FORMAÇÃO DE PROFESSORES E EDUCAÇÃO DO CAMPO: UMA HISTÓRIA DE OMISSÃO E LUTAS

Rosemeire Silva Baraúna – UFBA, rosebarauna@gmail.com
Maria Couto Cunha – UFBA, mcouto@ufba.br
Cristiane Da Conceição Gomes – UFBA, cris_ufba@hotmail.com

1. INTRODUÇÃO

O artigo analisa a proposta de formação de professores realizada pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), na Bahia, em uma iniciativa descentralizada de formação em serviço, elaborada no ano de 2002. A proposta investigada foi implantada em 11 (onze) municípios do interior da Bahia, nos quais foram selecionados professores integrantes da rede municipal de ensino para participarem do curso de graduação em Pedagogia.

Nestes municípios, a educação do campo se apresenta como demanda, por conta da concentração de pessoas residentes na zona rural e em decorrência das mobilizações realizadas pelos movimentos sociais em favor de uma educação voltada para o atendimento das especificidades do campo, bem como para o desenvolvimento sustentável de sua população.

A pesquisa foi desenvolvida com o objetivo de analisar a estrutura curricular expressa na proposta da UEFS e sua interferência na formação de professores atuantes na educação do campo. Como estratégia metodológica, um município do interior do Estado da Bahia foi selecionado para a coleta dos dados empíricos, no qual foram realizadas entrevistas com professores/cursistas. A pesquisa documental orientou-se pela proposta de implantação do curso em seus aspectos filosóficos e metodológicos; documentos das Conferências Nacionais pela Educação do Campo; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, entre outros.

Nesse contexto, desenvolvemos reflexões sobre o processo de formação de professores, as características da educação do campo em um

percurso histórico marcado pelas lutas por justiça social para a população rural e questiona-se o papel da universidade nesse movimento. Foi avaliado o espaço da educação do campo na proposta curricular e nas ações desenvolvidas durante o processo de formação de pedagogas(os) com habilitação para as séries iniciais do ensino fundamental.

2. PARA INICIAR A DISCUSSÃO...

A estrutura educacional brasileira ainda apresenta fragilidades no que se refere ao trato com a diversidade que constitui o país. A cada ano surgem novas pesquisas na tentativa de acertar os rumos da educação. Nesse percurso encontramos a Educação do Campo, a qual foi incorporada ao quadro das políticas públicas a partir das fortes investidas dos movimentos sociais.

Ao analisarmos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, observamos alguns avanços em relação à educação do campo, conforme expressa o artigo 26 ao propor que

> os currículos de ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma base diversificada exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

Além disso, o artigo 28 da LDBEN de 1996 vem complementar e especificar os níveis de diferenciação que deve se submeter uma proposta de educação do campo quando destaca:

> (...) os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias a sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especificamente: I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II – organização escolar própria, incluindo adequação do

> calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III – adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Somos conhecedores da distância ainda existente entre os documentos legais e sua aplicabilidade, portanto, acreditamos que seja necessário observar como estas questões vêm sendo gerenciadas na prática vez que, as instituições de ensino gozam de certa "autonomia" para propor e executar propostas diferenciadas de formação. Todavia, somos conscientes dos mecanismos ideologicamente inseridos na dinâmica social, os quais moldam os rumos das iniciativas educacionais. Portanto, para melhor compreendermos estas questões analisaremos o processo de formação superior de professores no contexto das reformas educacionais dos anos noventa e seus possíveis impactos para a realidade da educação do campo.

Nesse contexto, a importância dispensada à formação de professores relaciona-se à elevação dos níveis de qualidade da educação, e sob orientação das proposições do Banco Mundial e seus diagnósticos sobre a realidade brasileira, privilegiou-se a capacitação em serviço e estímulo ao desenvolvimento da educação à distância. Para além, dos aspectos concernentes à formação em si, esta abordagem centrou-se na ampliação da oferta de cursos superiores com foco na redução de custos dessa formação e a obtenção de resultados quantitativos, no afã de realizar habilitações em ensino superior com baixo custo para o Estado, em detrimento de uma sólida formação inicial e continuada. (TORRES, 1996).

A Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) aponta as novas tendências da política educacional no final da década de 90, destacando as medidas que o governo adotou para acompanhar as mudanças da nova ordem mundial, as quais pressupõem

> Ênfase na formação de professores com a popularização de cursos rápidos para docentes, as Licenciaturas Breves, que trazem de volta o grave perigo de aligeiramento da formação docente em

> cursos de caráter pós-secundário ou pós-médio. (ANFOPE, 1998, p.21)

Partimos do princípio de que para que haja uma transformação nas ações educacionais voltadas para o meio rural faz-se necessário formar profissionais com uma visão ampla do fenômeno educativo, que favoreça a percepção das relações de poder e dos jogos de interesses presentes na sociedade capitalista, que produz as desigualdades para a manutenção dos seus privilégios. Para tanto, é imprescindível o engajamento político desses profissionais na luta cotidiana por uma educação que respeite a singularidade do povo brasileiro, em especial, os costumes e a cultura da população do campo, auxiliando-os no processo de afirmação de sua identidade e desenvolvimento de suas potencialidades. Nesse sentido, torna-se necessário uma apresentação das investidas dos movimentos sociais na contramão dos processos de conformação e legitimação característicos dos grupos hegemônicos e presentes na dinâmica social.

3. MOVIMENTOS SOCIAIS PARA EDUCAÇÃO DO CAMPO: UM BREVE HISTÓRICO

A Educação no Brasil, por muitos anos, desconsiderou a diversidade inerente ao país, deixando à margem do processo de formação todos os que divergiam dos parâmetros da cultura européia. No desenvolvimento de estratégias para a manutenção do sistema de dominação e exploração do país, a palavra de ordem seria unificar o sistema educacional para atingir um controle maior de suas ações, as quais interferem diretamente nas relações sociais, políticas e econômicas. Assim, implantou-se um sistema excludente centrado na cultura dos dominantes de cada época, marginalizando aqueles considerados inaptos ao projeto vislumbrado. Desse modo, as pessoas desprovidas de bens materiais e culturais deveriam ficar a mercê da proposta educacional que seguia os padrões da cultura dominante em favor daqueles que detinham o poder econômico e político.

É nesse contexto de exclusão que se enquadram os camponeses, pessoas residentes no meio rural que sobrevivem do cultivo da terra e de

pequenas criações. Pessoas que em suas práticas cotidianas desenvolvem uma cultura própria, porém, distinta dos moldes de cultura eurocêntrica, portanto, considerada inferior e desprezível pelos grupos dominantes.

Silva (2003) apresenta as dificuldades enfrentadas pelas pessoas residentes no meio rural para acesso e permanência em unidades de ensino. Os aspectos abordados pela autora envolvem desde problemas de infra-estrutura ao desrespeito às especificidades da cultura local, sendo apontado como reflexo de uma política de descaso por parte das esferas governamentais. Nas palavras da autora,

> a escola no campo surge tardia e descontínua até as primeiras décadas do século XX. Era destinada a uma minoria privilegiada. Embora o Brasil fosse um país de origem e predominância eminentemente agrária, a educação rural não é sequer mencionada nos textos constitucionais de 1825 e 1891, evidenciando o descaso dos dirigentes e de matrizes políticas culturais centradas no trabalho escravo, no latifúndio e nas idéias educacionais européias. (SILVA, 2003, p.29-30)

Temos conhecimento de que apesar do poder de decisão estar vinculado ao atendimento dos interesses elitistas, desde os primórdios da história de colonização do Brasil já existia movimentos de resistência e luta em favor das classes marginalizadas pela cultura dominante da época.

