

A formação de professores da Educação do/no campo: território em disputa legal

MARIA APARECIDA VIEIRA DE MELO*

RICARDO SANTOS DE ALMEIDA**

Resumo: O presente artigo busca compreender como encontram-se as regularidades e dispersões presentes na prática discursiva dos enunciados no marco legal para a Educação do Campo. Problematisa-se, através de um procedimento analítico-argumentativo a legislação educacional centrada na formação dos professores da Educação do/no Campo. Argumenta-se que há um respaldo legal para a efetivação da educação como direito público subjetivo para os povos do campo, decorrente da mobilização dos movimentos sociais por uma educação básica do campo. Pesquisa fundamentada metodologicamente na Análise Arqueológica do Discurso de Foucault (2000). Conclui-se como achado, que há uma regularidade nos enunciados do marco legal, voltado para a Educação do/no Campo em detrimento das dispersões enunciativas que legitimam a falta de formação de professores nos diversos territórios, legitimando, portanto, a disparidade existente entre o enunciado e a materialidade da Educação do/no Campo, conforme estabelecido na luta dos movimentos sociais.

Palavras-chave: Legislação; Movimentos sociais; Análise arqueológica do discurso.

The training of teachers of the Education of / in the field: territory in legal dispute

Abstract: The present article seeks to understand how are the regularities and dispersions present in the discursive practice of the statements in the legal framework for Field Education. Is problematic the educational legislation centered on the training of teachers in the Field Education was analyzed through an analytical-argumentative procedure. It is argued that there is a legal support for the realization of education as a subjective public right for the rural people resulting from the mobilization of social movements for a basic education in the countryside. Methodologically based research in the Archaeological Analysis of the Discourse of Foucault (2000). It is concluded that there is a regularity in the enunciations of the legal framework, aimed at the Education of the Field in detriment of the enunciative dispersions that legitimize the lack of teacher training in the different territories, thus legitimizing the disparity between the enunciated and the materiality of the Education of the Field, as established in the struggle of social movements.

Key words: Legislation; Social movements; Archaeological discourse analysis.



* **MARIA APARECIDA VIEIRA DE MELO** é doutoranda em Educação pela Universidade Federal da Paraíba. Professora Formadora I do Curso de Licenciatura em Física pela Unidade Acadêmica da Educação a Distância da Universidade Federal Rural de Pernambuco. Professora pela Universidade Federal de Pernambuco do Departamento Administração e Planejamento Educacional. Professora Mediadora a Distância no Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Práticas Assertivas da Educação Profissional Integrada à EJA, ofertada pelo IFRN com polo na Universidade Federal de Pernambuco.



** **RICARDO SANTOS DE ALMEIDA** é Docente na Universidade Federal de Alagoas e Universidade Aberta do Brasil.

Introdução

Historicamente a educação brasileira contém variadas rupturas estabelecidas por reformas educacionais que consistem em manutenções e/ou rupturas de modelos e tendências educacionais. Neste sentido, a ação dos movimentos sociais processualmente reivindica uma educação que os represente, ou seja, uma educação centrada nas especificidades e peculiaridades inerentes aos valores sociais, culturais, políticos e econômicos das pessoas em seu território: os povos do campo (quilombolas, pescadores tradicionais artesanais, indígenas, extrativistas, camponeses, agricultores familiares, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, caiçaras, e outros) que requerem usufruir de uma educação como direito público subjetivo.

Assinalaremos aqui o *modus operandi* que permite a educação contra hegemônica como estímulo a reflexões que visibilizem e permita o protagonismo dos movimentos sociais, reafirmando a importância da Educação do Campo e da legislação como pressuposto fundante da formação de professores que busque valorizar os saberes e identidades locais.

A relação histórica que permeia as lutas sociais em prol de uma educação para todos e que atenda às necessidades de aprendizagem de todos, ou seja, uma educação contextualizada e que partilhe os saberes e experiências dos sujeitos aprendentes para que possam protagonizar seus conhecimentos, que historicamente vem evoluindo, para tal requer ampliarmos nossos horizontes na busca da efetivação das legislações referentes à Educação do/no Campo, permitindo aos povos do campo

reafirmar os sentidos do que se aprende e como se aprende respeitando suas identidades e pertencimentos.

