

Eixo Temático

4. Educação no Campo, Formação e Trabalho Docente

Título

A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E OS SABERES PROFISSIONAIS DOS DOCENTES DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Autor(es)

Cristiano Lima dos Santos Almeida
Neurivaldo José de Guzzy Filho

Instituição

Universidade Estadual de Santa Cruz

E-mail

cristianolimaalmeida@hotmail.com

Palavras-chave

Formação de Professores; Saberes Profissionais e Educação do Campo

Resumo

Neste trabalho intenciona-se abordar um pouco sobre a formação de professores para o trabalho docente nas séries iniciais, no contexto da Educação do campo. Com base nos estudos de Tardif (2000), sobre os saberes profissionais dos professores e sua relação com os conhecimentos universitários, além do contexto do movimento de profissionalização docente, buscou-se por meio de uma investigação de caráter bibliográfico relacionar o contexto da Educação do Campo e a formação de professores, considerando também a construção e mobilização dos saberes profissionais de professor para atuar em escolas do campo.

Texto Completo

Neste texto intenciona-se abordar um pouco sobre a formação de professores para o trabalho docente nas séries iniciais, no contexto da Educação do campo, uma vez que a luta em defesa da Educação do Campo, seguindo um modelo educacional que respeite as especificidades e o modo de vida do camponês, tem sido uma bandeira defendida pelos movimentos sociais, e em especial, pelos movimentos de luta pela terra,

**www.semgepec.ufscar.br
27, 28, 29 e 30 de outubro de 2015**



como apontado em diversos trabalhos nos últimos anos (CALDART, 2003; CALDART, 2009; ARROYO, 2007, entre outros).

Para tanto, destaca-se a existência de alguns marcos legais que vão surgindo no decorrer da história, e aos poucos percebe-se algumas iniciativas que de alguma forma visam garantir o direito a educação de uma forma universal, contemplando então, as demandas específicas de determinados públicos.

Um dos fatores que tem se destacado atualmente é a importância da prática docente frente aos desafios que se apresentam diante das instituições escolares na contemporaneidade (MARCELO; VAILANT, 2009) é, portanto, fundamental analisar aspectos inerentes à formação dos professores e ao desenvolvimento da atuação docente nos mais diversos contextos, inclusive no campo.

Com base nos estudos de Tardif (2000), sobre os saberes profissionais dos professores e sua relação com os conhecimentos universitários, além do contexto do movimento de profissionalização docente, buscou-se por meio de uma investigação de caráter bibliográfico relacionar o contexto da Educação do Campo e a formação de professores, considerando também a construção e mobilização dos saberes profissionais de professor para atuar em escolas do campo.

O contexto da Educação do Campo no Brasil

De acordo com Santos (2008), a educação do campo pode ser entendida no Brasil como um movimento político-educacional fundamentado em dois eixos: o primeiro deles é a realidade da educação no meio rural brasileiro marcada fortemente pelos elevados índices de analfabetismo e pequenos índices de escolaridade; o segundo deles é uma concepção de educação que surge das experiências educacionais da iniciativa dos movimentos sociais, na luta por políticas públicas que contemplem um conteúdo e uma metodologia que atenda à identidade, à cultura e aos interesses dos sujeitos do campo.

Para Ferreira e Brandão (2011) a educação do campo somente veio a ser contemplada de modo mais direto na Constituição Federal de 1988, que traz a educação como direito de todos os cidadãos, inclusive dos cidadãos do campo.

**www.semgepec.ufscar.br
27, 28, 29 e 30 de outubro de 2015**



A educação de acordo com a Constituição Federal (BRASIL, 1988) é um direito de todos os cidadãos, inclusive daqueles que vivem no campo. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) cita avanços importantes no sentido da efetivação de uma educação de qualidade, que respeite as especificidades e o modo de vida daqueles que vivem e produzem no campo.

Embora a Constituição Federal (BRASIL, 1988) estabeleça que a educação seja um direito de todos os cidadãos de modo que o ensino seja realizado com igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, nota-se que ao longo da história, a educação brasileira tem se caracterizado pelo atendimento dos interesses de determinados grupos, de modo muito claro fica evidenciado a ausência do caráter universal que deveria fazer-se presente na educação do Brasil.