A sociedade brasileira, na primeira metade dos anos 80, foi marcada pela reorganização política e sindical, após os longos anos de centralização de poder resultante da Ditadura Militar. Observa-se o aparecimento de novos partidos políticos e a entrada em cena do novo sindicalismo. A sociedade se levantou, através dos movimentos sociais, para exigir as mudanças necessárias ao desenvolvimento do país. Estas mudanças dizem respeito a diversas áreas sociais, principalmente a educacional, considerada a mola propulsora para outras transformações sociais. Nesse momento, se fizeram presentes os movimentos sociais em defesa de uma educação apropriada para os/as camponeses/as.

Todavia, somente em 1988, após muitas investidas dos movimentos sociais que se pôde vislumbrar, com a Constituição, algumas alternativas para a melhoria da situação educacional do campo. Conforme afirma Silva (2003, p.31), as pressões populares tiveram grande repercussão na Constituição de 1988, tornando-a espaço de abertura política para o povo brasileiro, vez que incorporou o princípio de participação direta da população na administração pública.

Nesse sentido, e com o intuito de tornar realidade o que até então se encontrava no plano legal, ou seja, expresso na Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/96), contudo, sem a definição clara dos rumos a serem trilhados para consecução da proposta que o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST); Universidade de Brasília (UnB); o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef); a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (Unesco) e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), se uniram para pensar a educação do campo. A origem dessa junção data de 1997, quando o MST promoveu o I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (I Enera). De acordo com Kolling e Molina (1999), o evento obteve tamanha repercussão que surgiu o desafio de se criar um espaço de reflexão mais amplo, em que fossem exploradas as temáticas relativas ao campo enquanto espaço de cultura, relações e modo de vida diferenciado.

Esse procedimento foi o passo inicial para que em seguida os integrantes adotassem a proposta, denominando-a Conferência por uma Educação Básica do Campo, a qual foi concretizada em 1998, no período de 27 a 31 de julho, na cidade de Luziânia, em Goiás. A expressão maior desse encontro foi o desejo de favorecer o debate acerca das condições de vida da população do campo. Conforme expressa o relatório final do encontro o objetivo principal da Conferência foi recolocar o rural e a educação que a ele se vincula na agenda política do país. Sendo o maior desafio deste encontro o como pensar e fazer uma educação vinculada às estratégias de desenvolvimento para os camponeses de todos os setores culturais.

Surgem as discussões sobre a proposta de educação do campo através do debate acerca das seguintes temáticas: Desenvolvimento Rural e Educação no Brasil: Desafios e Perspectivas; Situação da Educação Rural no

Brasil e na América Latina; Políticas Públicas em Educação no Brasil: Municipalização; Financiamento da Educação; Política Educacional para Escolas Indígenas; Em busca de um Novo Projeto de Desenvolvimento para o Brasil; Projeto Popular de Desenvolvimento para o Campo e Nosso Compromisso como Educadores/educadoras do Campo. Em suma, foi criado um texto base no qual está traçado o perfil da educação a ser desenvolvida no campo, cujo trecho extraído retrata um pouco dos ideais expressos:

> o propósito é conceber uma educação básica do campo, voltada aos interesses e ao desenvolvimento sóciocultural e econômico dos povos que habitam e trabalham no campo, atendendo às suas diferenças históricas e culturais para que vivam com dignidade e para que, organizados, resistam contra a expulsão e a apropriação, ou seja, este do campo tem o sentido do pluralismo das idéias e das concepções pedagógicas.(KOLLING, NERY e MOLINA, 1999, p.28-29).

Motivados pelo sucesso da I Conferência, os segmentos sociais organizados que lutam em defesa de uma educação decente para a população do campo, agora com mais adeptos e mais aprofundamento nas questões pertencentes a esta realidade, organizaram em Luziânia – Goiás, a II Conferência Nacional por uma Educação do Campo, no período de 02 a 06 de agosto de 2004. O foco das discussões girou em torno da temática: Por uma Política Pública de Educação do Campo, cujo objetivo se expressou no intuito de "*reafirmar a luta social por um campo visto como espaço de vida e por políticas públicas específicas para sua população"*. (Declaração Final – Versão Plenária).

