo lugar, com 407 fechadas, seguido pelo Piauí com 377. Vejam mais dados em <http://www.mst.org.br/2015/06/24/mais-de-4-mil-escolas-do-campo-fecham-suas-portas-em-2014.html>

⁴ Modelo de organização escolar que reúne as pequenas escolas rurais em núcleos intracampo (sentido campo-campo) ou extracampo (sentido campo-cidade). Este modelo tem implicado o fechamento das escolas nas comunidades rurais e mudanças identitárias nas crianças e jovens do campo, conforme mostram as pesquisas (COTRIM *et al.*, 2013).



exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal⁵.

Ou seja, a partir dessa LDBEN, a formação dos professores e professoras passou a ser exigida em nível superior, realizada em universidades e em institutos superiores de educação, nas licenciaturas por áreas específicas (para os anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio) e em Pedagogia⁶ (para os anos iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil). Na busca para atender às orientações legais, o que assistimos na passagem do século XX para o XXI no Brasil foi, como denunciou a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE, 1999), a popularização de cursos rápidos para docentes, as licenciaturas breves, marcadas pelo aligeiramento da formação docente em cursos de caráter pós-secundário ou pós-médio.

Nesse sentido, vimos uma mercantilização das certificações por meio da oferta de cursos de Licenciatura por instituições privadas, em grande parte, na modalidade Educação a Distância (EaD). De acordo com pesquisa realizada por Gatti e Barreto (2009), entre 2001 e 2006, verifica-se que a oferta de cursos de Pedagogia praticamente dobrou (94%). As demais licenciaturas tiveram um aumento de cerca de 52%. As universidades respondem por 63% desses cursos e, quanto ao número de matriculados, a maior parte está nas instituições privadas: 64% das matrículas em Pedagogia e 54% das matrículas nas demais licenciaturas.

Não obstante as exigências da formação superior e a corrida dos docentes em busca da certificação, o censo escolar realizado pelo Inep (BRASIL, 2015) mostra que duas décadas após a promulgação da LDBEN mais de 90.204 professores, ou seja (12,7%), não têm a formação exigida. No caso dos professores que atuam em escolas no

⁵ Essa é a redação mais recente dada pela lei nº 12.796, de 2013.

⁶ Importante mencionar que o curso de Pedagogia só é proposto como licenciatura depois da Resolução n. 1, de 15/05/2006, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o mesmo.

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



campo esse número é ainda maior. Apenas 53% dos professores que atuam no campo têm a formação superior conforme recomenda a LDBEN (BRASIL, 2011) e ainda há 6.931 funções docentes sendo exercidas por professores que têm apenas o ensino fundamental (BRASIL, 2006), o que demonstra a falta de investimentos históricos na educação dos povos do campo.

Quando a formação dos professores é realizada em curso superior, para além das instituições públicas ou privadas, universitárias ou não, o que tenho analisado nos currículos das licenciaturas é a invisibilidade da educação do campo, seja como conteúdo, disciplina ou práticas de estágio.

Em pesquisa realizada na Universidade do Estado da Bahia⁷ (MARQUES et al, 2016), verificamos que apenas o curso de licenciatura em Pedagogia (este curso é ofertado em 13 campi da Uneb) inclui em seu currículo uma disciplina denominada “Educação do campo”, ofertada no 3º semestre do curso que tem duração de 4 anos. Na referida universidade, com mais de 37 mil alunos matriculados, há uma ampla oferta de cursos de licenciatura (somente na modalidade presencial são mais de 50 licenciaturas que formam professores em Pedagogia, Ciências Biológicas, Ciências sociais, Educação Física, Geografia, Letras, Matemática, História). Todavia, dentre esses cursos, apenas a licenciatura em Pedagogia tem a disciplina Educação do campo como componente obrigatório no currículo conforme análise documental realizada nos projetos dos cursos disponíveis na página da Pró-Reitoria de Ensino de Graduação da UNEB⁸. No caso da Pedagogia, há uma disciplina obrigatória de 60 horas sobre a educação do campo, o que

⁷ A UNEB possui 29 Departamentos instalados em 24 campi: um sediado na capital do estado, onde se localiza a administração central da instituição, e os demais distribuídos em 23 importantes municípios baianos de porte médio e grande.

⁸ Os projetos analisados estão disponibilizados em <http://www.uneb.br/prograd/projetos-dos-cursos-de-graduacao>. Pesquisa realizada no período de junho a novembro de 2016.