A desigualdade na educação e o seu processo binário decorre da atuação dos Jesuítas, no Séculos XVI a XVII, que ofereceram duas educações: uma para os filhos dos coronéis, senhores e nobres da época e outra para os indígenas, cuja finalidade era catequisar e os instruir, contribuindo para o genocídio cultural indígena. A partir deste momento dúbio de oferta de educação, instaura-se uma educação diferenciada para os que detém o poder e para os que dele não provém, isto é, uma educação para os ricos *versus* uma educação para os pobres, ou melhor enunciando, uma educação bancária, depositária de valores, hábitos, costumes e crenças contrárias a vida cotidiana indígena, iniciando assim uma processual desterritorialização, expropriação e expatriação dos direitos universais aos indígenas. Legitima-se, contudo, a desigualdade social e há a promoção da divisão de classes que até hoje perdura no Brasil, pois a desigualdade socioespacial ainda permanece latente.

A problemática norteadora da discussão sobre a formação de professores da Educação do/no Campo é centrada no procedimento analítico-argumentativo alicerçado na curiosidade epistemológica que se indaga a respeito de: como a legislação se aplica considerando-se a irregularidade na existência de formação de professores da Educação do/no Campo, quando as escolas no campo estão sendo fechadas? Para tal, busca-se por meio do instrumento metodológico Análise Arqueológica do Discurso (ADD) de Michael Foucault (2000), escavarmos a legislação, buscando identificar os

enunciados referentes ao que se predispõe a Educação do/na Escola e como deve ocorrer a formação de professores com ênfase as regularidades e dispersões enunciadas nos marcos legais entre os anos de 1997 a 2010: as Resoluções 3/1997 e 2/1999, da Câmara da Educação Básica, assim como os Pareceres 9/2002, 27/2002 e 28/2002 e as Resoluções 1/2002 e 2/2002 do Pleno do Conselho Nacional de Educação, a respeito da formação de professores em nível superior para a Educação Básica, bem como o Decreto n. 7.352 de 4 de novembro de 2010.

As escavações aqui empreendidas sinalizaram regularidades e dispersões nos enunciados legalmente constituídos e constituintes de uma política pública por uma educação do campo. Reafirma-se também o *modus operandi* das diversas reformas educacionais no Brasil que inviabiliza a prática pedagógica da educação do/na Escola, tal como sugere os enunciados da legislação.

A educação contra hegemônica

É importante destacarmos o *modus operandi* do tipo de educação que estamos nos referindo, considerando-se que ao longo da história, a educação brasileira sempre esteve em disputa, seja por meio das escolas religiosas (particulares) em detrimento das escolas públicas, minimalistamente ofertadas aos brasileiros pelo Estado, ou seja, a educação burguesa *versus* a proletária. Logo, a educação contra hegemônica é toda aquela que tende a ser diferente da ordem dominante, hegemonicamente, prevalecente. Entende-se que “as teorias pedagógicas contra hegemônicas são aquelas que buscam orientar a educação, tendo em vista a transformação da sociedade,

posicionando-se contra a ordem existente” (SAVIANI, 2018, p. 2).

No que se refere as pedagogias contra hegemônicas subsidiárias no combate ao conservadorismo da pedagogia hegemônica, dominadora, conservadora e prevalente, destaca-se, ainda hoje, a pedagogia do Patrono da Educação brasileira, Paulo Freire, que reafirma o sentido epistêmico da educação como prática pedagógica promotora da liberdade, transformação e emancipação social, tal como destaca Saviani (2018, p. 7):

A proposta contra-hegemônica que emerge na década de 1960 é a concepção pedagógica libertadora formulada por Paulo Freire (1971 e 1976). Essa proposta suscita um método pedagógico que tem como ponto de partida a vivência da situação popular (1º passo), de modo a identificar seus principais problemas e operar a escolha dos “temas geradores” (2º passo), cuja problematização (3º passo) levaria à conscientização (4º passo) que, por sua vez, redundaria na ação social e política (5º passo).