Nesses encontros para a discussão e construção das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica em Escolas do Campo que se assume a terminologia educação do campo em substituição ao termo educação rural. Surge, portanto, a necessidade de esclarecermos em termos conceituais a distinção entre educação rural e educação do campo, vez que alguns teóricos costumam desconsiderar esta particularidade, mas que a

nosso ver necessita de atenção. Em termos conceituais estamos diante de duas palavras que apresentam relação de subordinação. Assim, a palavra rural adquire um sentido mais restrito, sendo a palavra campo algo mais abrangente que incorpora diversos aspectos da vida campesina, estando esta última mais coerente para representar a concepção que atenda às demandas de uma educação com características específicas e que esteja voltada para o desenvolvimento de sujeitos atuantes em seu processo histórico. Nesse intuito, esta educação favoreceria uma vida digna, sendo a cultura local considerada e respeitada. Em conformidade com o raciocínio apresentado encontramos no texto estruturado por Kolling, Nery e Molina (1999) um conceito extraído da conferência organizada para reflexões acerca do tema abordado, no qual expõe que:

> 1.Utilizar-se-á a expressão campo, e não mais a usual meio rural, com o objetivo de incluir no processo da conferência uma reflexão sobre o sentido atual do trabalho camponês e das lutas sociais e culturais dos grupos que hoje tentam garantir a sobrevivência desse trabalho. (KOLLING, NERY e MOLINA, 1999, p.26)

Em meio a toda essa efervescência social de mobilizações em prol de uma educação verdadeiramente voltada para atendimento das necessidades da vida do cidadão e da cidadã do campo surge uma inquietação: as instituições de ensino superior, principalmente as que se propõem a formar professores para atuar nesse contexto, tem se sensibilizado às especificidades concernentes à realidade do campo? Este questionamento orientador dessa pesquisa é imprescindível para promover as necessárias transformações a que deve ser submetido o sistema educacional brasileiro, em busca de uma educação que retrate a realidade e a singularidade de um povo que se constitui através da luta pela sobrevivência e por condições mais justas e humanas de vida.

4. O ESPAÇO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NA PROPOSTA DE FORMAÇÃO DA UEFS

A pesquisa sobre o processo de formação profissional para atuar na educação do campo objetiva, através da análise da proposta desenvolvida pela Universidade Estadual de Feira de Santana, perceber as intencionalidades expressas de forma direta, através da proposta curricular e das entrevistas com os alunos, e, também de forma indireta, por meio da análise dos discursos, compostos por ideologias e representações. Nesse momento analisaremos a proposta curricular do curso de formação em Pedagogia, com habilitação para as séries iniciais do ensino fundamental, desenvolvido no município de Santo Estevão, localizado no interior da Bahia.

4.1. FUNDAMENTAÇÃO LEGAL E INFRA-ESTRUTURA NA PROPOSTA DA UEFS

A proposta de formação de professores desenvolvida pela Universidade de Feira de Santana consiste em descentralizar o curso de Licenciatura em Pedagogia – séries iniciais do ensino fundamental, ofertando-o em municípios do Estado da Bahia. Para tanto, a proposta se fundamenta, em termos legais, nos seguintes documentos: Lei nº 9394/96 (LDB); Parecer 009/2001 do CNE; Parecer 28/2001 do CNE; Parecer CNE/ CEB nº 4 do de 29 de Janeiro de 1998 e Resolução CNE/ CEB nº 2 do de 7 de abril de 1998.

Às prefeituras parceiras foi atribuída a competência de oferecer infra-estrutura adequada, a qual compreende espaço físico (sala de aula, secretaria, sala de leitura, sala para biblioteca), contratação de funcionários, disponibilização de antena parabólica, TV e vídeo cassete, telefone, fax, biblioteca básica para o curso, informatização dos serviços de secretaria com acesso à Internet, laboratório de informática, transporte, hospedagem e alimentação para os professores, além de pagamento de valor referente aos salários dos docentes e coordenador do curso.