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



indica uma inserção do tema no currículo do curso, porém, em investigação por meio da qual procuramos analisar as concepções de educação do campo que os estudantes de Pedagogia têm após terem cursado a disciplina Educação do Campo na graduação, os mesmos demonstraram compreender a concepção de educação do campo, seu histórico, bem como as políticas públicas da área, entretanto, ressaltam as poucas experiências práticas vivenciadas durante a formação.

Assim, para os estudantes de Pedagogia da Uneb, a concepção de educação do campo está relacionada aos modos de vida dos povos do campo. Conforme disseram em entrevista:

Entendo que seja uma educação que priorize a cultura das pessoas que vivem na zona rural, no campo. [...]. É respeitar os valores, a cultura das pessoas que vivem no campo [...]. (João de Barro)⁹.

Educação do Campo é aquela que visa o reconhecimento dos alunos que moram no campo [...]. (Gaivota).

Nessa perspectiva, suas compreensões estão coerentes com aquelas sistematizadas e defendidas por Arroyo, Caldart e Molina (2004) e pelas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002). O trabalho com a disciplina na Uneb, conforme análise da ementa e dos planos de curso de 2008 a 2014, aproxima-se também das perspectivas defendidas pelos estudiosos da área. Conforme verificamos, o objetivo da mesma é refletir sobre a educação *do* e *no* campo no contexto brasileiro: sua história, seus sujeitos e movimentos sociais envolvidos, bem como as políticas específicas propostas para tal projeto educativo. Para os estudantes:

⁹ Todos os participantes da pesquisa são identificados por pseudônimos atribuídos pelos pesquisadores para preservar suas identidades, conforme recomenda a resolução 466/12 que trata da proteção devida aos participantes das pesquisas científicas envolvendo seres humanos. Os nomes se referem a aves do sertão baiano.

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



Essa disciplina é importante porque, a partir dela, os pedagogos passam a compreender melhor como é a vida no campo, os desafios que seus alunos enfrentam. (Mariana).

Podemos ver que essa disciplina é necessária pra nossa formação. Através dela passamos a entender como acontece a educação do campo e aprendemos o que é levado em conta para atuar e atender bem numa escola do campo. (Andorinha).

Eu acho que... é muito importante, pelo fato de que ... às vezes nós pensamos apenas da educação aqui da cidade e esquecemos que lá, a educação no campo também é importante. (Coruja).

Nessa mesma linha de argumentação, a estudante Gaivota pondera:

[...] na disciplina, estudamos e aprendemos o que são as políticas voltadas para a educação do campo. E nisso, podemos perceber que muitas vezes essa política não é aplicada, já que lá diz que a educação do campo tem que ser no campo, que os alunos do campo não podem ir pra cidade e, se houver nucleação, tem que ser no campo. [...]Essa compreensão de práticas e políticas de Educação do Campo é importante pra que a gente sabe o que tá acontecendo é errado, não está na política, a política acusa que é errado e mesmo assim acontece. (Gaivota).

Apesar de destacar a importância da disciplina Educação do campo para suas formações como professores, os estudantes apontam que apenas uma disciplina de 60 horas no currículo do curso não é suficiente para uma preparação efetiva para atuar em uma escola no e do campo. Assim, os estudantes apontam a necessidade de aulas práticas, visitas às comunidades e estágios em escolas no campo.

[...] Na sala de aula nós podemos adquirir a parte teórica, a parte prática mesmo não teve. Então, a disciplina não permitiu a conhecer. Até porque não teve nenhum estágio, não teve estudo de campo. Sobre a teoria eu até conheço um pouco, mas a prática a disciplina não me forneceu a compreensão. (Gaivota).

[...] A disciplina traz um pouco dessa vivência assim... como que é a vida no campo a partir dos teóricos. Mas pra aprofundar melhor a situação das pessoas que vivem no campo seria necessário que o

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



professor da disciplina trabalhasse a prática, por exemplo, uma visita a essas comunidades rurais [...]. (Mariana).

As falas dos estudantes evidenciam, pois, a necessidade de uma formação que articule melhor a teoria-prática. Além disso, reforçam a compreensão já apresentada por Antunes-Rocha (2008, p. 66) de que “as licenciaturas, baseadas no modelo disciplinar, não permitem que esse educador seja capaz de intervir globalmente no processo de formação de seus alunos” na realidade das escolas no campo já que nesse contexto o professor tem de dar conta de uma série de dimensões e outras formas de organização pedagógica.