Silva (2012) ao tratar dos conteúdos e da sua explicitação nos currículos escolares chama atenção para a presença de culturas consideradas hegemônicas e que são colocadas em posição de superioridade frente a uma série de culturas que comumente são estereotipadas e marginalizadas: “entre essas culturas ausentes, podemos destacar as seguintes: o mundo rural e litorâneo”.

Vieira (2001) também destaca que, pautada constitucionalmente a educação brasileira deve acima de tudo converter-se em direito público subjetivo e que deve ser assegurada a todos os cidadãos, com a possibilidade de se responsabilizar a autoridade competente, desta forma torna-se imprescindível pensar a educação como um direito que necessita ser efetivado em um contexto de respeito à diversidade e a cultura do camponês, de modo que o campo seja entendido como espaço de vida:

Pensar o campo como território significa compreendê-lo como espaço de vida, ou como um tipo de espaço geográfico, onde se realizam todas as dimensões da existência humana. O conceito de campo como espaço de vida é multidimensional e nos possibilita leituras e políticas mais amplas do que o conceito de campo ou de rural somente como espaço de produção de mercadorias (FERNANDES, 2006, p. 28).

Há, portanto, uma série de intensas desigualdades históricas que afetam gravemente o panorama educacional dos povos do campo o que pode ser observado, por exemplo, na violência sofrida pelos sujeitos do campo ao serem forçados em muitas



situações a abandonar a terra, sua cultura e seu modo de vida para buscar atendimento educacional no contexto educacional urbano em meio a um currículo e uma prática docente que não contemplem as suas especificidades.

Torna-se, portanto de fundamental importância pensar uma educação que contemple a diversidade e a peculiaridade do camponês e que acima de tudo garanta-lhe o direito de estudar, ensinar e aprender em instituição escolar próxima de sua residência, ou seja, em seu espaço de vida.

O movimento de profissionalização docente e os saberes profissionais dos professores

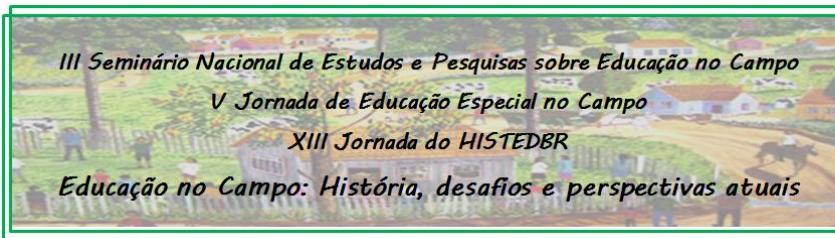
O pesquisador canadense Maurice Tardif é um pesquisador conhecido internacionalmente, sendo professor titular da Universidade de Montreal ele dirige também o mais importante centro de pesquisa canadense sobre a profissão docente. Segundo Almeida e Biajone (2007), Maurice Tardif é também responsável pela introdução de estudos referentes aos saberes docente no Brasil, sendo seguido por Gauthier e Shulman, é então uma referência no desenvolvimento de estudos inerentes a profissão docente e servirá de referencial teórico para o desenvolvimento das discussões aqui apresentadas.

De acordo com Tardif (2000), nos últimos anos vem ocorrendo um movimento de profissionalização do ensino e para o ensino que tem se intensificado em vários países ocidentais caracterizando um movimento quase internacional de profissionalização docente:

Na América do Norte, e na maioria dos outros países de cultura anglo-saxônica (Austrália, Inglaterra e etc.) bem como de forma mais recente na Europa francófona (Bélgica, França, Suíça), toda a área educacional está mergulhada em uma vasta corrente de profissionalização dos agentes da educação em geral e dos professores em particular (Ginsburg e Linday, 1995; Judge *et al.*, 1994; Paquay *et al.*, 1996; Tardif, Lessard e Gauthier, 1998; Tisher *et al.*, 1990 *apud* Tardif, 2000, p. 06).