O ideário freiriano enfatiza a necessidade de estratégias contrárias às pedagogias hegemônicas, historicamente experienciadas por meio dos acontecimentos entre as décadas de 1960 a 1980, que reafirmavam a dominação, o conservadorismo e a hegemonia de uma classe dominante altamente subalterna aos reais interesses coletivos nacionais, contrapondo-se por meio de práxis pedagógicas proativas libertadoras e coerentes ao que se necessita na educação brasileira, conforme Saviani (2018, p. 10) assinala:

Em termos teórico-pedagógicos surgiram tentativas de elaborar propostas suscetíveis de orientar a

prática educativa numa direção transformadora, as quais podem ser enunciadas na forma de quatro modalidades de pedagogias contra hegemônicas: a) pedagogias da “educação popular”; b) pedagogias da prática; c) pedagogia crítico-social dos conteúdos; e d) pedagogia histórico-crítica.

Todas estas modalidades de pedagogias contra hegemônicas, contribuíram para o processo de emancipação e transformação social dos sujeitos de direito, os quais ainda hoje estão disputando seus territórios, embora estamos vivendo uma onda neoconservadora, reacionária e extremista que nos remete na época da ditadura militar, ou seja, a educação transita entre idas e vindas, radicalmente extremistas. A educação na contemporaneidade tem retrocedido muito, daí a necessidade da resistência dos movimentos sociais por uma educação básica do campo.

Diante do enunciado de Santos (2018, p. 3) sobre a dimensão da ecologia dos saberes, destaca-se o pensamento abissal referente aos saberes populares em detrimento dos saberes elaborados cientificamente. Podemos constatar que:

A sua visibilidade assenta na invisibilidade de formas de conhecimento que não encaixam em nenhuma destas formas de conhecer. Refiro-me aos conhecimentos populares, leigos, plebeus, camponeses, ou indígenas do outro lado da linha. Eles desaparecem como conhecimentos relevantes ou comensuráveis por se encontrarem para além do universo do verdadeiro e do falso.

O paradigma contra hegemônico da educação do campo consiste em creditar os saberes, experiências, crenças,

valores, costumes e modos de vida como parâmetros permeadores do conhecimento elaborado. Não promovendo a desigualdade entre verdadeiro e falso, bom e ruim, superior e inferior. Não se faz necessário este binômio acerca dos saberes dos múltiplos sujeitos que sempre estão inovando a depender de suas possibilidades.

Brandão (2018) defende educações diferenciadas conforme os aspectos culturais e identitários, por suscitar processos pedagógicos aos saberes dos diversos povos, pois:

Em mundos diversos a educação existe diferente: em pequenas sociedades tribais de povos caçadores, agricultores ou pastores nômades; em sociedades camponesas, em países desenvolvidos e industrializados; em mundos sociais sem classes, de classes, com este ou aquele tipo de conflito entre as suas classes; em tipos de sociedades e culturas sem Estado, com um Estado em formação ou com ele consolidado entre e sobre as pessoas (BRANDÃO, 2018, p.4).

Em contrapartida a esta dominação Brandão (2018, p. 8) assinala a educação contra hegemônica enunciando que:

Existe a educação de cada categoria de sujeitos de um povo; ela existe em cada povo, ou entre povos que se encontram. Existe entre povos que submetem e dominam outros povos, usando a educação como um recurso a mais de sua dominância. Da família à comunidade, a educação existe difusa em todos os mundos sociais, entre as incontáveis práticas dos mistérios do aprender; primeiro, sem classes de alunos, sem livros e sem

professores especialistas; mais adiante com escolas, salas, professores e métodos pedagógicos.

Fazer jus às incontáveis práticas e mistérios do aprender é o que materializa a educação contra hegemônica no processo educativo, que historicamente tem se perdurado no cenário educativo do Brasil. Esta dominância se dá pelos organismos multilaterais, que têm influenciado as políticas educacionais brasileiras.

É provável que a educação seja considerada e fomentada como um instrumento de poder e de dominação, uma vez que se busca por um sistema centralizador de poder que articule e definam leis, diretrizes, resoluções, decretos, emendas, planos e, enfim criem-se os mecanismos de controle, em prol da manutenção do *status quo* da educação como a redentora da humanidade, mas será que é mesmo e, como se operacionaliza com esta finalidade?

