

**NECESSIDADES FORMATIVAS DE EDUCADORES DO CAMPO:
CONTRIBUIÇÕES DO TEXTO-BASE DA I CONFERÊNCIA NACIONAL**

**RURAL TEACHER TRAINING NEEDS: CONTRIBUTIONS IN BASE TEXT FROM
THE I NATIONAL CONFERENCE**

**NECESIDADES DE FORMACIÓN DE EDUCADORES DEL CAMPO:
CONTRIBUCIONES DEL TEXTO BASE DE LA I CONFERENCIA NACIONAL**

SILVA, Alexandre Leite dos Santos
alexandreleite@ufpi.edu.br
UFPI – Universidade Federal do Piauí
<https://orcid.org/0000-0002-8239-9240>

ARRAIS, Gardner de Andrade
gardner.arrais@gmail.com
UFPI – Universidade Federal do Piauí
<https://orcid.org/0000-0003-2236-6823>

LOPES, Suzana Gomes
sglopes@ufpi.edu.br
UFPI – Universidade Federal do Piauí
<https://orcid.org/0000-0001-9071-9585>

RESUMO: A *I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo*, realizada em 1998, em Luziânia, Goiás, teve um alto valor representativo, já que agregou entidades, pessoas e movimentos provenientes dos mais diversos espectros da população camponesa e de diferentes regiões do Brasil, em prol de uma educação de qualidade e como direito para os povos do campo. O objetivo principal desse trabalho foi o de elencar, através da análise documental do texto-base desse evento, as necessidades formativas dos educadores do campo. A análise dos dados mostrou que o educador do campo necessita de uma formação que o torne contextualizador, conscientizador, crítico, problematizador, engajado na transformação da realidade, respeitador das diferentes culturas, cooperativo, solidário, e interessado no trabalho e nos processos produtivos camponeses.

Palavras-chave: Educação do Campo. Formação docente. Necessidades formativas.

ABSTRACT: The *I National Conference for a Basic Rural Education from Brazil*, held in 1998, from Luziânia, Goiás, had a high representative value, as it aggregated entities, people and movements that represented the most diverse spectra of the peasant population and all regions of Brazil, in quality education and as a right for the people of the rural countryside. The main objective of this work was to list, through



documentary analysis of the base text of this event, the formation needs of rural teachers. The analysis of the data showed that the rural teachers needs an education that makes them a conscientious contextualizer, critical, problematizing, engaged in the transformation of reality, respectful of different cultures, cooperative, supportive, interested in rural work and rural productive processes.

Keywords: Rural Education. Teacher education. Education needs.

RESUMEN: La I Conferencia Nacional de Educación Básica en el Campo, celebrada en 1998, en Luziânia, Goiás, tuvo un alto valor representativo, ya que agregó entidades, personas y movimientos que representaban los espectros más diversos de la población campesina y de diferentes regiones de Brasil, a favor de una educación de calidad y como un derecho para la gente del campo. El objetivo principal de este trabajo fue enumerar, a través del análisis documental de lo texto base de esto evento, las necesidades educativas de los educadores del campo. El análisis de los datos mostró que el educador del campo necesita una formación que lo haga contextualizador, concienzudo, crítico, problematizador, comprometido con la transformación de la realidad, respetuoso de las diferentes culturas, cooperativo, solidario e interesado en el trabajo campesino y em los procesos productivos del campo.

Palabras clave: Educación rural. Formación del profesorado. Necesidades formativas.

1 INTRODUÇÃO

A I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo (I CNEBC), realizada em 1998, teve um alto valor representativo, já que agregou entidades, pessoas e movimentos oriundos dos mais diversos espectros da população campesina e de diferentes regiões do Brasil, em prol de uma educação de qualidade e como direito para os povos do campo. A partir da reflexão sobre as necessidades formativas docentes no texto-base (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999) desse evento¹, foi discutido o problema: quais as necessidades formativas dos educadores do campo? Essa discussão é importante, se considerarmos a marginalização histórica que o campo tem sofrido no aspecto educacional e as necessidades provenientes dessa discriminação (SANTOS, 2017).

¹ Houve até o momento da produção deste trabalho duas únicas conferências nacionais: a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo (I CNEBC), realizada em 1998, e a II Conferência Nacional por uma Educação do Campo (II CNEC), realizada em 2004. A palavra “Básica” foi retirada na II CNEC, abrangendo a discussão da educação como um todo, em todos os níveis de ensino.



Uma revisão de literatura, através da busca na *Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações*², apontou dois trabalhos que tiveram por objetivo identificar as necessidades formativas de educadores do campo (ALENCAR, 2015; SILVA, 2018).

Alencar (2015) teve como parte do seu objetivo analisar as necessidades formativas de professores da Escola Rural Maringá de Araguatins - TO. Para isso, o pesquisador, dentro da abordagem qualitativa e etnográfica, aplicou questionários, além de coletar relatos biográficos e utilizar registros de diário de campo. Houve também a análise documental. Os resultados da pesquisa mostraram que grande parte dos professores investigados não tinham uma formação específica para a Educação do Campo e trabalhavam sob um currículo descontextualizado e imposto pelo poder público. Segundo o pesquisador, a realidade investigada deixou evidente uma “educação do campo descaracterizada, totalmente alheia à realidade local, com livros didáticos que falam da realidade de outras regiões, diferente do mundo vivido” (ALENCAR, 2015, p. 9). O pesquisador ainda mostrou que o caso estudado apresentou uma realidade educacional apartada dos pressupostos da Educação do Campo, embora a escola e os sujeitos envolvidos façam parte de um assentamento agrícola e sejam originários de um movimento social de trabalhadores rurais.