4.2. OS OBJETIVOS

O objetivo geral expresso na proposta se apresenta da seguinte forma: *qualificar professores das séries iniciais do ensino fundamental, em exercício, em escolas do sistema público de ensino da microrregião de Feira de Santana e outros municípios do estado.*

O objetivo fornece a impressão de incompletude por não evidenciar o "para quê" da proposta, ou seja, limita-se a uma idéia ampla que não retrata as verdadeiras intenções dessa qualificação. Nesse sentido, são pertinentes as colocações de Franco (2002) ao afirmar que:

> Um curso de formação de professores não se efetua no vazio, devendo estar vinculado a uma intencionalidade, a uma política, a uma epistemologia, a pesquisas aprofundadas dos saberes pedagógicos. A formação de professores desvinculada de um projeto político só pode caracterizar uma concepção extremamente pragmatista, reprodutivista, tecnicista da ação docente. (FRANCO, 2002, p.177)

Não temos elementos suficientes para afirmar que essa seja a vertente trabalhada pela UEFS, contudo, é parte integrante de nossa pesquisa analisar o que está expresso na proposta, pois se trata de uma concepção de educação que permeia o processo de formação, por ter sido materializada através de seus idealizadores.

Várias pesquisas têm comprovado que a educação sempre foi orientada para atender a um determinado projeto de sociedade, geralmente em uma perspectiva homogeneizadora, que parte de um falso princípio de igualdade, tratando os desiguais como iguais e aumentando cada vez mais as barreiras que separam os culturalmente diferentes dos adeptos da cultura dominante.

É nesse aspecto que reside a importância de especificarmos em uma proposta de formação qual o contexto de sua inserção e quais os problemas que afligem a população local. Uma proposta que não evidencia a sua inserção em uma sociedade desigual e não aponta alternativas de superação das condições materiais apenas se limita ao "fazer" na ilusão de

que de posse desse instrumental os professores/alunos serão capazes de transformar a sua realidade.

Essa vertente de centralização nas questões relativas ao fazer pedagógico se confirma na exposição dos objetivos específicos, os quais estão dispostos da seguinte forma:

> Desenvolver competências que propiciem aos professores compreender o pensar e o fazer pedagógico em sua totalidade, no âmbito das séries iniciais do ensino fundamental; desenvolver competências que os levem a formular questões e a propor soluções para os problemas vivenciados em sala de aula, numa perspectiva interdisciplinar; propiciar a ampliação de horizontes culturais do professor-cursista, inserindo-o no domínio das múltiplas linguagens culturais; desenvolver no professor cursista do ensino fundamental o pensamento autônomo e multireferenciado; desenvolver o espírito de cooperação nos grupos de estudantes; desenvolver atitudes científicas, visando o aperfeiçoamento contínuo de sua prática; vivenciar experiências nos vários espaços profissionais não escolares, desenvolver competências que possibilitem significar os eixos estruturadores da sua formação; compreender a coerência entre a formação proporcionada pelo curso e a prática consentânea com as expectativas sociais; desenvolver competências que fortaleçam seus processos individuais, intra e inter-grupais de reconceituação de ensino, aprendizagens, organização e seleção de conteúdos e avaliação. (UEFS, 2002, p.8, grifo nosso).