No centro das discussões inerentes a profissionalização docente Tardif (2000), aponta para os esforços realizados nas últimas décadas na busca pela construção de um

**www.semgepec.ufscar.br
27, 28, 29 e 30 de outubro de 2015**

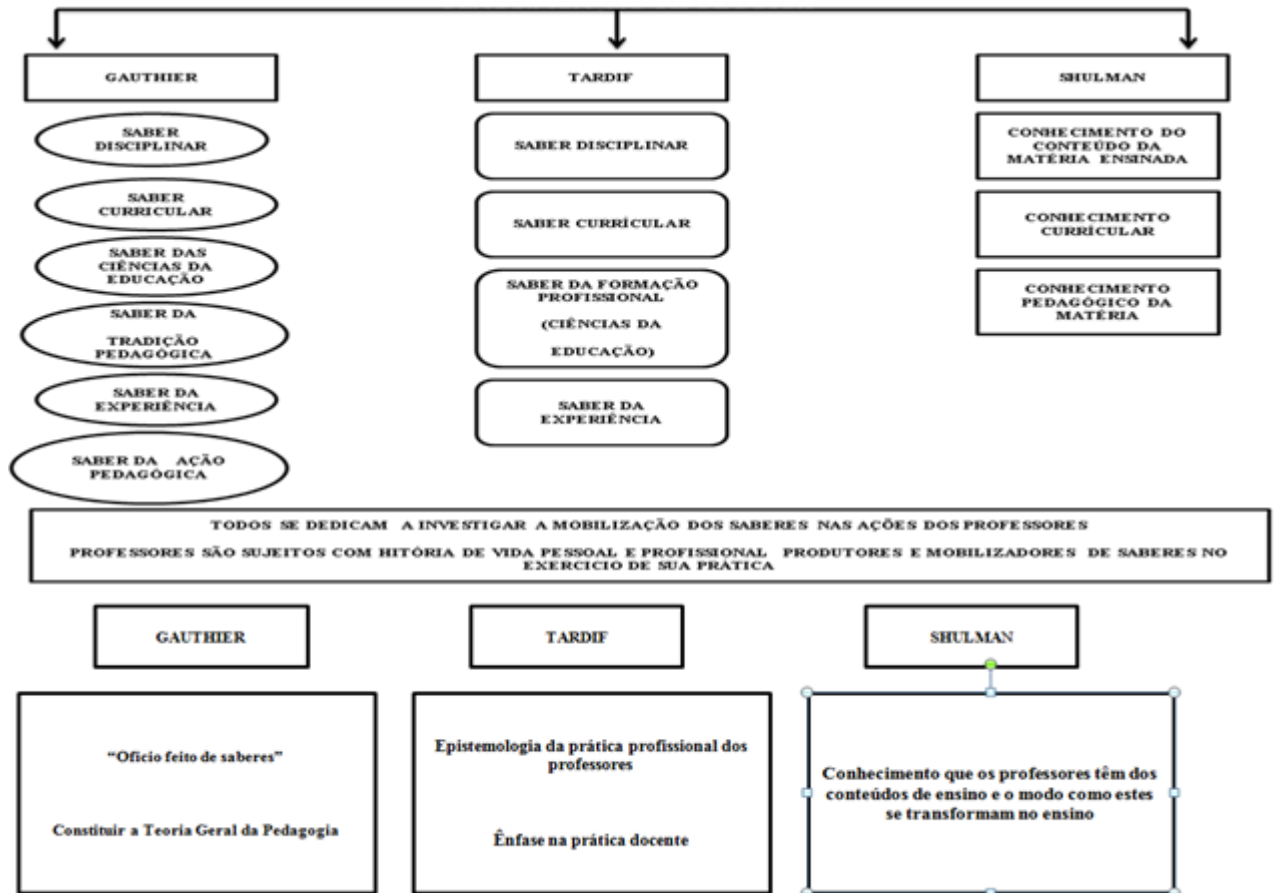


repertório de conhecimentos específicos do ensino, além da busca pela fixação de padrões para a formação de professores e para o magistério, o que pode ser definido como *knowledge base*. Para Shulman *apud* Almeida e Biajone (2007), em ensino, *knowledge base* (base de conhecimento) é o corpo de compreensões, conhecimentos, habilidades e disposições de que um professor necessita para atuar efetivamente numa dada situação de ensino.

Para Tardif e Raymond (2000) a expressão *Knowledge base* num sentido restrito, ela designa os saberes mobilizados pelos “professores eficientes” durante a ação em sala de aula (por exemplo, nas atividades de gestão da classe e de gestão da matéria), saberes esses que foram validados pela pesquisa e que deveriam ser incorporados aos programas de formação de professores (Gauthier et al. 1998); num sentido amplo, designa o conjunto dos saberes que fundamentam o ato de ensinar no ambiente escolar (Tardif ; Lessard, 1999).