A Educação do campo no campo contra hegemônico

O paradigma da educação do campo é recente no cenário educativo brasileiro, POIS historicamente prevaleceu o paradigma da educação rural que não considerava as especificidades dos povos do campo, buscava apenas a permanência do homem no campo com o intuito de qualificá-lo minimamente para operacionalizar as práticas agrícolas inovadoras. Neste sentido, o paradigma da educação rural está pautado como afirma Danieli (2018, p. 2) ao elucidar que:

A educação rural nunca foi prioridade para o governo brasileiro. Pode-se identificar a sua importância para o Governo a partir da década de 1950, com uma

política internacional de desenvolvimento e extensão rural. Esta política estava atrelada ao capital internacional, com a intenção de preparar e adaptar as populações rurais de subordinação ao modo de produção capitalistas.

Este paradigma educacional buscava favorecer os interesses dos colonizadores/opressores/dominadores que expropriaram os povos do campo de seu pertencimento e identidade, pois lhes conferiam uma educação reducionista, impregnada de sentidos de dominação para qualificar a mão de obra dos trabalhadores rurais para lhes beneficiar, os destituindo dos direitos básicos os povos do campo que se viam obrigados ao regime de opressão.

Em contrapartida, a este *modus operandi* entra em cena os movimentos sociais que através de suas lutas sociais instaura uma nova ordem discursiva, a partir da formação de base dos trabalhadores articulados em movimentos por meio da:

Educação Popular, da luta dos Centros Populares de Cultura e do Movimento de Educação de Base – MEB, que tinham ligação com as Ligas Camponesas e dos Sindicatos dos Trabalhadores Rurais, da década de 1960, na década de 1970 o surgimento da Comissão Pastoral da Terra – CPT e o trabalho das Comunidades Eclesiais de Base – CBEs, a luta por uma educação pública e de qualidade na década de 1980, por meio da redemocratização das “Diretas Já e do processo da constituinte; também nessa década a luta pela Reforma Agrária pelo Movimento Sem Terra, e posteriormente a luta pelo projeto de uma educação do campo no final da década de 1990 (DANIELI, 2018, p. 6).

Esses e outros movimentos sociais lutaram por uma educação do campo, contestando o paradigma educacional vigente em busca de uma educação que seja praticada no campo de modo contextualizado, valorizando os saberes tradicionais, a relação dos camponeses com a terra, fortalecendo sua identidade e cultura, por meio da pedagogia da alternância. Danieli (2018, p. 9), assinala que:

As primeiras discussões sobre o projeto por uma “Educação do Campo” aconteceram em 1997 no final do I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA), em Brasília, promovido pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), em parceria com a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), Universidade de Brasília (UnB), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e entre outros movimentos.

Um marco relevante foram as lutas sociais que se manifestaram de diferentes formas estimuladas por diversos movimentos sociais que aos poucos foram conquistando a efetivação dos direitos básicos como: educação, merenda escolar, material didático, fardamento e formação de professores.

Regularidades e dispersões nas práticas discursivas: a formação de professores do campo em enunciação

Legalmente abordando a educação do campo no paradigma contra hegemônico para ser vivenciado, fazamos jus ao que Freire (1997) sugere em todo ato pedagógico: ação/reflexão/ação. Daí a necessidade

específica da formação do professor do campo para poder atuar conforme sugere o paradigma da educação contra hegemônica.

É importante que tenhamos uma formação adequada para os professores que atuam no campo, como está assinalado no Parecer n. 36/2001 e na Resolução n. 01/2002, que apresentam tacitamente no:

Art. 12 O exercício da docência na Educação Básica, cumprindo o estabelecido nos artigos 12, 13, 61 e 62 da LDB e nas Resoluções Nº 3/1997 e Nº 2/1999, da Câmara da Educação Básica, assim como o parecer do Pleno do Conselho Nacional de Educação, a respeito da formação de professores em nível superior para a Educação Básica, prevê a formação inicial em curso de licenciatura, estabelecendo como qualificação mínima, para a docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o curso de formação de professores em Nível Médio, na modalidade Normal (BRASIL, 2018, p. 1).

