

A EDUCAÇÃO DO CAMPO E FORMAÇÃO DOCENTE

MACHADO, Mácio Nunes¹
SILVA, Ronalda Barreto e SILVA, José Humberto da²
SANTOS, Geisa Ferreira dos³
NEVES NETO, Osias Hermes das⁴

Eixo 3 – Educação do Campo, Formação e Trabalho Docente

Resumo:

Para a efetivação da educação do e no campo é preciso que políticas públicas sérias sejam implementadas em resposta aos anseios dos povos do campo. Nesta perspectiva a valorização do magistério, entendida aqui como formação inicial e continuada de professores para atuação nas escolas do e no campo e condições dignas de trabalho docente são categorias fundantes para a efetivação da educação do campo que valorize as identidades campensinas e favoreça a sua emancipação humana. Neste sentido, a problematização surge das discussões realizadas nas rodas de conversa no decorrer do Componente Curricular Educação do Campo no curso de licenciatura em Pedagogia do Campus XVI da UNEB Irecê, com apoio nos textos de autores como Caldart(2011), Arroyo(2011), Frigotto(2011), Molina(2011) e outros. Dessa forma, o presente texto busca responder a seguinte questão-problema: em que medida as políticas públicas para a educação do campo tem valorizado a formação docente. Assim, o estudo tem como objetivo geral analisar as políticas públicas voltadas para educação do campo e no campo com ênfase na formação docente. No que diz respeito à metodologia utilizada realizou-se uma pesquisa bibliográfica e documental na perspectiva do materialismo histórico-dialético, de cunho qualitativo. Como resultados parciais o estudo apontou que a implementação de políticas públicas para educação do campo sem a devida valorização dos docentes tende a fracassar. Assim, a implementação de políticas públicas para educação do e no campo não pode se eximir da formação e valorização docente.

Palavras-chave: Educação do Campo. Trabalho. Formação Docente.

Introdução

Os estudos proporcionados a partir do desenvolvimento do componente curricular Educação do Campo no curso de licenciatura em Pedagogia do DCHT Campus XVI da UNEB em Irecê possibilitou, a partir de um movimento dialético que inicia no particular (saberes empíricos de cada graduando) para o geral (saberes

¹ Pedagogo, Mestrando do PPGEduc, professor da Educação Profissional do CETEP Irecê, martiusba@hotmail.com

² Dra./ Dr - da UNEB – ronalda_barreto@uol.com / zeuneb@hotmail.com

³ Graduando do curso de Licenciatura em Pedagogia, DCHT - UNEB Campus XVI- Irecê, Ba, hermesnon@hotmail.com

⁴ Graduanda do curso de Licenciatura em Pedagogia, DCHT - UNEB Campus XVI- Irecê, Ba, geisaferreira_123@hotmail.com

construídos historicamente) e novamente retorna ao particular (saberes dos graduandos revestidos de fundamentos teórico-metodológicos) a compreensão desta modalidade de educação sob novos pontos de vista, a partir do princípio da contradição⁵. Cujo movimento consistiu, em um primeiro momento, na realização de um diagnóstico com estudantes do referido curso de pedagogia sobre a Educação do Campo; segundo, estudos sistematizados de produções teóricas sobre a Educação do Campo no Brasil; e por último, a realização de rodas de conversa sobre a temática, com o apoio das produções teóricas relacionadas com a contextualização da Educação do Campo e as experiências dos próprios estudantes no Território de Identidade de Irecê que é eminentemente agrário.

Diante do exposto e por se constituir desafiadora a compreensão da educação do e no campo que respeite as identidades dos sujeitos do campo para além de uma visão romântica ou preconceituosa é que a problemática: em que medida as políticas públicas para a Educação do Campo tem valorizado a formação docente é discutida neste estudo. Aja vista que a educação na sociedade de classes, historicamente tem servido de reprodução social, à medida que favorece às classes dominantes em detrimento das classes trabalhadoras, inclusive e notadamente do campo.