Há então uma busca pela reformulação do ofício de professor e a tentativa do estabelecimento de padrões que estruturam os saberes profissionais, da agora defendida profissão de professor, nesse sentido Almeida e Biajone (2007) estabeleceram uma classificação tipológica dos saberes profissionais dos professores considerando as diferentes concepções de autores que são referência na pesquisa dos saberes docentes, a saber, Tardif, Gauthier e Shulman, conforme apresentado no quadro 1:

Quadro 1: Classificações Tipológicas e Particularidades das Pesquisas de Gauthier Tardif e Shulman



Em seus estudos referentes aos saberes docentes Tardif propõe uma epistemologia da prática profissional e estabelece como foco principal o trabalho docente. Segundo Tardif (2000) desde a década de 1960 assiste-se a um esfacelamento do modelo epistemológico tradicional e a sua abertura a novos objetos epistêmicos considerando-se inclusive, os saberes do cotidiano, saberes do senso comum, além dos jogos de linguagem e dos sistemas de ação, esse movimento de mudança no modelo epistemológico tradicional abre caminho para uma tentativa de definição da epistemologia da prática profissional:

Chamamos de epistemologia da prática profissional o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas. Damos aqui à noção de “saber” um sentido amplo, que engloba os



conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes, isto é, aquilo que muitas vezes foi chamado de saber, saber-fazer e saber-ser (TARDIF, 2000, p. 11).

Um dos objetivos da epistemologia da prática profissional proposta por Tardif é a de revelar os saberes profissionais e compreender como esses saberes se integram nas tarefas dos profissionais.

Em decorrência da proposição de uma epistemologia da prática profissional Tardif (2000) aponta para o surgimento de algumas consequências teórico metodológicas que afetam diretamente a pesquisa universitária: 1) estudo dos saberes dos atores em seu contexto real de trabalho e em situações concretas 2) diferenciação entre os saberes dos profissionais e os conhecimentos obtidos no âmbito da formação universitária 3) necessidade de ir diretamente aos lugares onde os profissionais de ensino trabalham 4) a visão do professor como um “ator” e profissional dotado de competências 5) interesse pelo que os professores são, fazem e sabem realmente em vez de focar naquilo que os professores deveriam ser 6) necessidade de estudar o conjunto dos saberes mobilizados e utilizados pelos professores em suas atividades de ensino.

Ao analisar os saberes dos professores Tardif (2000) estabelece uma caracterização desses saberes: são saberes temporais, plurais e heterogêneos, personalizados e situados, carregam as marcas do ser humano. A caracterização dos saberes profissionais do professor evidencia que os mesmos são amplos e complexos e estão para além dos conhecimentos adquiridos nos centros de formação inicial:

Eles abrangem uma grande diversidade de objetos, de questões, de problemas que estão todos relacionados com seu trabalho. Além disso, não correspondem, ou pelo menos muito pouco, aos conhecimentos teóricos obtidos na universidade e produzidos pela pesquisa na área da Educação: para os professores de profissão, a experiência de trabalho parece ser a fonte privilegiada de seu saber-ensinar (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 213).

Desta forma, pensar uma formação de professores que considere o conjunto dos saberes profissionais que são de fato mobilizados e utilizados pelos professores em sua prática cotidiana é de extrema importância, especialmente se



considerarmos a tentativa corrente das últimas décadas tendo em vista a superação da formação de professores baseada na racionalidade técnica.

Algumas considerações sobre a formação dos professores das escolas do campo

A partir de algumas análises das discussões que Tardif realiza sobre os saberes docentes, emergiram reflexões sobre a prática docente desenvolvida pelos professores no contexto da educação do campo e alguns questionamentos: quais os desafios enfrentados pelos professores da educação do campo e quais os saberes mobilizados para o desenvolvimento de sua prática docente? No atual modelo de formação de professores tem-se considerado os saberes mobilizados pelos professores que atuam no campo?

Inicialmente não se objetiva responder as questões anteriormente apresentadas, mas estabelecer algumas reflexões sobre as mesmas, que poderão servir como base para o desenvolvimento de futuros trabalhos na área de formação de professores.