Enfim, pela pesquisa realizada no curso de licenciatura Pedagogia na Uneb, vimos que a inserção da disciplina Educação do campo permitiu uma aproximação da formação dos professores de uma realidade (campo) que sempre foi povoada por pessoas que demandaram por uma educação, mas que, ao longo da história, quando tiveram a oferta escolar, esta foi/é precária e sem a participação efetiva dos povos do campo (CALAZANS, 1993; ANTUNES-ROCHA, 2004; ARAÚJO, 2005). Isto porque, conforme já aponte em trabalho anterior (MARQUES, 2014), há pouco investimento na infraestrutura das escolas no campo; pouco investimento pedagógico; poucas e recentes políticas públicas; distanciamento entre a formação dos professores e a realidade das escolas no campo.

Se a Pedagogia – que forma os professores para a Educação Infantil; Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos – apresenta um avanço ainda restrito no que se refere à educação do/no campo, nas demais licenciaturas – que formam os docentes para os anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio – há um silenciamento do tema. A análise do ementário das disciplinas dos cursos de licenciatura da Uneb mostra que os conteúdos ligados à educação do campo e suas práticas não são



abordados. Neste aspecto, os estudantes e professores formados nas licenciaturas específicas denunciam o desconhecimento dessa discussão e dizem sentir dificuldades em trabalhar com os alunos do campo, seja nas escolas rurais ou em escolas na cidade que recebem alunos do campo.

Por desconhecerem as discussões, as políticas e práticas de educação do campo, os professores tratam todos os alunos como “iguais” e, assim, deixam de reconhecer os modos de vida e as identidades dos estudantes do campo como nos relatam nas investigações que desenvolvemos (CANGUSSÚ; CARDOSO e SILVA, 2014; COTRIM *et al.*, 2013).

Portanto, é preciso refletir sobre isso: Por que a educação do campo encontra-se invisibilizada na discussão sobre a educação na formação de professores? Os professores formados nas licenciaturas só trabalharão nas escolas na cidade? E nessas escolas os estudantes vêm de onde? E quem trabalhará nas 67.604 escolas presentes nas áreas rurais? Como se faz e fará o trabalho pedagógico com os 5,8 milhões de estudantes das escolas no campo?

Uma formação universalista para uma escola plural

Não sei se no espaço deste texto será possível responder às questões levantadas, mas elas são indagações que têm acompanhado nossas pesquisas no Nepe e têm nos levado a pensar no paradigma universalista que marca nossa educação e a formação de professores.

A “forma” escolar, com poucas variações, é a mesma em escolas no campo e na cidade, na periferia e nos centros, nas instituições públicas e privadas. Assim também são os cursos que formam os docentes.

Os cursos superiores de licenciatura em Pedagogia (que formam os docentes para atuarem na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental) ou aqueles das áreas específicas (que formam os docentes para atuarem nas áreas

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



de Geografia, História, Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Literatura, Matemática, Física, Química, Artes, etc.) abordam a formação docente de forma generalista. (MARQUES, 2014, p. 6).

O que se percebe é que, nos cursos de formação de professores, confundem-se a história, a estrutura das escolas, teorias e práticas pedagógicas como se fosse uma só escola, como se não existissem outros lugares/espacos escolares assim como outros modos de educar. Ou seja, não temos uma tradição que pense políticas e práticas contextualizadas. Nossa tradição, conforme Arroyo (2007) discute, é de políticas e normas generalistas, pretensamente universalistas.

Nosso pensamento e nossa prática supõem que as políticas devam ser universalistas ou generalistas, válidas para todos, sem distinção. Nossa tradição inspira-se em uma visão generalista de direitos, de cidadania, de educação, de igualdade que ignora diferenças de território (campo, por exemplo), etnia, raça, gênero, classe. Ao longo de nossa história, essa foi a suposta inspiração das LDBs da Educação, do arcabouço normativo dos diversos conselhos, dos formuladores e implementadores de políticas de gestão, currículo, formação, do livro e material didáticos, da organização dos tempos escolares e da configuração do sistema escolar. (ARROYO, 2007, p. 160).

Assim sendo, ao se formarem os licenciados para trabalhar em um modelo único de escola, com saberes e competências universais, sem refletir e vivenciar experiências em contextos e com sujeitos diversos, os direitos dos coletivos nas suas diferenças continuam não garantidos. Por isto que muitos direitos são pretensamente universalistas e a formação de professores nessa perspectiva também é. Porque os sujeitos demandantes dos direitos (aqui me centro no direito à educação) são concretos: têm suas especificidades culturais, identitárias, territoriais, étnicas ou raciais. A escola, assim como a sociedade, é plural.