Neste sentido, a compreensão das políticas públicas adotada neste estudo, a partir viés de reivindicações dos movimentos sociais dos povos camponeses, no que diz respeito à educação frente ao poder público instituído, ultrapassa as políticas compensatórias que reiteradamente objetivou a fixação do homem no meio rural. Políticas estas que correspondiam ao chamado “ruralismo pedagógico”⁶.

Dessa forma, para atingir o objetivo proposto neste estudo que se constitui em analisar as políticas públicas voltadas para educação do campo e no campo com ênfase na formação docente, parte-se do princípio de que, ainda que seja mediante as reivindicações e fiscalização dos movimentos sociais do campo, a contradição entre as

⁵ Este princípio pode denominar-se também lei da unidade e luta dos contrários. Este princípio enuncia um paradoxo: para haver oposição entre os elementos, é necessário que eles estejam interligados. Aliás, é esta interligação que faz a diferença entre termos contrários e termos contraditórios em que não existe nenhuma interligação. “A transformação só é possível por que, no seu interior, coexistem forças opostas tendendo simultaneamente à unidade e à oposição” (GADOTTI, 1983:15). Por sua vez, Kaprívine explica: “Por contrários, entendemos os aspectos, as tendências e as forças internas dum objeto ou de um fenômeno que se excluem mutuamente, mas, ao mesmo tempo, não podem existir umas sem as outras” (KAPRIVINE, O que é Materialismo Dialético, Moscou, 1986: 155).

⁶ Em 1930 e 1940 no Brasil, predominaram ideias do grupo de pioneiros, os quais propunham, dentre outros fatores, uma escola rural voltada aos interesses da região em que fosse destinada e que norteasse a ação para a conquista da terra, com o objetivo de ajustar o indivíduo ao meio rural, que o fixa ao campo para fins de produção, por meio de escola voltada para o trabalho, que “ruralizasse” o homem “rural”, para evitar a ocorrência do êxodo rural. (CALAZANS, 1993).

políticas públicas implementadas para a educação do campo e falta de contrapartida, pela ausência destas, para a formação e valorização do magistério é flagrante. Uma vez que, essa falta de sintonia inviabiliza o processo, pois para um dos sujeitos sociais - que tem papel de fundamental importância nessa implementação - não foi assegurado-lhes as condições reais de participação, desde a sua formação até as condições materiais: infraestrutura e recursos didáticos.

O estudo sobre políticas públicas para educação do campo e formação e valorização docente está estruturado nos seguintes tópicos: primeiro, a implementação de políticas públicas para a educação do/no campo e as contribuições dos movimentos sociais do campo, cujo objetivo específico é analisar a implementação de tais políticas públicas relacionadas com as contribuições e pressões dos referidos movimentos sociais. Em relação ao segundo tópico, políticas de formação e valorização docente para e no campo objetiva analisar o descompasso entre a implementação de políticas públicas para educação do, no e para o campo sem, contudo, contemplar a formação e valorização docente para atuação nessas escolas.

As políticas públicas do/no campo e as contribuições dos movimentos sociais do campo

As relações estabelecidas entre os Movimentos Sociais e os sujeitos do Campo se estendem por um viés mais complexo, o qual está diretamente vinculado a ambos, que são as políticas públicas e, que nem sempre atendem as necessidades dos sujeitos nas realidades sociais em que estão inseridos. É exatamente no âmbito das políticas públicas que os movimentos sociais defendem sua bandeira, visto que toda luta que trás em sua ideologia melhorias das condições de existência, moradia, educação e igualdade social ocorre por meio de políticas, pois se trata de realidades de um conjunto organizado, articulado e fortalecido que diz e afirma quais especificidades devem ser priorizada para possíveis resoluções, nesta perspectiva Caldart afirma que:

Em defesa de políticas públicas de educação do campo. Os movimentos sociais carregam bandeiras da luta popular pela escola pública como direito social e humano e como dever do Estado. Nas últimas décadas os movimento sociais vem pressionando o Estado e as diversas esferas administrativas a assumir sua responsabilidade no dever de garantir escolas, profissionais, recursos e políticas educativas capazes de configurar a especificidade da Educação do Campo. (CALDART, 2011, p.14 – grifos da autora).