SILVA (2018) realizou um estudo das necessidades formativas de educadores do campo para o ensino de Ciências em uma rede escolar pública municipal do semiárido piauiense. Por meio de diversos informantes, como professores, diretores, líderes de movimentos sociais e acadêmicos de um Curso de Licenciatura em Educação do Campo, o pesquisador concluiu que os professores de Ciências de escolas do campo careciam de formação quanto aos saberes da Educação do Campo e para o desenvolvimento de um ensino contextualizado.

A revisão de literatura em textos sobre as necessidades formativas docentes na Educação do Campo consolidou o interesse dos pesquisadores no desenvolvimento deste trabalho, já que as ações promovidas pelo *Movimento por Uma Educação do Campo* desde a I CNEBC são voltadas para as “necessidades

² Disponível em <http://bdtd.ibict.br>.



formativas de uma classe portadora de futuro” (CALDART, 2012, p. 262), a classe trabalhadora do campo, à qual os educadores do campo se integram.

O objetivo principal deste trabalho foi o de elencar, através da análise documental do texto-base da I CNEBC, as necessidades formativas dos educadores do campo. Esperamos que esta pesquisa, realizada em uma fonte documental representativa de pessoas e entidades que refletem os interesses educacionais camponeses, contribua para o avanço dos estudos nas áreas da Formação Docente e da Educação do Campo.

Na apresentação do trabalho, organizamos o texto da seguinte maneira: primeiro, discutimos sobre a importância e das abordagens de análise das necessidades formativas docentes; depois, tratamos da pesquisa documental como metodologia; em seguida, fazemos uma contextualização histórica da ICNEBC, em que foi produzido o texto-base; por fim, elencamos as necessidades formativas dos educadores do campo identificadas e expomos as conclusões.

2 NECESSIDADES FORMATIVAS DOCENTES

A análise das necessidades formativas teve o seu início como prática formal e campo teórico no final da década de 1960 nos Estados Unidos (MADAUS; STUFFLEBEAM; SCRIVEN, 1983; FERNÁNDEZ, 1991; RODRIGUES; ESTEVES, 1993). Essa categoria de investigação tornou-se fundamental para o planejamento e, por conseguinte, para a tomada de decisões na área da educação (TEJEDOR, 1990). Nessas pesquisas, a definição do que é “necessidade formativa” tem sido plural, já que o conceito “necessidade” é polissêmico.

Neste trabalho, as necessidades formativas são percebidas como representações construídas socialmente pelos sujeitos em um determinado contexto, acerca de expectativas, desejos, aspirações, dificuldades e problemas sentidos no seu cotidiano profissional (RODRIGUES; ESTEVES, 1993; ESTRELA *et al.*, 1998; SILVA, 2000).

A análise das necessidades formativas docentes constitui um campo teórico-metodológico de pesquisa consolidado na área da educação. Essa análise é considerada “uma estratégia de planificação, capaz de produzir objetivos válidos e



fornecer informação útil para decidir sobre os conteúdos e as atividades de formação” (RODRIGUES; ESTEVES, 1993, p. 20). Ela se respalda na convicção de que precisamos conhecer bem uma situação antes de efetuarmos qualquer intervenção pedagógica e administrativa. Assim, conhecer as necessidades formativas docentes pode reduzir o grau de incerteza quanto ao que deve ser planejado e executado no campo educacional.

Uma das abordagens para a análise das necessidades formativas envolve a consulta a informantes-chave, isto é, sujeitos que em uma determinada esfera ocupam posições que lhes conferem “um saber específico” (RODRIGUES; ESTEVES, 1993, p. 31) sobre as necessidades investigadas. Esses informantes-chave podem ser pessoas de uma determinada comunidade, líderes comunitários ou institucionais etc., que sejam representativos da população. Como a prática educativa é social e é a partir dela que devem ser determinadas as necessidades formativas docentes, entendemos que temos que “ouvir” a sociedade, em seus diferentes espectros e através das mais diversas entidades que a compõe.

No aspecto metodológico, não existe uma única forma de recolher e analisar dados para o estudo das necessidades formativas docentes. Uma dessas formas é a análise documental, em materiais impressos, registros e relatos (RODRIGUES; ESTEVES, 1993).

3 A PESQUISA DOCUMENTAL

Documento pode ser definido como todo texto escrito (ou digitado), manuscrito ou impresso, registrado em papel (CELLARD, 1997). Evidentemente, hoje em dia nem todo o documento está registrado no papel, pois existem arquivos digitais e/ou *online*. Assim, a noção de documento pode ser ampliada para “tudo o que é vestígio do passado” (CELLARD, 1997, p. 296).

Devido a limitação da memória ou a ausência ou a dificuldade de acesso a testemunhas, o documento é uma fonte importante para a pesquisa historiográfica, sendo muitas vezes o único recurso para a reconstituição do passado, permitindo “acrescentar a dimensão do tempo à compreensão do social” (CELLARD, 1997, p.



295). Além disso, como o documento não é uma produção do pesquisador, nesse sentido reduz a influência deste na exposição dos fatos, processos, cultura ou pessoas que representa.

Existem várias tipologias, como a que distingue os documentos públicos (de domínio público) dos privados, e os arquivados (sob a guarda de um depósito de arquivos e passível de algum tipo de classificação, organização e medidas de conservação) dos não arquivados (CELLARD, 1997).

Há também fontes primárias e secundárias (CELLARD, 1997). As primárias são aquelas produzidas por testemunhas diretas do fato e as secundárias por pessoas que não participaram dele, não foram testemunhas diretas, mas depois o registraram.