Em decorrência de uma formação generalista, muitos professores, mesmo possuindo uma licenciatura que habilita para a docência, têm nos apresentado variadas dificuldades no trabalho nas escolas no campo ou que recebem alunos do campo. Afinal,

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



são 5,8 milhões de estudantes em escolas no campo e muitos outros nas escolas na cidade. Ao encontrar com esses estudantes em suas salas de aula, os professores dizem:

Hoje eu me sinto mais preparado, mas quando eu comecei a dar aula em uma sala cujos alunos campestres estavam inseridos, é... foi um pouco difícil, porque eu não conhecia a realidade deles. (Canário, professor em uma escola na cidade que recebe alunos do campo). Quando eu passei no concurso em 2002, eu tinha acabado de me formar em Pedagogia e quem passava no concurso ia para as escolas na zona rural e quem estava lá há mais tempo vinha para a cidade. Menina! Quando eu cheguei à escola, eu fiquei desesperada! Era uma turma multisseriada e eu nunca tinha nem ouvido falar das escolas no campo, você acredita! Um curso inteiro. Aí, eu digo, os meninos foram cobaias porque eu fui aprender a ser professora ali. (Flor de Maracujá, professora em uma escola no campo)

Eu particularmente não tenho um trabalho específico para esses alunos e acredito também que a escola não tem trabalhos só para alunos do campo, o que é feito na escola é feito para todo o alunado. (Cagaita, professora em uma escola na cidade que recebe alunos do campo).

O relato das três professoras exemplificam os desafios enfrentados ao se depararem com a realidade diversa daquela apresentada nos cursos de licenciatura. O desconhecimento da realidade do campo faz com que os professores mobilizem os saberes experienciais (os alunos, nessas situações, tornam-se cobaias dos acertos e erros dos seus professores) ou então “o que é feito na escola é feito para todo o alunado”, o que desconsidera as especificidades identitárias do aluno do campo (CANGUSSÚ, CARDOSO e SILVA, 2014; RIOS, 2011; SANTOS, 2006).

Após concluírem as licenciaturas, em suas práticas de planejamento e formação continuada, as professoras dizem que também não há atividades e material didático contextualizados.

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



[...] a gente nunca teve nenhum planejamento direcionado para atendimento específico com esses alunos, então nós os tratamos como se fossem alunos também da cidade, temos aqui um grupo pequeno ainda, mas nunca que a gente trabalhou. A gente não tem livro específico pra aluno do campo, a gente não tem um planejamento voltado para o atendimento desses alunos, a gente não tem conhecimento da lei de tudo isso desse processo todo, voltado para esse aluno do campo. (Isabel, professora em uma escola na cidade que recebe alunos do campo).

Como a professora Isabel disse “*então nós trabalhamos como se fossem alunos também da cidade*”. Ao realizar esse tratamento, além de pretensamente universalista, a escola expressa o paradigma urbano que orienta o seu fazer. Este paradigma que orienta a educação de modo geral e a escola de modo particular pensa na cidade e nos cidadãos urbanos como a idealização. Neste sentido, “a essa idealização da cidade corresponde uma visão negativa do campo como lugar de atraso, do tradicionalismo cultural” (ARROYO, 2007, p.158), o que leva à secundarização do campo e à falta de políticas públicas para o campo em todas as áreas, especialmente, em relação à educação. Assim sendo, todos os serviços são adaptados ao campo, ou seja, a escola é adaptada, os professores precisam se adaptar.

Nesta prática de serviços públicos e profissionais não teve sentido qualquer política de formação específica de educadoras e educadores do campo. As normalistas, pedagogas ou professoras formadas para as escolas das cidades poderiam ir e voltar cada dia da cidade para a escolinha rural e pôr em prática seus saberes da docência com algumas adaptações. As políticas de nucleação de escolas e de transporte das crianças e adolescentes do campo para as escolas das cidades radicalizaram essa prática e esse paradigma urbano. Os profissionais não teriam que se deslocar ao campo por umas horas e trabalhar nas precárias e dispersas escolas rurais, nem seria mais necessária qualquer adaptação à realidade rural, os alunos são deslocados para as escolas urbanas, com professores urbanos e colegas urbanos. [...]. (ARROYO, 2007, p.159).