Em tempo, salienta que: “[...] mas é preciso ter clareza de que isto não basta. A nossa luta é no campo das políticas públicas, porque esta é a única maneira de universalizarmos o acesso de todo o povo à educação”. (Op. Cit. p. 150)

As particularidades desses movimentos trás para o campo social uma diversidade de questões que estão transversalizadas pelas lutas de classes, uma vez que todas as demandas são postas por sujeitos autônomos, capazes de expressar quais são as suas condições e necessidades de existências. Isto, de forma organizada, visando em um âmbito mais amplo, à superação de um modo excludente de produção e reprodução social.

Nesta perspectiva, as relações estabelecidas por estes modos de produção e reprodução social excludentes negam as identidades dos sujeitos sociais e os seus espaços de conhecimentos - únicos, ricos e específicos de uma gente que luta, trabalha e não nega as suas raízes, muito menos as relações estabelecidas com a terra, com os ciclos da natureza e os movimentos - pertinentes e próprios dos sujeitos do campo e dos movimentos sociais (MST e outros). Neste sentido, é necessário compreender que:

No começo os sem-terra acreditavam que organizar-se para lutar por escola era apenas mais uma de suas lutas por direitos sociais; direitos de que estavam sendo excluídos pela sua própria condição de trabalhador sem (a) terra. Logo foram percebendo que se tratava de algo mais complexo. Primeiro, porque havia (como há até hoje) muitas outras famílias trabalhadoras do campo e da cidade que também não tinham acesso a este direito. Segundo que somente teriam lugar na escola se buscassem transformá-la. Forma descobrindo, aos poucos, que as escolas tradicionais não costumam ter lugar para outros sujeitos do campo, porque sua estrutura formal não permite o seu ingresso, ou porque sua pedagogia desrespeita ou desconhece sua realidade, seus saberes, sua forma de aprender e de ensinar. (CALDART, 2011, p. 92-93).

É justamente por meio dessas lutas que os sujeitos procuram fazer valer os direitos que estão legalmente constituídos e deveria ser assegurados a todos, como o acesso à educação. Entretanto, a luta maior é por uma educação emancipatória, diferentemente da educação atualmente desenvolvida no campo, pois a mesma segue traços definidos por uma parcela hierarquicamente dominante, impondo uma estrutura dual de educação, que segue princípios rigidamente pensados, ao modo que segregue, divisa e nega os saberes de uma grande parcela da sociedade, afirmando o seu poderio de produção e reprodução de saberes e conhecimento, tanto quanto as demais instâncias da vida. Assim, faz-se necessário pensar em um sistema educacional que toma como pauta a valoração dos saberes próprio de um povo - sujeitos do campo - com a perspicácia de superação do modo elitizado de produção.

Portanto, e, em contrapartida, é necessário se pensar em políticas públicas do campo, bem com, educação do e para campo que proporcione e dê condições de sustentação a um modo diferenciado de produzir conhecimento, como também, superar o atual modo de produção. Assim de acordo Frigotto:

Na educação e pedagogia *do campo*, parte-se da particularidade e singularidade dadas pela realidade de homens e mulheres que produzem suas vidas no campo. Todavia não se postula o localismo e nem o particularismo, mediante os quais, se nega o acesso e a construção do conhecimento e de uma universalidade histórica rica, porque é a síntese do dialogo e da construção de todo os espaços onde os seres humanos produzem sua vida. Educação e conhecimento apontam para uma sociedade sem classes, fundamento da superação da dominação e da alienação econômica, cultural, política e intelectual. (FRIGOTTO, 2011, p. 36 – grifos do autor).

Através das lutas por melhorias e ressignificação da educação do e para o campo é que se percebe o quanto de intimidação é exercida pela classe dominante. Entretanto, é dentro do próprio Movimento Social que se pensa, organiza e vincula as possibilidades de enfrentamento e rompimento com os paradigmas hegemônicos.