Veiga (2002) argumenta acerca da visível preocupação das propostas oficiais com o desenvolvimento de competências. Segundo a autora esta proposta tende a adequar a formação profissional aos ideais do processo de globalização. Sobre essa tendência Scheibe (2000) afirma que

> (...) tudo indica um forte apelo ao conceito de competência que está posto em todas as diretrizes que deverão nortear o ensino nas próximas décadas; vincula-se a uma concepção produtivista e pragmatista em que a educação é confundida com informação e instrução, distanciando-se do seu significado mais amplo de humanização. (SCHEIBE, (2000) apud VEIGA, 2003, p.73)

Após análise dos objetivos propostos verificamos que a formação pretendida gira em torno do desenvolvimento de competências para ensinar alunos das séries iniciais do ensino fundamental e ampliar os horizontes culturais dos professores/alunos no intuito de favorecer um agir autônomo, contudo, apesar de todas essas questões serem de grande relevância para a formação de professores que atuam no campo – que no caso do Município de Santo Estevão é uma demanda da maioria dos cursistas – não encontramos elementos que favoreçam a formação do profissional que atua em uma realidade que apresenta algumas especificidades que extrapolam os limites do campo educacional se constituindo enquanto questão sócio-política.

O Campo necessita de um projeto educacional diferenciado, bem como de profissionais que atuem concretamente nessa realidade não apenas dando boas aulas e elaborando projetos que descaracterizam a realidade rural. Nas palavras de Lacki (2005),

> A escola, além de alfabetizar e transmitir conhecimentos gerais, deve possibilitar ao educando a compreensão do meio em que vive, capacitando-o para descobrir formas apropriadas para conviver com a seca. As escolas devem adotar uma pedagogia popular e currículos em consonância com a realidade do semi-árido com ênfase para o resgate e valorização da sabedoria popular. (LACKI, 2005, p.4).

Para alcance do desenvolvimento de uma proposta dessa natureza faz-se necessária uma formação que articule princípios filosóficos,

epistemológicos e políticos em prol de uma educação comprometida com os anseios populares. Nesse aspecto, uma proposta de formação de professores deve expressar os seus compromissos sociais, contribuindo para a superação de um contexto injusto e excludente.

Compõe a proposta, também, os seminários temáticos que são definidos como "Tópicos de conteúdos pedagógicos relacionados com as disciplinas do módulo". Entre os trinta e dois temas que aparecem como sugestão evidencia-se a proposta de se discutir 'Educação Rural', porém, em nenhum dos semestres de curso o tema havia sido contemplado para discussão.

Em se tratando de uma proposta de formação de profissionais que irão pensar e executar ações relativas ao campo, a qual apresenta uma grande demanda de atuação no meio rural, não foi possível identificar uma preocupação específica com a educação do campo na escolha das disciplinas e conteúdos expressos nas ementas. Percebe-se a preocupação com a formação ampla, porém, desvinculada das condições materiais que dão sentido à prática educativa, ou seja, as peculiaridades da vida dos sujeitos que estão envolvidos no processo educativo. Nesse ponto, não nos referimos somente aos educandos e as condições do meio rural, mas à própria inserção do professor/aluno, carente de momentos de reflexão acerca da prática educativa voltada para as questões do campo, conforme ilustra as colocações de uma das professoras entrevistadas:

> Eu não tenho observado a intenção do curso em aperfeiçoar o trabalho do professor no campo em sentido nenhum na verdade, porque, partindo dos professores, os professores, eles não têm nenhuma experiência com a educação do campo, nunca pesquisaram, lecionaram ou dirigiram escolas do campo, então, não conhecem a realidade da zona rural. Também o currículo do curso não ajuda nesse sentido, porque, não inclui atividades, assuntos ligados aos alunos do campo para ajudar nosso trabalho. (Entrevistas, 2005)