Diante das discussões acerca dos saberes profissionais dos professores torna-se necessário pensar a respeito da formação dos professores que atuam nas escolas do campo, considerando especialmente que a cultura camponesa precisa ser considerada nas práticas de ensino. Arroyo (2007) chama atenção para um conjunto de práticas que são marcadas por um “paradigma urbano” no qual o campo passa a ser visto como uma extensão “quintal” da cidade e como consequência os profissionais urbanos fazem uma extensão de seus serviços ao campo:

Serviços adaptados, precarizados, no posto médico ou na escolinha pobres, com recursos pobres; profissionais urbanos levando seus serviços ao campo, sobretudo nos anos iniciais, sem vínculos culturais com o campo, sem permanência e residência junto aos povos do campo (ARROYO, 2007, p. 159).

Ao fazer uma caracterização dos saberes profissionais do professor, Tardif (2000) propõe que esses saberes são temporais uma vez que são adquiridos ao longo do tempo e que são plurais e heterogêneos tendo sua origem em diversas fontes como, por exemplo, a cultura pessoal, história de vida e cultura escolar anterior naquilo que ele



chama de fonte pré-profissional, nesse sentido é necessário pensar-se em uma política específica de formação de educadores e educadoras do campo.

Nesta prática de serviços públicos e profissionais não teve sentido qualquer política de formação específica de educadoras e educadores do campo. As normalistas, pedagogas ou professoras formadas para as escolas das cidades poderiam ir e voltar cada dia da cidade para a escolinha rural e pôr em prática seus saberes da docência com algumas adaptações (ARROYO, 2007, p. 159).

Uma prática corrente na educação escolar da população camponesa é a realidade de professores que não são do campo e em muitos casos não possuem nenhuma identificação, vinculação com a cultura camponesa e que são deslocados diariamente para o ensino nas comunidades rurais onde desenvolvem uma prática descontextualizada, uma vez que as crenças e as representações que o profissional possui são totalmente desconectadas da cultura camponesa. Torna-se necessário então, pensar uma formação específica de educadores e educadoras do campo que considere as especificidades desse contexto e que considere os saberes mobilizados pelos professores que vivem e atuam no campo.

De acordo com Tardif (2000), o atual modelo de formação de professores que é baseado em modelo aplicacionista do conhecimento possui sérias limitações, como por exemplo, a lógica disciplinar que por ser monodisciplinar é altamente fragmentada e especializada não oportunizando em muitos casos nenhuma relação entre as disciplinas dos cursos de formação inicial, além de oferecer aos licenciandos conhecimentos meramente proposicionais desconsiderando as crenças e representações que os mesmos já possuem a respeito do ensino.

Se o atual modelo de formação de professores, de acordo com Tardif (2000) apresenta limitações quanto a efetivação de mudanças sobre o que os licenciandos pensam, creem e sentem antes de começar a profissão; considerando especialmente a necessidade de superação de um ensino que esteja baseado em um “paradigma urbano”, será que o atual modelo de formação de professores é capaz de dar conta da preparação de professores para atuar no campo?



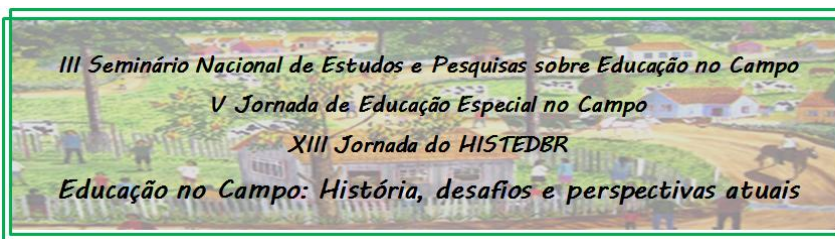
Diante da questão anteriormente suscitada e das limitações que estão envolvidas em uma formação de professores baseada em um modelo aplicacionista do conhecimento bem como a luta dos movimentos sociais em busca por uma educação do campo, destacamos a criação das licenciaturas em educação do campo, que para Molina e Sá (2011) é resultado da intensa luta dos movimentos sociais por uma política de formação inicial de educadores do campo.