Nesta perspectiva, o fato dessa classe trabalhadora organizada, estar se mobilizando em prol de políticas públicas de qualidades, bem como o seu efetivo cumprimento, gera estranhamento às demais classes, o que coloca-os frente à incertezas e desconfortos. Entretanto, é com essas ações que podem e devem afirmar as suas identidades, uma vez que é força motriz para continuar lutando pela ruptura das diferenças inferiorizadoras. Caldart deixa isso bem claro quando afirma que:

O movimento por uma educação do campo vincula a luta por educação com o conjunto das lutas pela transformação das condições sociais de vida no campo; por isso em nossos encontros sempre temos a preocupação de fazer e ajudar os educadores e educadoras a fazer uma leitura histórica da realidade mais ampla; e por isso defendemos que uma das tarefas é ajudar na organização do povo pra que participe dessa luta. (CALDART, 2011, p. 152-153).

No que diz respeito ao campo e seus sujeitos, pode-se perceber que estão em pleno movimento e, como todo processo ciclos, são produtores de conhecimento e saberes. Desta forma, reconhece-se que é inerente aos próprios sujeito as múltiplas pedagogias – da terra, movimento, alternância, esperança, cultura, história, trabalho e da produção e da luta social - desenvolvidas no contexto de lutas e movimentos, assumindo características norteadoras das ações em busca de afirmação e modificação dos contextos historicamente construídos.

Neste sentido, a discussão sobre educação do campo na contemporaneidade representa a união de forças entre comunidades camponesas, os movimentos sociais e algumas Universidades no sentido de preencher uma lacuna na educação brasileira

historicamente legada ao esquecimento, abandono e exclusão de segmentos sociais, como os povos do campo, que vivem na terra e cuidam da mesma.

As lutas dos movimentos sociais pela posse da terra estão intimamente relacionadas à luta pela educação como um direito de todos, e no caso da educação do campo é a luta dos povos do campo por políticas públicas que garantam o direito à educação que sejam no e do campo. No: o povo tem direito em ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais. (CALDART, 2002, p. 18).

As concepções de educação do campo são diversas, existindo desde concepções ofertadas pelos órgãos públicos, sem levar em consideração as identidades camponesas, políticas de educação do campo através de convênios recomendadas por organismos internacionais como o Banco Mundial com o Programa Escola Ativa (PEA) para as classes multisseriadas e as concepções de educação do campo forjadas pelos movimentos sociais. Neste sentido, Santos e Rodrigues (2011, p. 02) afirmam que a “educação para o meio rural configura-se, hoje, como um campo de disputa. PEA e Educação do Campo, distintos radicalmente nas suas bases fundantes, portam duas lógicas irreconciliáveis.” A compreensão de que os povos do campo precisam de uma educação que fortaleça as suas identidades e de que qualquer concepção de educação não serve - pois nunca são neutras - ao tempo em que nos possibilita um posicionamento crítico diante da realidade.

Nesta perspectiva, o Movimento Social Sem Terra (MST), assume a configuração de um movimento em busca de uma educação contextualizada que insere os sujeitos das lutas sociais dentro da educação e luta de classes, uma vez que o mesmo tem como finalidade a constituição e aplicabilidade de um projeto educacional contra-hegemônico, como afirma Frigotto;

Do mesmo modo, a criminalização do projeto educacional do MST resulta do fato de que o mesmo o articula, sem rodeios, a um projeto de classe contra-hegemônico, uma luta de uma sociedade humanamente emancipada e com uma educação emancipadora. (FRIGOTTO, 2011, p. 42)

Também é notório, quando ele explicita que: “[...] só é possível de ser entendido, social e humanamente, no processo de construção de um movimento social de sujeito social e político- Movimento dos Sem Terra (MST) - que disputa um projeto social educacional contra-hegemônico”.