Alguns cuidados precisam ser tomados na pesquisa documental (CELLARD, 1997), como: (i) o esforço criativo e diligente por fontes e depósitos de arquivos, mesmo em locais insuspeitos; (ii) a constituição de um inventário exaustivo de informações e fontes; (iii) a consulta ao trabalho de outros pesquisadores sobre objetos análogos; (iv) a análise preliminar do documento, que inclui o conhecimento das suas condições de produção, como o contexto, natureza do texto, os conceitos-chave do texto, a lógica interna do texto e o(s) autor(es); e da qualidade da informação (autenticidade e confiabilidade).

Após a análise preliminar, na análise de fato, é necessário um processo de desconstrução e reconstrução do material, apoiado por frequentes questionamentos, comparações e encadeamentos, ligados à problemática. Nesse sentido, a leitura repetida pode ser indispensável nesse processo de reconstrução e de estabelecimento de combinações entre fontes, referencial teórico, problemática e os próprios referenciais do pesquisador, como personalidade e posição teórica e ideológica (CELLARD, 1997). É importante a flexibilidade para elencar e estabelecer relações entre diversas fontes, que representam interesses diversos, para fins de corroboração, interseção, refinamento e enriquecimento da análise. O pesquisador precisa estar aberto também para explorar diferentes caminhos teóricos. Mas o mais importante na pesquisa documental não é a quantidade: “a qualidade (credibilidade; confiabilidade; proximidade; profundidade) de um único documento importa muito mais do que inúmeros depoimentos, mais pobres” (CELLARD, 1997, p. 305). Além



disso, na análise documental é importante o estudo das condições de produção do documento, especialmente o contexto em que foram produzidos.

Nessa direção, esta pesquisa documental foi realizada sobre o texto-base da I CNEBC. Este texto sinteticamente nos permite “ouvir” a voz das várias entidades e grupos historicamente atuantes e representativos da população camponesa quanto às necessidades formativas docentes. O seu valor subsiste em dois aspectos: o histórico e o representativo.

3.1 O valor histórico do documento

A construção histórica é indispensável para o conhecimento da educação, pois através do passado podemos conhecer o presente e pensar melhor no futuro. Desse modo, a Educação do Campo hoje e, conseqüentemente, aquilo que podemos conceber como atuais necessidades formativas dos professores do campo têm uma explicação encontrada no processo histórico. Apesar das mudanças, “muito do que se foi permanece” e está aí (LOPES; GALVÃO, 2010, p. 12). Portanto, o pensamento pedagógico, que é plural e pode ser contraditório, especialmente quando falamos da educação no meio rural, pode ser melhor explicado e compreendido através do estudo histórico.

Para isso, é necessário escolhermos as fontes apropriadas ao problema que guia a investigação. Nesse sentido, o texto-base da I CNEC constitui-se em uma fonte adequada para a resposta que procuramos na pesquisa, pois é um marco histórico das lutas nacionais de diversos sujeitos individuais e coletivos por uma Educação do Campo. Esse recorte se faz necessário, dada a infinidade de fontes, oficiais e não oficiais, que nos “contam” como a Educação do Campo tornou-se uma necessidade formativa docente.

Evidentemente, reconhecemos que nunca teremos elementos o bastante para conhecer o passado por completo, pois o “pesquisador nunca saberá se achou todas as fontes” (LOPES; GALVÃO, 2010, p. 71). No entanto, o reconhecimento dessa limitação não subtrai o potencial da história como “aporte para a compreensão das



transformações sociais e a educação” e para dar-nos “um conhecimento capaz de auxiliar e contribuir para ações presentes e futuras” (STAVRACAS, 2011, p. 126).

3.2 O valor representativo do documento

As necessidades formativas docentes são representações de carências ou desejos (RODRIGUES; ESTEVES, 1993). Conforme Heller (1996), as necessidades partem do nível individual ao social, passando, portanto, para o campo das representações sociais, termo este usado por Moscovici (1978). Nesse aspecto, segundo Wagner (1995), podemos explicar as representações sociais através de produções sociais, como as mídias e outros documentos.

Desse modo, na busca por compreender as representações, em nível social da população camponesa, quanto ao que são necessidades formativas docentes para a Educação do Campo, o texto-base da I CNEBC torna-se uma opção apropriada, dado o seu caráter representativo, pois o evento foi composto por líderes políticos e de movimentos sociais, educadores da educação básica, pesquisadores educacionais, indígenas, agricultores, representantes de diversas entidades camponesas etc.

3.3 Etapas da análise do *corpus*

O texto-base da I CNEC foi obtido através de material impresso, constituindo-se no *corpus* da investigação. Utilizamos o texto publicado no ano de 1999, em um capítulo³ de um livro impresso sobre o evento, com o título “Por uma educação básica do campo”, pela Editora da Universidade de Brasília, organizado por representantes de algumas entidades promotoras do evento: Edgar Jorge Kolling, do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST); José Israel Nery, da Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB); e Mônica Castagna Molina, da Universidade de Brasília (UnB).

³ O livro contém três capítulos. No primeiro capítulo é apresentado o histórico da ICNEBC. No segundo capítulo, é exposto o texto-base e, no terceiro capítulo, são apontadas conclusões dos autores sobre a ICNEBC.



Na análise documental utilizamos o texto de Bardin (2011) como fundamento teórico-metodológico para o tratamento dos dados documentais, especialmente sobre a análise temática, uma das modalidades da análise de conteúdo. A análise temática permitiu-nos estabelecer temas emergentes de análise correspondentes às necessidades formativas docentes. Trata-se de um tipo de análise que fortalece a pesquisa documental quanto à rigorosidade e ao enriquecimento interpretativo. A rigorosidade é atingida pelo nível de organização que impomos ao *corpus* (material da pesquisa), e pelo estabelecimento de etapas, guiadas pelos princípios da homogeneidade, da exaustividade, da exclusividade e da pertinência. Assim, tal análise nos auxilia a aproveitar todo o material possível, tornando-o objeto de inferências.