Molina e Sá (2011) destacam que as licenciaturas em educação do campo como uma nova modalidade de graduação se estruturou no Brasil recentemente, a partir de 2007, através do Programa de Apoio as Licenciaturas em Educação do Campo (Procampo), de modo que se tem como um de seus objetivos a formação de um educador que esteja vinculado às lutas dos povos do campo e que seja capaz de compreender e intervir sobre a realidade na qual está inserido e na escola que acolhe os seus educandos.

Na organização das licenciaturas em educação do campo pode-se perceber como uma de suas características a busca pela superação da lógica aplicacionista do conhecimento que de acordo com Tardif (2000), não apresenta uma articulação adequada entre a pesquisa, formação e prática.

Outra característica do curso refere-se à organização dos tempos e espaços de funcionamento. Partiu-se do princípio de que escola e comunidade são tempos/ espaços para construção e avaliação de saberes e que, portanto, seria necessário buscar superar a perspectiva de que a escola é lugar da teoria e a comunidade é lugar da aplicação/transformação (MOLINA; SÁ, 2011, p. 24).

Nesse sentido cabe destacar que é de grande relevância a busca por uma formação de professores que contemple os saberes que sejam pertinentes para os professores e úteis para sua prática profissional como apontado por Tradif (2000), pode-se então considerar que a estruturação das licenciaturas em educação do campo por meio do modelo de alternância entre Tempo Comunidade/Tempo Escola como um apontamento que busca contribuir com um modelo de formação que se contrapõe à lógica aplicacionista do conhecimento além de buscar um atendimento específico das demandas educacionais da população camponesa.



Referências

ALMEIDA, P. C. de; BIAJONE, J. Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 33, n. 2. p. 281-95, Ago. 2007.

ARROYO, M. G. Políticas de Formação de Educadores(as) do Campo. **Caderno Cedes**. Campinas, v. 27, n. 72, p. 157-76, 2007.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. **Lei n.º 9.394**, de 26 dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1996.

CALDART, R. S. A Escola do Campo em Movimento. **Currículo sem Fronteiras**. v. 3, n. 1, p. 60-81, 2003.

CALDART, R. S. Educação do Campo: notas para uma análise de percurso. **Trabalho, Educação, Sociedade**. Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 35-64, 2009.

FERNANDES, B. M. Os campos da pesquisa em educação do campo: espaço e território como categorias essenciais. In: MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

FERREIRA, F. J.; BRANDÃO, E. C. Educação do campo: um olhar histórico, uma realidade concreta. **Revista de Educação**. Ano 5. n. 9, jul./dez. 2011.

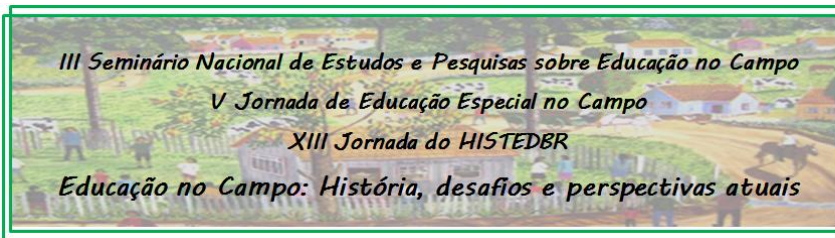
MARCELO, C.; VAILLANT, D. **Desarrollo profesional docente. ¿Cómo se aprende a enseñar?** Madrid: Nancea, S. A. de Ediciones, 2009.

MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. **Licenciaturas em Educação do Campo: Registros e Reflexões a partir das Experiências-Piloto**. Belo Horizonte: Atêntica Editora, 2011. (Coleção Caminhos da Educação do Campo, 5)

SANTOS, C. A. (Org.). **Por uma educação do campo: campo, políticas públicas, educação**. Brasília: Incri; MDA, 2008. 109 p.

SILVA, T. T. (Org.). **Alienígenas na Sala de Aula: Uma Introdução aos Estudos Culturais em Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação a formação para o magistério. **Revista Brasileira de**



Educação. n. 13. p. 5-24, abr. 2000.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem no trabalho do magistério. **Educação e Sociedade**. v. 21, n. 73. p. 209-44. 2000.

VIEIRA, E. A política e as bases do direito educacional. **Cadernos Cedes**. Ano. 21, n. 55, Nov/2001.

www.semgepec.ufscar.br
27, 28, 29 e 30 de outubro de 2015