No paradigma urbano, com as escolas nucleadas extracampo, os estudantes do campo é que precisam se adaptar, pois, no discurso da escola, todos são “iguais”. Todavia,

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



as práticas têm revelado que os alunos do campo são tratados negativamente como diferentes, conforme as falas transcritas abaixo exemplificam:

... No colégio que eu estudo hoje em dia, existe diferença, porque... os professores, como o turno de manhã, que estuda lá, é maioria da cidade, eles querem fazer os eventos tudo de manhã. Os da tarde, porque é do campo, não fazem, não fazem, eu não sei por que, mas não fazem! (Tamarindo, estudante do campo que faz o 1º ano do Ensino Médio em uma escola na cidade).

Inclusive esse ano ela tá numa turma que a maioria dos colegas dela é da cidade e são filhos de professores e são filhos de comerciantes. Aí tem aquela... Aquele grupo que fica assim... Separado. Até na questão nos trabalhos, fica separado. Quando tem algum trabalho que não faz sorteio assim, quando tem algum trabalho assim... Só tem umas duas que aceita, mas tem outras que não. E questão de professores também! Tem professor que tratam os alunos diferentes. Não são todos, mas tem uns que trata de forma mais fria, não dá a devida atenção, é porque seja da zona rural não dá a devida atenção que precisa. É tratado diferente. (Maracujá, mãe de estudante do campo que cursa 1º ano do Ensino Médio em uma escola na cidade).

Porque tem coisas assim, na escola, que o professor fala 'ah! mas, pra você não vai dar certo você fazer isso, porque em sua casa não tem internet, você não tem computador, então não tem como você fazer isso' e sempre deixa o aluno do campo mais de lado e dando atenção mais ao aluno da cidade. [...] devia dar mais opções, pra não haver essas, como se diz, essas diferenças. (Mangaba, mãe de estudante do campo que cursa o 6º ano do Ensino Fundamental em uma escola na cidade).

Observa-se que é em sua organização pedagógica e curricular, no planejamento das rotinas e práticas, que a escola engendra seu paradigma urbano. Nesse contexto, é que os alunos e alunas da roça precisam se adaptar. De acordo com Santos (2006, p.2):

Sacrifícios maiores são exigidos nas escolas! Ali, são tratados como os/as alunos/as da cidade, como um “Mesmo”, forçados a se enquadrar em uma formatação curricular que desconsidera seu meio social, seus marcadores de identidade e suas necessidades e, pouco a pouco, vai obrigando-os/as a renunciar sua identidade “da roça”, para assumir uma identidade de “doutor”

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



(pessoa letrada, “cultura”, “sabida”, “inteligente”), que as escolas pretendem formatar, por meio de seu currículo “urbanocêntrico”, isto é, um currículo definido a partir da cultura urbana, com valores urbanos, tendo por objetivo formar pessoas para uma vida urbana.

E isto ocorre, em parte, porque na formação dos professores raramente se discutem as dimensões da vida no campo e não se pensa em uma educação para a pluralidade de povos que compõem a sociedade. De tal modo, então, os docentes continuam a reproduzir um paradigma urbano de educação – estudar para sair da roça. Nesse cenário, é inadiável a “necessidade da formação de educadores capazes de compreender e trabalhar processos educativos a partir das especificidades dos modos de produção da vida no campo” (MOLINA, 2009, p. 185). Mas, como formar esses educadores? Isto é possível?

PARA AVANÇAR: Outros modos de formar professores para as escolas no/do campo

Ao se analisar a formação de professores que atuam em escolas no e do campo no Brasil e criticá-la por ser generalista e pretensamente universalista, aponto aqui duas experiências de formação. Uma que almejou a formação de educadores e educadoras do campo por meio de uma Pedagogia *da terra*¹⁰ e outra, as Licenciaturas em educação do campo, que ultrapassam os recortes da formação por disciplinas e avançam para a formação por áreas. “Um modelo que já é normal em muitos sistemas de ensino e que parte de uma concepção e de um trato mais totalizante e transdisciplinar da produção e transmissão do conhecimento” (ARROYO, 2007, p. 168). Tais experiências têm sido

¹⁰ A locução adjetiva “da terra” qualifica um modo de fazer a formação em Pedagogia cuja marca mais explícita são os sujeitos que a propõem e realizam (estudantes do campo e geralmente sem terra), bem como a vinculação desses com a terra. Para aprofundar a compreensão do sentido e significado desse nome, sugiro a leitura de Caldart (2002) e Marques (2010).

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



gestadas por meio de parceria entre universidades (estaduais e federais) e movimentos sociais rurais.