Com o *corpus* em mãos, deliberamos pelos seguintes passos: 1º. certificamo-nos de sua autenticidade e representatividade; 2º. fizemos a leitura flutuante e repetida do material; 3º. estabelecemos como indicadores os trechos do texto que se referiam a necessidades formativas docentes, em termos de desejos e dificuldades, cientes de que estes representam interesses coletivos das populações camponesas envolvidas; 4º. separamos os indicadores por temas correspondentes a necessidades formativas que emergiram das leituras.

4 I CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CAMPO, 27-30 JUL. 1998, LUZIÂNIA-GO

O objetivo principal da I CNEBC foi declarado no seu texto-base:

É neste contexto que estamos realizando a Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo, tendo como principal objetivo ajudar a recolocar o rural e a educação que a ele se vincula, na agenda política do país. Todos que participamos da promoção deste evento, partilhamos da convicção de que é possível, e necessário, pensar/implementar um projeto de desenvolvimento para o Brasil que inclua as milhões de pessoas que atualmente vivem no campo, e de que a educação, além de um direito, faz parte desta estratégia de inclusão (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999, p. 22).

Com esse objetivo, o evento foi promovido pelas seguintes entidades: *Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), Universidade de Brasília (UnB), Fundo das Nações Unidas para a*



Infância (Unicef) e *Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura* (Unesco).

Além das entidades promotoras, houve a participação, na elaboração do texto-base da conferência, de outras entidades regionais que atuam no campo, através de 23 encontros estaduais, representando, dessa forma, a maioria dos estados brasileiros. Houve também a contribuição de observações encaminhadas individualmente por interessados na problemática da Educação do Campo (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999).

A I CNEBC mostrou que a situação da Educação do Campo no Brasil reflete conflitos de interesses entre os grandes proprietários de terra e empresários do setor agrário, por um lado, e, do outro lado, a maioria da população camponesa, marginalizada, como assentados, pequenos agricultores, indígenas, dentre outros. Essa marginalização ecoa no abandono da educação no meio rural: a falta de investimentos em pesquisas sobre a educação que ocorre no campo; o elevado índice de analfabetismo; a falta de acesso às escolas; a desvalorização e despreparação dos professores; a falta de materiais didáticos e pedagógicos adequados; a precarização e isolamento das escolas; a preponderância da educação urbanocêntrica; o distanciamento do currículo e do calendário escolar; para citar alguns.

Apesar dessa situação de abandono, a I CNEBC mostrou que há iniciativas positivas que insurgem na sociedade civil como as das *Escolas-Famílias Agrícolas* (EFAs), do *Movimento de Educação de Base* (MEB), das escolas do MST, das escolas do *Movimento dos Atingidos por Barragens* (MAB), dos indígenas e povos da floresta e as realizadas em diversas escolas nas regiões rurais do Brasil (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999).

O consenso nas definições de alguns conceitos, obtido na I CNEBC, foi significativo para elevar a Educação do Campo como um campo teórico. Assim, dois conceitos importantes são: (i) *Educação do Campo*: a educação “voltada aos interesses e ao desenvolvimento⁴ sociocultural e econômico dos povos que habitam

⁴ Desenvolvimento em todos os sentidos, inclusive social, cultural, político, filosófico e de autonomia no pensar e agir, e não apenas no aspecto econômico (GOULART; PREVITALI, 2015).



e trabalham no campo” (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999, p.28, 29), construída junto com a sua população, em vez de Educação Rural, que se refere à educação no meio rural que desconsidera as especificidades do campo; (ii) *Escola do Campo*: a escola “com um projeto político-pedagógico vinculado às causas, aos desafios, aos sonhos, à história e à cultura do povo trabalhador do campo” (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999, p. 29), em vez de Escola Rural, que, embora no meio rural, não apresenta o mesmo projeto.

A importância dada a esses conceitos na I CNEBC é o marco de uma consciência de mudança, segundo Caldart (2012). Assim, ficou clara a dicotomia existente no meio rural brasileiro: duas escolas, dois tipos de educação, dois tipos de cultura, que representam interesses antagônicos, onde uma tenta negar a outra, em uma contradição dialética, assim como acontece entre os interesses da elite ruralista e os representantes do agronegócio, alimentados pelo sistema capitalista, e os interesses da população camponesa (FERNANDES, 2008).

A Educação Rural atua como instrumento para o capital pois é voltada para a formação de pessoas para serem força de trabalho submissa, no campo e na cidade, e tornarem-se consumidores de mercadorias. Por isso, é a educação que interessa à elite ruralista, ao agronegócio e aos capitalistas urbanos, caracterizada por sua visão retificadora, redentora, urbanocêntrica e evolucionista (RIBEIRO, 2013). Ela acredita que tem uma função retificadora, ou seja, para corrigir a situação de atraso do morador do campo. Também se vê como redentora, para suprir as carências da população do campo. É urbanocêntrica pois o modelo de vida urbano é tratado como o ideal. Tem uma concepção evolucionista já que trata a situação do camponês como um estado primitivo, não civilizado, que precisa partir para um estado superior, o urbano. Historicamente, a Educação Rural tem atendido aos interesses do capital internacional, recebendo “pacotes pedagógicos” dele e recursos para vender mão de obra e mercado consumidor de seus produtos. É descontextualizada, não compreendendo e não valorizando a realidade, a vida e o trabalho do homem do campo. Visa a expropriação da terra e a proletarização do agricultor, desestruturando o seu modo de vida e criando artifícios para que ele saia do meio rural para a vida urbana (algo que interessa aos capitalistas urbanos). A Educação Rural tem



trabalhado contra si mesmo, pois a sua atividade tem provocado o esvaziamento do campo e, conseqüentemente, o fechamento de escolas. O seu objetivo é formar para a produtividade e para o consumo e isso se reflete no currículo e nas metodologias de ensino.