Precisamente, existe um arsenal legal que, manifesta a necessidade da formação dos professores em nível superior, através de cursos de licenciatura para poder atuar tanto na educação infantil quanto no ensino fundamental no campo, porém não é isso que ocorre em todos os territórios do campo. Ainda hoje, o campo é tido como lugar de atraso.

Além de não ser na maioria das vezes professores formados/licenciados os professores das escolas do/no campo são punidos politicamente E implica na identidade docente do ser professor, pois ele passa a atuar no campo, não porque gosta ou se identifica

profissionalmente com a modalidade de ensino, mas por vezes por ser obrigado por questões políticas partidárias. É sabido que consta em Lei que os professores devem passar por aperfeiçoamentos permanentes para poder fazer jus ao complexo social da educação do campo, sobretudo para fomentar a formação humana e plena dos seus educandos em seus contextos sociais, se isso não acontece presencialmente as dispersões enunciativas.

A formação dos professores em serviço é de extrema importância, para que sua atuação seja concernente com as demandas formativas dos educandos. Logo, não pode ocorrer de qualquer forma. É enunciado que a formação dos professores do campo, deve ocorrer conforme os componentes, tal como consta na regularidade enunciativa no Artigo 13º do Parecer e da Resolução respectivamente, a saber:

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 (BRASIL, 2018, p. 3).

Os componentes formativos são bastante complexos para ser mediados

através da formação permanente. É importante ressaltar sobre a não efetivação da formação permanente dos professores considerando estes componentes como ocorre em alguns municípios implicando no fazer pedagógico minimalista pelos professores nas escolas situadas no campo, onde atuam, pois, o exercício docente acaba se reduzindo ao ler, escrever e contar de forma tradicionalista.

Já no Parecer n. 01/2006, trata dos dias letivos para a prática da pedagogia da alternância, do Relator Hingel, enuncia sobre o exercício docente, o seguinte:

Equipe de monitores e professores é responsável pela organização, dinamização das atividades docentes e pela elaboração, conjuntamente com a Associação de Pais, Jovens Formados e Entidades Parceiras, do Plano de Formação, sempre respeitado o calendário agrícola da região em que a unidade educativa está situada e com apoio e assessoramento técnico e pedagógico de entidades locais, regionais e nacionais. O jovem também é orientado na elaboração do seu projeto profissional de vida, especialmente por meio de visitas às famílias durante os períodos de alternância (BRASIL, 2018, p. 4).

A prática docente dos professores que atuam no campo não deve se restringir ao ato de transmitir o conhecimento, mas democraticamente deve haver interação dialógica com a comunidade respeitando especificidades e peculiaridades de ser e de viver no campo. Já o Parecer CNE/CEB n. 23/2007, especificamente em seu Art. 7º traz o enunciado sobre a formação dos professores, a saber do inciso:

§ 2º A admissão, formação inicial e continuada dos professores e do pessoal de magistério de apoio ao trabalho docente, deverá considerar sempre a formação pedagógica apropriada à Educação do Campo e às oportunidades de atualização e aperfeiçoamento do pessoal comprometido com as especificidades dessa modalidade de educação (BRASIL, 2018, p. 11).

A demanda da formação de professores para atuar no campo com qualidade social se faz urgente, pois embora tenhamos os documentos legais estabelecendo como esta deve acontecer, o que há na realidade, ainda parece muito distante.

Ao escavarmos a legislação educacional voltada para as demandas da educação do campo, encontramos assim enunciado no Parecer CNE/CEB n. 3/2008 – Reexame do Parecer CNE/CEB n. 23/2007, que trata da consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo no Artigo 10º, este trata do planejamento da educação do campo, assinala a necessidade do atendimento de qualidade nas escolas multisseriadas:

§ 2º As escolas multisseriadas, para atingirem o padrão de qualidade definido em nível nacional, necessitam de professores com formação pedagógica, inicial e continuada, instalações físicas e equipamentos adequados, materiais didáticos apropriados e supervisão pedagógica permanente (BRASIL, 2018 p. 5).