Conforme analisei (MARQUES, 2010), uma das primeiras experiências formativas foi realizada pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB – por meio do projeto de formação em licenciatura de educadores do campo no curso denominado Pedagogia da Terra¹¹. Em relação a essa formação, os educadores e educadoras revelaram os significados pessoais, técnicos-profissionais e políticos-ideológicos do curso. Na referida licenciatura, ressaltaram uma formação ampla, que analisou a educação e suas relações com a vida no campo. Isto ocorreu porque o currículo do curso Pedagogia da Terra foi construído em parceria com os movimentos sociais e incluiu, além das disciplinas comuns às licenciaturas em Pedagogia, outros componentes de compreensão da Educação do Campo, do projeto histórico de luta pela terra, como, por exemplo, as disciplinas: Questão Agrária no Brasil; Sociologia dos Movimentos Sociais do campo; Agroecologia e Agricultura Orgânica; História da Luta pela Terra; História da Educação do Campo; Didática da Educação do Campo; Direito Agrário. Os saberes relacionados a essas disciplinas são, dentro da discussão da formação de educadores e educadoras do campo, essenciais para a formação de professores na perspectiva da educação do/no campo (MARQUES, 2010).

Além das disciplinas curriculares na Pedagogia da Terra, destaca-se também na formação o vínculo dos licenciandos com o campo, como disseram, antes de universitários, de futuros educadores, eram um povo da terra, identificavam-se como do campo. Portanto, essa relação com a vida, a cultura, a história dos povos do campo e da

¹¹ O curso de Pedagogia da Terra foi uma demanda apresentada pelos movimentos sociais do campo à Universidade do Estado da Bahia. O mesmo foi ofertado como projeto especial de licenciatura que teve início no ano de 2004 nos campi da universidade em Teixeira de Freitas e em Bom Jesus da Lapa. Na ocasião, foram ofertadas 120 vagas.



luta pela terra são elementos importantes na formação de educadores para atuarem como professores nas escolas no/do campo conforme aponta Arroyo (2007, p. 163):

Esta seria uma das marcas de especificidade da formação: entender a força que o território, a terra, o lugar tem na formação social, política, cultural, identitária dos povos do campo. Sem as matrizes que se formam sem entender a terra, o território e o lugar como matrizes formadoras, não seremos capazes de tornar a escola um lugar de formação. A articulação entre o espaço da escola e os outros espaços, lugares, territórios onde se produzem, será difícil sermos mestres de um projeto educativo. A compreensão da especificidade desses vínculos entre território, terra, lugar, escola é um dos componentes da especificidade da formação de educadoras e educadores do campo.

Esses elementos experimentados na formação de professores na Pedagogia da Terra permitiram que outras universidades, junto com os movimentos sociais, avançassem para as licenciaturas em Educação do campo. Tais licenciaturas têm se revelado como possibilidade de formar professores por área do conhecimento para garantir o funcionamento de salas de aula do segundo segmento do Ensino Fundamental e do Ensino Médio no campo e também para atender aos estudantes do campo em escolas na cidade.

Pelas análises realizadas por Antunes-Rocha (2009 e 2010) e por Molina (2009), as Licenciaturas por áreas de conhecimento, como as realizadas pela Faculdade de Educação da UFMG¹², inovam o currículo, pois habilitam professores para a docência em áreas do conhecimento e não apenas em uma disciplina como convencionalmente temos. Assim, os professores podem se formar em: Ciências Sociais e Humanidades; Letras e Artes; Ciências da Vida e da Natureza; e Matemática. Além disso, conforme Molina (2009, p. 192) ressalta, “A formação em Licenciatura em Educação do campo da UFMG apresenta fortes potencialidades de romper com o padrão tradicional de atuação dos educadores rurais, incapazes de perceber a realidade vivida por seus educandos”. Isto porque o curso inclui em seu currículo componentes com conteúdos acadêmicos,

¹² Veja uma análise mais fundamentada das experiências de formação de professores nas licenciaturas em educação do campo desenvolvidas pela FaE/UFMG em Antunes-Rocha (2009 e 2010).

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



científicos, culturais e artísticos específicos das áreas do conhecimento, da formação pedagógica e práticas de ensino para as especificidades e diversidades do campo. Além disso, a organização do tempo escola e tempo comunidade (pedagogia da alternância) assume no curso uma dimensão formativa que vincula os professores em formação à vida nas comunidades (ANTUNES-ROCHA, 2009).