A educação do campo necessita de muito mais do que métodos e técnicas de ensino, precisa de profissionais que estejam comprometidos politicamente com as questões relativas ao meio rural e compete às universidades oportunizarem momentos de reflexão e construção de projetos diferenciados, do contrário estaremos favorecendo o desenvolvimento de práticas que não favorecem a melhoria das condições de vida da população do campo, mas simplesmente contribuindo para manutenção do sistema de dependências e desigualdade social. É preciso compreender que a carência da população do campo reside na falta de meios adequados para o desenvolvimento de suas potencialidades, e de tecnologias apropriadas de utilização dos recursos naturais, os quais contribuiriam para melhoria das condições de permanência em seu local de origem, fazendo prosperar a economia e a cultura através da possibilidade de uma vida digna.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa realizada perseguiu o objetivo de investigar a proposta de formação desenvolvida pela Universidade Estadual de Feira de Santana, e aplicada no Município de Santo Estevão, no tocante à formação de professores para atuar em escolas do campo. Não se constituiu, no entanto, em foco dessa investigação a validade ou qualidade do curso oferecido, foi observado apenas o espaço da educação do campo na proposta curricular e nas ações desenvolvidas durante o processo de formação de pedagogas(os) com habilitação para as séries iniciais do ensino fundamental.

Os documentos analisados, bem como as entrevistas realizadas com alunos do curso nos levam à conclusão de que apesar das consideráveis investidas dos movimentos sociais e da sociedade civil organizada no intuito de garantir uma educação apropriada para a população do campo, a realidade parece trair esses ideais, no que se refere à formação de professores que desenvolvem atividades em escolas do campo.

Compreendemos o campo como um espaço de cultura própria desenvolvida por sujeitos históricos que convivem com a alienante cultura dominante que os ensina a serem submissos e inferiorizados. Daí a importância de projetos educativos que sejam construídos no seio dessa cultura e que se firme enquanto instrumento de sua valorização, de resistência e de libertação para a população do campo. Para tanto, torna-se imprescindível o engajamento político, ou seja, envolver-se com a causa da educação do campo enquanto projeto coletivo e forjar dessa coletividade uma consciência camponesa capaz de superar a dominação cultural imposta.

É preciso repensar a educação, em especial, a educação destinada aos alunos do campo, mas como fazê-lo se os profissionais que atuam diretamente nessa realidade não estão sendo motivados a problematizá-la para fazer emergir alternativas inovadoras para transformar a realidade atual?

Conforme aponta Giroux (2002) e Freire (1987) é necessário reconstruir a educação, pautando-se nos princípios de libertação e emancipação. Nessa perspectiva, precisamos não apenas de profissionais que dêem aulas tecnicamente perfeitas, mas que nessas aulas se perceba a valorização dos sujeitos do campo e das suas produções culturais, auxiliando-os no processo de construção de projetos para o desenvolvimento desse espaço e contribuindo para a permanência dessa população em suas comunidades, através das condições necessárias para uma vida digna.

Pensar em uma proposta de educação para o campo pressupõe pensá-la enquanto política pública, em que devem ser considerados o seu devido financiamento, a formação profissional e o desenvolvimento de uma prática pedagógica pautada em princípios filosóficos, os quais devem manter relações estreitas com os ideais da população do campo. Para tanto, os sujeitos envolvidos nesse processo devem se perceber enquanto sujeitos históricos e políticos com capacidade para construir e modificar os rumos da história.

Com referência ao processo de formação profissional para atuar no campo, não identificamos na proposta desenvolvida pela UEFS uma

intencionalidade expressa com esta realidade. Esta situação compromete as transformações reclamadas pela realidade do campo, pois, não se observa o estímulo ao pensamento que ultrapasse o senso comum em sua atuação, vez que se distancia das condições materiais do desenvolvimento da prática pedagógica. Sem o engajamento com as questões políticas e sociais fragmenta-se o processo de formação profissional comprometendo o desenvolvimento de uma visão ampla e contextualizada sobre a práxis pedagógica.

Se a educação do campo deixar de ser silenciada no currículo e os educadores se empenharem no desenvolvimento e exploração da cultura do meio rural, o aprendizado das crianças e a convivência social terão muito mais êxito e as crianças terão mais prazer nas salas de aula, pois, estarão aperfeiçoando seus conhecimentos, mantendo viva a sua história, seu modo de vida, sem abrir mão da qualidade do ensino. Sem dúvida tudo isso reforça a importância de uma formação específica em que seja permitido ao educador refletir e mudar sua postura em relação a esta educação.