Embora, haja preocupação legal sobre a formação pedagógica dos professores para atuar nas escolas do campo, devemos questionar a defesa feita às escolas multisseriadas, pois como se

sabe esta acontece no território rural, justamente pelo território do campo ser tratado como menos, atrasado, retrógrado. Então, é preciso nos despertar da ingenuidade de que a legislação esteja mesmo defendendo um paradigma de educação contra hegemônica, quando se registra uma prática de escolarização minimalista referente a formação humana e integral dos educandos, cuja situação tem se materializado rotineiramente na maioria das escolas situadas no campo, ou seja, não se desloca para uma prática valorativa da educação do campo, quando a trata como multisseriação, dito de outra maneira, a legislação reforça a multisseriação.

Já no que consta na Resolução n. 2/2008 - Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo, não sugere muitas mudanças além das mudanças enunciadas nos documentos legais supracitados, tal como consta no Parecer CNE/CEB n. 23/2007 em seu artigo 7º é o mesmo artigo 7º da Resolução n. 2/2008. Isto parece ser redundante, pois a legislação se auto reproduz e as práticas pedagógicas da maioria das escolas no campo ainda continuam com professores sem formação ou punidos por questões políticas e assim, a legislação parece não dar conta do que ela mesma propõe, havendo, portanto, uma regularidade e dispersão no que concerne a estes marcos legal.

Compreende-se que legalmente a legislação educacional para a educação do campo não avança, pois está sempre repetindo os mesmos enunciados, sendo que no contexto real e conforme a realidade raramente presenciamos

experiências pedagógicas que acontecem tal como recomenda a legislação, dito de outra forma, a educação do campo não se apropria do poder que lhe é legitimado pela autoridade da ordem do discurso jurídico enunciativo.

Na tentativa de avançar, no que concerne à demanda da formação de professores que atua no campo, a Resolução 6/2009 “- Estabelece as orientações e diretrizes para a operacionalização da assistência financeira suplementar aos projetos educacionais, que promovem o acesso e a permanência na universidade de estudantes de baixa renda e grupos socialmente discriminados”. Compreende-se aqui a necessidade de refletir acerca do enunciado ‘assistência financeira suplementar aos projetos educacionais [...] estudantes de baixa renda e grupos socialmente discriminados.’ Esta resolução evidência de forma estereotipada sobre a necessidade de promover o acesso e a permanência na universidade através de projetos, o que isso implica tacitamente? Implica que a formação de professores depende de um projeto e depende do interesse da instituição superior de ensino a existência ou não de cursos de formação de professores, sobretudo, porque é conferido em forma de assistência e suplementar.

Desta feita, fica um enunciado vazio de tomada de decisão, o que retifica a educação do campo tratada de forma marginal, tal como pode ser conferido neste enunciado “considerando a necessidade de promover ações supletivas para a correção progressiva das disparidades de acesso à formação inicial em nível superior e formação continuada de professores que atuem na educação básica” (BRASIL, 2018, p. 1).

Sendo assim, resta-nos questionar como efetivar de fato e de direito a formação inicial e continuada dos professores das escolas no campo, se é considerado de forma assistencialista pela legislação, estaria esta a serviço mesmo dos povos do campo?

Conforme sugere o Decreto n. 7.352/2010 - Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). A partir deste documento os enunciados acerca da formação de professores assumem outra entonação, apresentando-se mais coerente com as demandas reais da educação do campo, representando-a com mais assertividade. Ao escavarmos tal documento, obtivemos os seguintes achados acerca da formação de professores, sobretudo no artigo 4º que trata do apoio técnico pedagógico e dos objetivos, tal como consta enunciado:

Art. 4º A União, por meio do Ministério da Educação, prestará apoio técnico e financeiro aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios na implantação das seguintes ações voltadas à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo em seus respectivos sistemas de ensino, sem prejuízo de outras que atendam aos objetivos previstos neste Decreto [...] IV - acesso à educação superior, com prioridade para a formação de professores do campo; VI - formação inicial e continuada específica de professores que atendam às necessidades de funcionamento da escola do campo; VII - formação específica de gestores e profissionais da educação que atendam às necessidades de funcionamento da escola do campo; [...] (BRASIL, 2018, p. 2).

Destacam-se as terminologias *prioridade* e *específica* como fundantes para a formação dos professores, gestores e dos demais profissionais de educação que permeiam o funcionamento das escolas no campo. É importante mencionar que estas terminologias enunciadas dão mais credibilidade a demanda formativa dos profissionais de educação para atuar nas escolas do campo, rompendo assim com a regularidades enunciadas na legislação anterior.