Por outro lado, a Educação do Campo, de forma contra-hegemônica (MEDEIROS; AMORIM, 2018), busca resistir aos interesses do capital e, na transgressão, valorizar os saberes da terra e os saberes experienciais dos movimentos sociais, promovendo a liberdade, a emancipação e a autonomia. Ela tem um vínculo muito forte com o trabalho, visto não como emprego, mas como produção da existência e de conhecimentos. O trabalho une a educação e a família. A Educação do Campo dá valor à terra como vida, trabalho e cultura, fazendo do homem do campo o senhor de si mesmo. O respeito ao trabalho do campo se reflete em tempos diferenciados, talvez em um calendário escolar que funciona pela alternância. Não visa formar para a produtividade capitalista, mas para que o trabalhador rural possa enfrentar os desafios da vida contemporânea. O currículo deve ser contextualizado, articulando o que o camponês vive e conhece com o conhecimento sistematizado (SCHNEIDER, 2013). É voltada para uma formação integral do ser humano.

Essa contradição entre a Educação Rural e a Educação do Campo é histórica e é percebida nas políticas educacionais e documentos normativos brasileiros, em que ora privilegia uma excluindo a outra, ora faz o contrário. No entanto, o que temos visto é que as vitórias da Educação Rural são mais antigas e estão arraigadas na cultura escolar brasileira. Isso acontece porque o “governo administra o Estado apenas para favorecer a interesses de grupos econômicos e financeiros minoritários em detrimento dos serviços públicos para a população” (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999, p. 49).

A I CNEBC não apenas expôs as contradições e os interesses capitalistas que desvalorizam a educação, a vida, a cultura e o trabalho no campo, como também elaborou propostas de ações coletivas e individuais a serem adotadas pelos participantes na conferência, dentro da ideia de um projeto englobante de desenvolvimento: (i) trabalhar para a construção de um projeto popular de desenvolvimento nacional, em que a população rural esteja na agenda; (ii) valorizar a cultura campesina; (iii) fazer mobilizações em prol de políticas públicas para a



Educação do Campo; (iv) lutar pela alfabetização da população campesina; (v) formar educadores e educadoras do campo; (vi) produzir uma proposta pedagógica, com o apoio da pesquisa educacional, de educação básica do campo; (vii) envolver as comunidades nas ações desenvolvidas e (viii) implementar as propostas de ações construídas na conferência.

A I CNEBC concluiu com um empenho pela continuidade das ações individuais e coletivas que foram construídas no evento, estabelecendo propostas de ações e desafios, bem como criando um movimento articulado para exigir a criação e implementação de políticas públicas para a Educação do Campo.

5 NECESSIDADES FORMATIVAS DOS EDUCADORES DO CAMPO

A partir da análise do texto-base da I CNEBC, elencamos a seguir algumas necessidades formativas dos educadores do campo: de contextualizar o ensino, de ser crítico e problematizador, de engajamento para a transformação da realidade, de respeitar as diferentes culturas, de ser cooperativo e solidário, e de interesse no trabalho e nos processos produtivos rurais locais.

5.1 Necessidade de contextualizar o ensino

“A educação do campo precisa ser uma educação específica e diferenciada [...] que constrói referências culturais e políticas para a intervenção das pessoas e dos sujeitos sociais na realidade, visando a uma humanidade mais plena e feliz” (KOLLING; NERY; MOLINA, Texto-Base, p. 24).

“Uma quarta transformação é a dos currículos escolares, que, justamente, precisam incorporar o movimento da realidade e processá-lo como conteúdos formativos” (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999, Texto-Base, p. 67).

O educador do campo necessita de uma formação para promover um ensino contextualizado (GONZÁLEZ, 2004), isto é, que parta das práticas sociais locais e regionais, da população envolvida, dentro de um projeto de transformação da realidade. Isto envolve conjugar o processo de ensino-aprendizagem, assim como o currículo, o calendário escolar e as metodologias de ensino com a história, o trabalho, a cultura, os interesses e a identidade da população em que a escola está inserida. Para isso o professor precisa estar aberto para trabalhar com diferentes temáticas,



atividades e dimensões da aprendizagem.

5.2 Necessidade de ser crítico e problematizador

“O que está em questão é um projeto de escola que tem uma especificidade inerente à histórica luta de resistência camponesa, indígena e negra. Ela deveria ter valores singulares, que vão em direção contrária aos valores capitalistas e à lógica patronal. Esse é um dos seus elementos fundamentais” (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999, Texto-Base, p. 45).

“[...] concorda-se com a tendência pedagógica que critica a ênfase da escola na simples memorização de informações desarticuladas, afirmando a importância do aprender a aprender, o que significa aprender a transformar a informação em conhecimentos ou em posturas diante de determinadas situações da vida” (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999, Texto-Base, p. 68).

É necessário um educador do campo com um ensino crítico, que traga para a sala de aula questões amplas da sociedade e que afetem a comunidade local. O professor precisa elaborar um ensino problematizador, na metodologia e na atitude (MÜHL, 2017), sobre assuntos políticos, sociais, econômicos e culturais mais amplos. Isso dependerá do interesse e do conhecimento do professor, independente da disciplina que ministre, em assuntos tais como política agrícola, agricultura familiar, agroecologia, reforma agrária, desenvolvimento sustentável, lutas indígenas, movimentos sociais, tecnologias apropriadas para o campo, história e cultura camponesas, transformação social etc.