6. REFERÊNCIAS

ANFOPE (1998). Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. IX Encontro Nacional. Documento Final. Campinas. (Texto Digitado)

BAPTISTA, Francisca Mª. Carneiro. Educação rural: das experiências à política pública – Editorial Abaré, 2003.

BARBOSA, Fabiana Andréa. Formação de professores: uma história de descaso e dificuldades. http://www.utp.br/mestradoemeducação/peddc.html

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1998.

_____, MEC. Referências para uma política nacional de educação do campo: caderno de subsídios/ coordenação: Marise Nogueira Ramos, Telma Maria Moreira, Clarice Aparecida dos Santos. – Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo, 2004.

Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo. CNE/MEC, Brasília, 2002.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. Pedagogia do Oprimido. 17ª ed.Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GIROUX, Henry A. & MCLAREN, Peter. Formação do professor como uma contra-esfera pública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural. In: MOREIRA, Antônio Flávio. & SILVA, Tomaz Tadeu da. (orgs.). Currículo, cultura e sociedade. Tradução de Maria Aparecida Baptista – 6 ed. – São Paulo: Cortez, 2002.

IMBERNÓN, Francisco. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. – 4 ed. – São Paulo: Cortez, 2004. – (Coleção Questões de Nossa Época; v. 77).

INEP – Formação de professores: perfil e oferta. Brasília – Boletim de Indicadores. Brasília, 1998.

KOLLING, Jorge. NERY, Irmão. e MOLINA, Mônica C. Por uma educação básica do campo – Memória. v.1 - Fundação Universidade de Brasília, 1999.

LACKI, Polan. Educação Rural: Para que? E para quem? Acessível em http:\\ www.polanlacki.com.br. Acessado em 2005.

LOPES, Ana Maria. & FERREIRA, Eudson de Castro. Tybisirá: Educação do Campo e Visibilidade Social. Idéa Editora: Brasília, 2004.

LUDKE, Menga. Avaliação institucional: formação de docentes para o ensino fundamental e médio (as licenciaturas). Série: Cadernos CRUB, v. 1, nº 4, Brasília, 1994.

_____& ANDRÉ, Marli E. D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. – São Paulo: EPU, 1986.

NÓVOA, A. (Coord.). Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PÁDUA, Elisabete Matallo Marchesini de. Metodologia da pesquisa: abordagem teórico-prática. – 10ª ed. rev. e atual. – Campinas, SP: Papirus, 2004.

PIMENTA, Selma G. O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática? São Paulo: Cortez, 1994.

_____. (Org.). Saberes Pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez, 1999.

SEVERINO, Antônio Joaquim. A nova LDB e a política de formação de professores: um passo à frente e dois atrás... In: FERREIRA, Naura Syria Carapeta. e AGUIAR, Márcia Ângela da S. (orgs.). Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos. – 4 ed. – São Paulo: Cortez, 2004.

SILVA, Maria do Socorro. Diretrizes operacionais para a educação do campo: rompendo o silencio das políticas educacionais. In: BAPTISTA, Francisca Mª. & BAPTISTA, Naidison Quintela (orgs). Educação rural:

sustentabilidade do campo – Feira de Santana, Ba: MOC; UEFS; (Pernambuco); SERTA, 2003.

TORRES, R.M. "Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial". In: DE TOMMASI, L., WARDE, M.J. e HADDAD, S. (orgs.). O Banco Mundial e as políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 1996.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. – São Paulo: Atlas, 1987.

UEFS – Departamento de Educação. Projeto do Curso de Licenciatura para o Ensino Fundamental – Magistério das séries iniciais (oferta descentralizada). Feira de Santana, 2002.

II Conferência Nacional por uma Educação do Campo – 02 a 06 de agosto, Luziânia – Go, 2004. (Declaração Final – versão plenária).