No artigo 5º do Decreto em escavação, documento legal, que está evidentemente enunciado a especificidade da formação de professores para atuar na educação do campo, como pode se observar, bem como os princípios norteadores dessa formação:

Art. 5º A formação de professores para a educação do campo observará os princípios e objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, conforme disposto no Decreto no 6.755, de 29 de janeiro de 2009, e será orientada, no que couber, pelas diretrizes estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação.

Neste marco legal, a dimensão formativa dos professores está muito mais densa, cabendo-se aos interessados lutar para efetivar na instituição de ensino a vivência da pauta sobre a formação inicial e continuada, como deve ser a dos professores que atuam nas escolas no campo, superando as fronteiras epistêmicas, inviabilizando a autonomia, a alteridade, o protagonismo e a formação propriamente dita.

Ainda, fazendo jus ao respectivo Decreto que em seu artigo 14º destina apoio aos projetos de formação para os

professores da educação do campo, respeitando as peculiaridades e especificidades, assim enuncia-se no inciso “IV - formação continuada e escolarização de professores de nível médio, na modalidade normal, ou em nível superior, por meio de licenciaturas e de cursos de pós-graduação; [...]” (BRASIL, 2018, p. 5). Há um avanço no processo formativo dos professores, inclusive com cursos de pós-graduação tanto em nível *lato-sensu* quanto *strictu sensu*, qualificando de forma sistemática os profissionais da educação do campo, tornando-os pesquisadores também.

Em particular, o Decreto 7.532/2010 enuncia terminologias que demonstram as práticas discursivas dispersas em detrimento das regularidades afirmadas aos demais marcos legais específicos para educação do campo, possibilitando uma tomada de atitude mais consciente e prudente ao permear a formação dos professores da educação do campo de forma não suplementar e nem assistencialista, mas politicamente consciente da necessidade epistêmica de atuação coerente com as demandas dos educandos em seu contexto local, ou seja, o campo.

Considerações: para não concluir

O discurso enunciativo da educação do campo é recente no marco legal, declarado a partir de 1997 com o I Encontro Nacional de Educação e Reforma Agrária (ENERA), onde muitos professores da UNB e de outras Universidades estavam a frente, dialogando em defesa do paradigma da educação do campo, junto a intelectuais orgânicos e militantes do Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras Sem Terra, por uma política pública de educação do campo.

As regularidades enunciativas no marco legal de 2001 a 2009 parecem ser redundantes, pois os pareceres e resoluções repetem os enunciados acerca da prática discursiva da formação de professores. É importante ressaltar que por mais que a legislação reforce a necessidade de cursos de aperfeiçoamento, formação em serviço, formação continuada os administradores públicos não levam em consideração a legislação e ainda continuam tendo o campo como espaço menos, onde obrigam professores que moram na rua ensinar nas escolas no campo, precarizando, ainda mais a qualidade da formação humana dos educandos, devido à falta de sua identidade profissional, currículo urbanocêntrico e planejamento descontextualizado com a realidade do território onde os educandos estão inseridos.

Isso se dá as vezes nos concursos públicos que têm ocorrido, sobretudo, na região Nordeste, que por vezes têm sido um faz de conta, quando se aprova professores que além de não ter afinidade, nem experiência e militância, acabam sendo aprovados pela performance acadêmica, e ainda, quando há um favoritismo por um candidato, e mais ainda, quando a própria banca avaliadora não tem conhecimento das temáticas tratadas no processo, acaba interferindo na formação inicial dos professores para atuarem nas escolas no campo, pois inicialmente a própria formação fica fragilizada, daí a importância de saber quem forma o formador e como o formador se forma ao formar?