5.3 Necessidade de engajamento para a transformação da realidade

“O propósito é conceber uma educação básica do campo, voltada aos interesses e ao desenvolvimento sociocultural e econômico dos povos que habitam e trabalham no campo, atendendo à suas diferenças históricas e culturais para que vivam com dignidade” (KOLLING; NERY; MOLINA, Texto-Base, p. 29).

“[...] como vítimas, [os professores] tornam-se então provocadores de novas vítimas, na medida em que realizam um trabalho desinteressado, desqualificado e sem ânimo. É urgente romper com essa cadeia, estabelecendo novos vínculos, novas condições e nova identidade para educadores/educadoras do campo” (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999, Texto-Base, p. 70).

O educador do campo deve direcionar de forma engajada o seu trabalho para a transformação da sua realidade. A conferência pontuou que o trabalho do professor e da escola deve ir além da aula e dos muros escolares. Devem atingir a comunidade,



promovendo o desenvolvimento local e sustentável. Assim, é necessário que o professor tenha uma formação que o leve, conceitualmente, atitudinalmente e procedimentalmente a intervir na realidade da comunidade em que atua.

5.4 Necessidade de respeitar as diferentes culturas

“Um outro grande desafio é pensar uma proposta de desenvolvimento e de escola do campo que leve em conta a tendência de superação da dicotomia rural-urbano, que é o elemento positivo das contradições em curso, ao mesmo tempo em que resguarde a identidade cultural dos grupos que ali produzem a sua vida [...] uma escola do campo não precisa ser uma escola agrícola, mas será necessariamente uma escola vinculada à cultura que se produz por meio de relações sociais mediadas pelo trabalho na terra” (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999, Texto-Base, p. 37).

“[...] nossos currículos precisam trabalhar melhor o vínculo entre educação e cultura, no sentido de fazer da escola um espaço de desenvolvimento cultural, não somente dos estudantes, mas das comunidades. Valorizar a cultura dos grupos sociais que vivem no campo; conhecer outras expressões culturais; produzir uma nova cultura” (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999, Texto-Base, p. 68, 69).

O trabalho do educador do campo deve combater o preconceito e a discriminação. A atuação do professor não pode desestimular a permanência do aluno no campo. Ele deve estar aberto à diversidade. Tem que estar livre dos estereótipos que fazem a educação urbanocêntrica. A formação docente deve prepará-lo para fornecer uma educação respeitosa tanto à vida e cultura urbanas, como ao modo de vida e a cultura rurais.

5.5 Necessidade de ser cooperativo e solidário

“[...] a escola precisa ser vista como um espaço da comunidade e não como um ente externo” (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999, Texto-Base, p. 63).

“[...] uma dimensão implica a articulação entre educadores/educadoras, tanto por meio da criação ou do fortalecimento dos coletivos pedagógicos locais, como por meio de eventos municipais, regionais, estaduais, nacionais, internacionais e também de uma rede alternativa de comunicação” (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999, Texto-Base, p. 72).

A formação do educador do campo deve contemplar o trabalho cooperativo e em rede. Mais uma vez é uma questão também de atitude, de saber trabalhar em grupo, ou melhor, em equipe e em rede. É necessário, na Educação do Campo,



professores que deem importância ao ato de compartilhar saberes entre profissionais, instituições e estes com a(s) comunidade(s), promovendo uma rede de compartilhamento.

5.6 Necessidade de interesse no trabalho e nos processos produtivos rurais locais

“Entende-se por escola do campo aquela que trabalha desde os interesses, a política, a cultura e a economia dos diversos grupos de trabalhadores e trabalhadoras do campo, nas suas diversas formas de trabalho e de organização, na sua dimensão de permanente processo, produzindo valores, conhecimentos e tecnologias na perspectiva do desenvolvimento social e econômico igualitário dessa população” (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999, Texto-Base, p. 63).

“Uma escola do campo precisa de um currículo que contemple necessariamente a relação com o trabalho na terra” (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999, Texto-Base, p. 68).

A atuação do educador do campo necessita estar articulada com o trabalho e processos produtivos locais. O professor necessita de uma formação voltada para articular o processo de ensino-aprendizagem com as diversas etapas e técnicas envolvidas nos processos produtivos ou no trabalho rurais.

5.8 Necessidades das escolas do campo

“Também é ali [nas escolas do campo] que se concentra o maior número de professores leigos, que são mínimas as possibilidades de formação no próprio meio rural e que, de modo geral, os programas de formação de professores, incluindo os cursos de magistério e os cursos superiores, não tratam das questões do campo, nem mesmo nas regiões em que grande parte dos futuros professores seguramente irá trabalhar nesse contexto [...] Devido à situação geral da educação brasileira hoje, e em particular da tendência de marginalização das escolas do meio rural, é também um problema grave o tipo de escola pública oferecida à população do campo” (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999, Texto-Base, p. 42).