Enfim, esses dois modos de formar professores para a educação no/do campo, apresentados brevemente, exemplificam possibilidades concretas de atender aos direitos dos povos do campo de terem uma educação vinculada às questões inerentes à sua realidade conforme apontam as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002).

Conclusões

Ao final desta análise, evidencia-se que os cursos de licenciatura, de modo geral, não preparam os professores para atuar em escolas no/do campo. Há uma invisibilidade do tema educação do campo nos currículos e práticas dos cursos de licenciatura que se estruturam a partir do paradigma generalista. Tal paradigma, ao pretender ser universalista, acaba por não atender os sujeitos concretos que demandam uma educação contextualizada.

Nesta perspectiva, torna-se necessário não só reformular os currículos dos cursos de licenciatura já ofertados pelas universidades e instituições de educação superior (incluir a discussão da educação do campo no currículo obrigatório de todos os cursos de formação de professores; repensar as práticas de estágio para que ocorram também em escolas no campo; incluir atividades práticas da educação do campo na formação) como também rever as posturas e concepções dos próprios professores formadores.

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



Além disso, é preciso ampliar e aperfeiçoar a oferta de licenciaturas em parcerias com os movimentos sociais do campo (Pedagogia da Terra, Pedagogia das águas, Licenciatura em educação do campo) que formem os educadores e educadoras do campo vinculados ao projeto educativo para além da escola, como as experiências da UNEB e da UFMG aqui apresentadas exemplificam.

Referências

ANFOPE. **As diretrizes curriculares para a graduação e os cursos de formação dos profissionais da educação**. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação, 1999.

ANTUNES-ROCHA, M. I. **Representações sociais de Professores sobre os alunos no contexto da luta pela terra**. Tese (doutorado em Educação: Conhecimento e Inclusão Social em Educação). Faculdade de Educação - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

_____. Licenciatura em Educação do Campo: desafios e possibilidades da formação para a docência nas escolas do campo. In: DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. LEÃO, Geraldo (Orgs.). **Quando a diversidade interroga a formação docente**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

_____. Licenciatura em educação do campo: histórico e projeto político-pedagógico. In: ANTUNES-ROCHA, I., MARTINS, A. A. (Org.). **Educação do campo: desafios para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. (Coleção Caminhos da Educação do campo; 1).

_____. Desafios e Perspectivas na Formação de Educadores: reflexões a partir do curso de licenciatura em Educação do campo desenvolvido na FAE/UFMG. In: SOARES, L... (et al.). **Convergências e tensões no campo da formação e trabalho docente**. Conteúdo: Educação de pessoas com deficiência, altas habilidades e condutas típicas – Educação do campo – Educação, gênero e sexualidade – educação indígena – Relações raciais e educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. Textos selecionados do XV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, realizado na UFMG, no período de 20 a 23 de abril de 2010.

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



ARAÚJO, S. R. M. de. Educação do e no campo no Brasil: marcas de uma trajetória. In: ARAÚJO, S. R. M. de. **Escola para o trabalho, escola para a vida: o caso da Escola Família Agrícola de Angical – Bahia**. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) – UNEB/BA, Salvador, 2005.

ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. **Por uma educação do Campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

_____. Políticas de formação de educadores do campo. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007.

BRASIL. **Censo Escolar**: Sinopse estatística da Educação Básica – 2011. MEC/INEP, 2011.

_____. **Censo Escolar**: Sinopse estatística da Educação Básica – 2014. MEC/INEP, 2014.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Formação de professores**: perfil e oferta. Brasília, DF. Disponível em: <http://inep.gov.br>. Acesso em: 25 Nov 2016.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 25 Nov. 2016.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Panorama da Educação do Campo**. Brasília: MEC/INEP, 2006.

_____. Conselho Nacional de Educação/ Câmara da Educação Básica. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Resolução CNE/CEB Nº 1, de 3 de Abril de 2002.

_____. **Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do campo**. Resolução CNE/CEB nº. 2, de 28 de Abril de 2008. Publicada no DOU de 29/4/2008, Seção 1, p. 25-26.

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



CALAZANS, M. J. C. Para compreender a educação do Estado no meio rural: traços de uma trajetória. In: THERRIEN, J.; DAMASCENO, M. N. (Coord.) **Educação e escola no campo**. Campinas, SP: Papirus, 1993. p. 15-39.