A verdade é que não se considera a natureza enunciativa da legislação, que tem sido tencionada pelos movimentos sociais, para se ter uma educação do campo pública e de qualidade nas

instituições, que permeiam a formação, tanto dos professores quanto dos alunos, pois acaba sendo um ciclo vicioso, os professores universitário fingem que formam para os professores atuarem nas escolas no campo, estes fingem que atuam ou mudam suas práticas pedagógicas, quando a multisseriação ainda se faz presente, e os alunos da base, vão sendo forjados e formados para saírem do campo, pois a escolarização não serve para os povos do campo, há assim uma inversão da finalidade legal da educação do campo. Isso pode ser afirmado, quando, ainda hoje, temos professores atuando no campo em classes multisseriadas, sem materiais didáticos adequados, sem planejamento contextualizado e sem currículo intertranscultural que ressignifiquem as demandas de aprendizagem local e global.

A educação do campo não deve permanecer apenas no discurso enunciativo em sua legislação, como vimos no decorrer de documentos legais escavados, identificando as regularidades e dispersões das práticas discursivas enunciadas na legislação, mas deve ser um processo não de refração existente apenas nos Assentamentos e Acampamentos dos Movimentos dos Sem Terra. Como sabemos, a educação que os povos do campo precisam acontecem sim, até de forma itinerante, não sendo institucionalizada, ao contrário do que acontece nas instituições que se ocupam em promover rupturas no paradigma da educação rural.

Enquanto a educação do campo funcionar tão somente na legislação, mesmo com dispersão, distante do chão das universidades que fingem que a ofertam com qualidade, a educação do campo na base, continuará desprovida

da qualidade que se faz necessário aos povos do campo, com uma educação contextualizada, com metodologias alternativas de ensino, que valorize os saberes dos povos do campo, que se tenha práticas alternativas para se conviver com a seca.

Este estudo teve a finalidade de denunciar as demandas necessárias para educação do campo, que ainda, não foram solucionadas, mesmo sendo suscitadas desde 1997, mas que até hoje 2018, não temos logrado êxito em efetivar as práticas regulares discursivas na legislação voltada para educação do campo.

Referências

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação.** Disponível em: <<https://goo.gl/R3KXK8>>. Acesso em 15 de mar. 2018.

BRASIL. **Decreto n. 7.352, de 4 de novembro de 2010.** Disponível em: <<https://goo.gl/a178r5>>. Acesso em 15 de mar. 2018.

_____. **Dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA).** Disponível em: <<https://goo.gl/b7pDyY>>. Acesso em: 15 de mar. 2018.

_____. **Parecer n. 36/2001.** Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Disponível em: <<https://goo.gl/PAzHwt>>. Acesso em: 15 de mar. 2018.

_____. **Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002.** Disponível em: <<https://goo.gl/pjWuF9>>. Acesso em 15 de mar. 2018.

_____. **Resolução CD/FNDE n. 06 de 17 de março de 2009.** Disponível em: <<https://goo.gl/3fqxaC>>. Acesso em: 15 de mar. 2018.

_____. **Parecer CNE/CEB N. 23/2007** Consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo. Disponível em: <<https://goo.gl/5hGFEK>>. Acesso em: 15 de mar. 2018.

_____. **Parecer CNE/CEB n. 3/2008** Reexame do Parecer CNE/CEB n. 23/2007, que trata da consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo. Disponível em: <<https://goo.gl/xRsyv5>>. Acesso em: 15 de mar. 2018.

_____. **Resolução n. 2, de 28 de abril de 2008:** Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Disponível em: <<https://goo.gl/4r9DCV>>. Acesso em: 15 de mar. 2018.

DANIELI, João Paulo. **A luta dos movimentos sociais “por uma educação do campo”.** Disponível em: <<https://goo.gl/RTjwCG>>. Acesso em 15 de mar. 2018.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber.** Trad. de Luiz Felipe Baeta Neves. 6. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

RIBEIRO, Marlene. Educação popular: um projeto coletivo dos movimentos sociais populares. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, vol. 26, n.01, p. 41-67, jan/jun 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para além do Pensamento Abissal:** Das linhas globais a uma ecologia de saberes. Disponível em: <<https://goo.gl/B498pp>>. Acesso em 16 mar. 2018.

SAVIANI, Dermeval. **Teorias pedagógicas contra hegemônicas no Brasil.** Disponível em: <<https://goo.gl/R5NdfMA>>. Acesso em: 16 mar. 2018.

Recebido em 2018-07-29
Publicado em 2019-01-06