As necessidades formativas dos educadores do campo dependem de investimentos e de condições para ser atingidas e desenvolvidas de forma coletiva (SILVA, 2018). Por isso, a I CNEBC indicou no seu texto-base algumas medidas relacionadas ao trabalho e à escola do campo que necessitam ser implementadas: (i) um processo diferenciado de seleção dos docentes; (ii) programas específicos de formação continuada e permanente; (iii) inclusão nos cursos de formação inicial de habilitações ou disciplinas específicas; (iv) produção e divulgação de materiais



didáticos e pedagógicos com questões de interesse direto para quem vive no campo; (v) realização de pesquisas educacionais voltadas para a Educação do Campo para fornecer subsídios para a elaboração de uma proposta de educação básica do campo; (vi) políticas públicas que deem infraestrutura comunicacional para as práticas pedagógicas, como telefonia, correio, estradas; (vii) valorização, através de programas, de produções culturais locais e do intercâmbio cultural; (viii) escolas que desenvolvam um projeto educativo contextualizado, que contribuam para a intervenção social na realidade local; (ix) a transformação profunda na política agrícola do país e a reforma agrária; (x) escolas com identificação política e inserção geográfica na realidade cultural do campo; (xi) escolas em sintonia com a Educação do Campo em três aspectos: princípios, processos e valores; (xii) escolas com compromisso ético/moral com os atores escolares; (xiii) escolas comprometidas com a intervenção social, para o desenvolvimento regional e a formação para o trabalho do campo; (xiv) escolas comprometidas com a cultura do povo do campo, quanto aos seus valores, história e autonomia cultural; (xv) a gestão democrática da escola como espaço da comunidade; (xvi) escolas que incorporem alternativas pedagógicas adequadas a partir de outras experiências, do Brasil e do mundo; (xvii) currículos dinâmicos, que proporcionem ambientes educativos com múltiplas atividades e dimensões de formação; (xviii) valorização do trabalho e da formação docente para o campo; (xix) escolas como centros de cultura; (xx) Projetos Político Pedagógicos (PPPs) tendo como referências pedagogias libertadoras; (xxi) espaço nos Conselhos Municipais de Educação para as escolas do campo; (xxii) ênfase nos PPPs e currículos à reforma agrária, à luta pela terra, à permanência no campo e às lutas indígenas; (xxiii) organização dos tempos e espaços escolares articulados com o trabalho e a produção do campo.

Desse modo, a I CNEBC nos dá a entender que a escola do campo, especialmente por meio dos seus coletivos de educadores, não deve ser apenas transmissora de conhecimentos, mas uma fonte de produção de conhecimentos, a partir da realidade do campo. Ela pode, dialeticamente articulando o conhecimento cotidiano e o conhecimento científico, produzir saberes sintéticos que se voltem para



a si mesma e para a comunidade, contribuindo para a valorização da vida, da cultura e do modo de vida do campo e para a transformação social dentro daquela realidade.

6 CONCLUSÕES

Nesse artigo, procuramos, através de um recorte histórico, da I *Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo*, mostrar algumas contradições, relações, conflitos e determinações no cenário da educação no meio rural brasileiro.

Os avanços e os retrocessos na educação no meio rural estão relacionados com elementos econômicos e sociais. Encontram-se entremeados, por um lado, com o modo de produção capitalista, que busca o controle e a exploração da força de trabalho, e, por outro lado, com aqueles que procuram resistir a ele, como os movimentos sociais camponeses.

O objetivo principal deste trabalho foi elencar as necessidades formativas docentes para a Educação do Campo registradas no texto-base de um evento nacional com valor histórico e representativo, já que agregou entidades, pessoas e movimentos que representam os mais diversos espectros da população camponesa do Norte ao Sul do Brasil.

A ICNEBC sinalizou que o professor na Educação do Campo necessita de uma formação que o torne contextualizador, crítico, problematizador, engajado na transformação da realidade, respeitador das diferentes culturas, cooperativo, solidário, e interessado no trabalho e nos processos produtivos do campo.

Os gestores educacionais e as políticas para a formação de professores que atuam em escolas do campo devem considerar essas necessidades que emergiram a partir do coletivo camponês, pois a Educação do Campo é construída com o povo do campo, respeitando os seus valores, os seus saberes, a sua cultura e de acordo com a sua realidade.

Os professores que trabalham nas áreas rurais também precisam refletir, discutir e tomar medidas, em nível coletivo, sobre essas necessidades formativas. A partir dessas e de novas insurgências do ambiente camponês, que têm marcado esse espaço de lutas desde os anos de 1990, esse coletivo docente pode apontar outras



necessidades formativas que podem fazer a diferença para a construção de uma Educação no campo e do campo, crítica, problematizadora e transformadora.

Como o professor não faz a escola sozinho, o desenvolvimento das suas necessidades formativas depende também de determinadas condições nas escolas do campo, que precisam adotar uma educação contextualizada; valorizar a cultura camponesa; integrar-se em rede com outras instituições e atores escolares para o compartilhamento de saberes e de práticas; vincular a educação e o trabalho do campo; produzir saberes e promover práticas para o desenvolvimento sustentável local e regional; ter currículo e calendário escolar específicos; lutar por mais investimentos financeiros e estruturais, inclusive em materiais didáticos específicos; abrir-se para as pesquisas educacionais em Educação do Campo e valorizar a profissão e a formação específica dos professores, dentre outras.

Pensamos que a satisfação dessas necessidades, tanto da formação docente como da escola do campo, é uma condição e, ao mesmo tempo, um objetivo na luta pela hegemonia e legitimação da Educação do Campo como modelo e paradigma permanente para a população camponesa em toda a sua diversidade.

ALEXANDRE LEITE DOS SANTOS SILVA

Mestre e Doutor em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Graduado em Física pela UFU. Integrante do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Ensino de Ciências (NEsPEC) e do Grupo de Pesquisa Educação do Campo e Ensino de Ciências. Professor Adjunto no Curso de Licenciatura em Educação do Campo/Ciências da Natureza (LEDOC) da Universidade Federal do Piauí (UFPI).

GARDNER DE ANDRADE ARRAIS

Doutor e Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Especialista em Didática e graduado em Pedagogia pela UECE. Licenciado em Arte e Educação pela Faculdade Integrada da Grande Fortaleza. Coordenador do NEsPEC e vice-líder do Grupo de Pesquisa Educação do Campo e Ensino de Ciências. Professor Adjunto no Curso de LEDOC da UFPI.