CALDART, R. S. Pedagogia da terra: formação de identidade e identidade da formação. **Cadernos do ITERRA** – Pedagogia da Terra. Veranópolis, RS: Coletivo de Coordenação do Setor de Educação do MST; ITERRA, Ano II, nº. 6, Dez. 2002.

CANGUSSÚ, H. A.; CARDOSO, J. V. C.; SILVA, S. S. X. **A construção da identidade dos alunos do campo na transição para a escola na cidade**. Monografia de conclusão do curso de Pedagogia. Departamento de Educação – DEDC/Campus XII, UNEB. Guanambi, 2014.

COTRIM, N. de S. *et al.* **Educação no/do Campo no Município de Guanambi/Ba**: Implicações do processo de nucleação na vida e na aprendizagem dos estudantes camponeses. Anais do I Seminário Internacional de Educação do Campo da UFRB, II Seminário Estadual de Educação do Campo da Bahia, III Seminário de Educação do Campo do Recôncavo e Vale do Jequiriçá, IV Encontro de Educação do Campo de Amargosa “A Educação dos Camponeses na América Latina: da subalternidade à emancipação”. UFRB, Amargosa, 04 a 06 de setembro de 2013.

FERNANDES, B. M.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. Primeira Conferência Nacional “Por Uma Educação Básica do campo”: texto preparatório. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (orgs.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis: RJ: Vozes, 2004.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. **Professores**: aspectos de sua profissionalização, formação e valorização social. Brasília, DF: UNESCO, 2009.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 25 de Nov. de 2016.

MARQUES, T. G. **Pedagogia da Terra**: significados da formação para educadores e educadoras do campo. Dissertação (mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

_____. Ser docente em escolas no/do campo: perfil, condições de trabalho e formação. In: SALES, José Albino Moreira de... [et al.] (Org.). **Didática e a prática de**

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



ensino na relação com a sociedade / organizadores. Fortaleza: CE: EdUECE – Livro 2, 2015. (recurso digital) (Coleção Práticas Educativas). Trabalhos apresentados no XVII ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, realizado em Fortaleza, CE, de 11 a 14 de novembro de 2014.

MARQUES, *et al.* O curso de Pedagogia e a formação de professores para a educação do/no campo: uma análise a partir das falas dos estudantes. **Anais do XI Seminário Internacional de la Red Estrado “Movimientos Pedagógicos y Trabajo Docente en tiempos de estandarización”**, realizado de 16 a 18 de novembro de 2016 na Universidad Pedagógica Nacional (UPN) Unidad Ajusco na Cidade do México, 2016.

MOLINA, M. C. Possibilidades e limites de transformação das escolas do campo: reflexões suscitadas pela Licenciatura em Educação do campo – UFMG. In: ANTUNES-ROCHA, I., MARTINS, A. A. (Org.). **Educação do campo**: desafios para a formação de professores. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. (Coleção Caminhos da Educação do campo; 1)

_____. Possibilidades e limites de transformações das escolas do campo: reflexões suscitadas pela licenciatura em educação do campo – UFMG. In: ANTUNES-ROCHA, I.; MARTINS, A. A. (Org.). **Educação do campo**: desafios para a formação de professores. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

MST. **Mais de 4 mil escolas do campo fecham suas portas em 2014.** Disponível em: <http://www.mst.org.br/2015/06/24/mais-de-4-mil-escolas-do-campo-fecham-suas-portas-em-2014.html>. Acesso em 24 de novembro de 2016.

RIOS, J. A. V. P. **Ser ou não ser da roça, eis a questão**: identidades e discursos na escola. Salvador: EDUFBA, 2011.

SANTOS, F. J. S. **Nem “tabaréu/ao”, nem “doutor/a”**: O/a aluno/a da roça na escola da cidade – um estudo sobre escola, cultura e identidade. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade), Universidade do Estado da Bahia - UNEB, Campus I, Salvador, 2006.

SILVA, R. N. *et al.* **Formação de professores no Brasil**: um estudo analítico e bibliográfico. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, REDUC, 1991.

TANURI, L. M. História da formação de professores [no Brasil]. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 61-88, maio/ago. 2000.

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



Sobre a autora

Tatyanne Gomes Marques

Professora Assistente da Universidade do Estado da Bahia. Doutoranda em Educação (Fae/UFMG). Pesquisadora do Núcleo de Estudo, Pesquisa e Extensão Educacional Paulo Freire (NEPE/UNEB). Email: tatygmarques@yahoo.com.br ou tmarques@uneb.br

Recebido em: 22/10/2016

Aceito para publicação em: 15/11/2016