SUZANA GOMES LOPES

Doutora em Biotecnologia pela Rede Nordeste de Biotecnologia, ponto focal Maranhão (RENORBIO/UFMA). Mestre em Biodiversidade e Conservação pela UFMA. Licenciada e Bacharel em Ciências Biológicas pela Universidade Regional do Cariri. Integrante do NEsPEC e líder do Grupo de Pesquisa Educação do Campo e Ensino de Ciências. Professora Adjunta no Curso de LEDOC da UFPI.



REFERÊNCIAS

ALENCAR, R. L. *Escola Municipal Rural Maringá, em Araguatins-TO: um estudo de caso qualitativo dos processos e necessidades de formação docente*. 2015. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, UFSM, Rio Grande do Sul, 2015.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. 7.ed. Trad. Luís A. Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

CALDART, R. S. Educação do campo. In CALDART, R. S. et al. (Orgs.). *Dicionário da Educação do Campo*. 2. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 257-265.

CELLARD, A. Análise documental. In POUPART, J. et al. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Trad. Ana C. Nasser. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 295-316.

ESTRELA, M. T. et al. Necessidades de formação contínua de professores: uma tentativa de resposta a pedidos de Centros de Formação. *Revista de Educação*, Lisboa, v.7, n.2, p.129-149, 1998.

FERNANDES, B. M. Educação do campo e território camponês no Brasil. In SANTOS, C. A. (Org.). *Por uma educação do campo: campo – políticas públicas – educação*. Coleção Por Uma Educação do Campo, 7. Brasília: Incra, MDA, 2008, p. 39-66.

FERNANDEZ, M. J. M. T. Metaevaluación de necesidades educativas: hacia un sistema de normas. 1991. Tesis (doctorado) – Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, Universidad Complutense de Madrid, 1991.

GONZÁLEZ, C. V. Reflexiones y ejemplos de situaciones didácticas para una adecuada contextualización de los contenidos científicos en el proceso de enseñanza. *Revista Eureka sobre Enseñanza y divulgación de las Ciencias*, v. 1, n. 3, p. 214-223, 2004. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/920/92001306.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2019.

GOULART, F. M.; PREVITALI, F. S. Educação e desenvolvimento rural: Projovem Campo – Saberes da Terra no PDE 2007. *Laplage em Revista*, Sorocaba, v.1, n.2, p.93-106, 2015.

HELLER, A. *Una revisión de la teoría de las necesidades*. Trad. Angé R. Rodríguez. Barcelona: Editora Paidós, 1996.

KOLLING, E. J.; NERY, I.; MOLINA, M. C. *Por uma educação básica do campo*. Coleção Por Uma Educação Básica do Campo nº1. Brasília: Editora Universidade de



Brasília, 1999.

LOPES, E. E. M. S. T.; GALVÃO, A. M. O. *Território plural: a pesquisa em história da educação*. São Paulo: Ática, 2010.

MADAUS, G. F.; STUFFLEBEAM, D. L.; SCRIVEN, M. Program evaluation: a historical overview. In MADAUS, G. F.; SCRIVEN, M.; STUFFLEBEAM, D. L. *Evaluation models: viewpoints on educational and human services evaluation*. Boston: Kluwer-Nijhoff Publishing, 1983.

MEDEIROS, E. A.; AMORIM, G. C. C. Desenvolvimento profissional de professores/as do campo: da luta pela terra à luta pela formação docente. *Atos de Pesquisa em Educação*, Blumenau, v. 13, n.3, p.575-598, 2018.
<http://dx.doi.org/10.7867/1809-0354.2018v13n3p575-598>.

MOSCOVICI, S. *A representação social da psicanálise*. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

MÜHL, E. H. Problematização. In STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. 3. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. p. 328-330.

RIBEIRO, M. *Movimento camponês, trabalho e educação: liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana*. 2.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

RODRIGUES, A.; ESTEVES, M. *A análise de necessidades na formação de professores*. Coleção Ciências da Educação. Porto, Portugal: Porto Editora, 1993.

SANTOS, R. B. História da Educação do Campo no Brasil: o protagonismo dos movimentos sociais. *Teias*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 51, p. 210-224, 2017.
<https://doi.org/10.12957/teias.2017.24758>.

SCHNEIDER, S. Educação do campo e sustentabilidade: o caso da Escola Família Agrícola em Santa Cruz do Sul – RS. *Atos de Pesquisa em Educação*, Blumenau, v. 8, n. 3, p.964-985, 2013. <http://dx.doi.org/10.7867/1809-0354.2013v8n3p964-985>.

SILVA, M. O. P. E. *A análise de necessidades de formação na formação contínua de professores: um caminho para a integração curricular*. 2000. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

SILVA, A. L. S. S. *Necessidades formativas de professores de ciências de escolas do campo: um estudo no semiárido piauiense*. 2018. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, UFU, Uberlândia, 2018.



STAVRACAS, I. História cultural e história da educação: caminhos da história. In BAUER, C. (Org.). *Teoria da história: a educação no Brasil*. Jundiaí: Paco Editorial, 2011, p. 122-140.

TEJEDOR, F. J. Perspectivas metodológicas del diagnóstico y evaluación de necesidades en el ámbito educativo. *Revista de Investigación Educativa*, v. 8, n. 16, p. 15-37, 1990. Disponível em: <http://revistas.um.es/rie/article/view/136831/124331>. Acesso em: 11 ago. 2019.

WAGNER, W. Descrição, explicação e método na pesquisa das representações sociais. In GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. (Orgs.). *Textos em representações sociais*. 8.ed. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 149-186.

Recebido em: 22/04/2020.

Aprovado em: 18/08/2020.