Na mesma linha de pensamento, e com um olhar mais aprofundado no âmbito educacional emancipatório, o qual visa à formação plena dos sujeitos, Caldart assim contextualiza ao afirmar que:

Há, assim, um duplo desafio projetado, que é pensar a tarefa educativa da escola em perspectiva, como parte de uma rede mais ampla de práticas formativas e, ao mesmo tempo, garantir que a escola assuma, na organização do seu trabalho pedagógico, os objetivos formativos e não apenas instrucionais ou meramente comportamentais, e que, ao explicitá-los como objetivos, inclua no planejamento da escola a organização de estratégias específicas par sua implementação. Se assim for, estaremos mais próximos de uma perspectiva de educação omnilateral (Marx) certamente exigente de alterações na base de relações sociais que sustenta a forma escolar de educação, tal qual a conhecemos. (CALDART, 2011, p.164).

Desta forma, pensar em movimentos sociais do campo, requer antes, uma análise dos sistemas educacionais desenvolvidos para os sujeitos do campo, bem como em políticas publicas que contemplem as especificidades desses espaços na perspectiva de uma visão de formação de sujeitos emancipados.

Políticas públicas para a formação e valorização docente para educação do/ no campo

As políticas públicas para a educação do campo somente poderão ser consideradas completas à medida que estas contemplem, de forma efetiva, a formação e a valorização docente. Não basta a implementação de políticas públicas direcionadas para construção de escolas, a distribuição de livros didáticos ou a disponibilização de alguns recursos midiáticos. Mas, que somado a isso, a formação inicial e continuada de professores que atuam nas escolas do campo estejam permanentemente em pauta. Neste sentido, a oferta de alguns cursos de Licenciatura do Campo a partir da pressão popular dos movimentos sociais, como os oferecidos pela UFBA, UFMG, UFS e UnB dentro do Programa de Licenciaturas do Campo – PROCAMPO, de acordo com (AZEVEDO DE JESUS, 2009, p. 281), não são suficientes. Estes cursos foram desenvolvidos para atender as demandas específicas de assentados, quilombolas e indígenas.

Entretanto, para atender a uma camada mais ampla das populações que vivem nas áreas rurais outras iniciativas precisam ser colocadas em curso, ou seja, as Universidades, por exemplo, podem desenvolver cursos de extensão e contemplar nos cursos de licenciatura os conteúdos, as discussões e as problemáticas inerentes ao campo, principalmente no que diz respeito à formação de professores para trabalharem

nesses espaços. Ação esta que já se encontra em curso no curso de Licenciatura em Pedagogia do DCHT Campus XVI em apenas um Componente Curricular específico e em apenas um semestre.

Por outro lado, as políticas de educação do campo e de formação de professores para exercerem a docência nesses espaços, de acordo com Antunes-Rocha (2011, p. 129) “[...] emerge junto com as discussões sobre a implantação da escola no meio rural. Isto é, no final do século XIX.” Neste sentido, o contexto social, econômico e político em que a sociedade brasileira se encontrava, era propício para esta iniciativa, uma vez que a autora citada caracterizou-o como:

Em tempo de formação das cidades, de alterações no modelo agrário exportador, da introdução da indústria na economia e de reorganização político-partidária, coube a um conjunto de educadores e políticos a tarefa de alertar a sociedade em geral para a desorganização do mundo rural. Inclusive de seus valores e de sua economia. (Op. Cit. P. 129).

Nesta perspectiva, a escola situada no meio rural, surge atrelada ao modelo de desenvolvimento da própria cidade. Entretanto, historicamente, no Brasil, inicialmente com o levante das ligas camponesas e mais recentemente com movimento dos sem-terra, tem denunciado situações de opressão, mas por outro lado anunciado proposições, inclusive com propostas de educação nos moldes do próprio movimento. Nesta perspectiva, começam a surgir na estrutura curricular do curso de Pedagogia, componentes curriculares, através da sua ementa, que possibilitem análises, discussões e compreensões de educação popular, educação nos espaços não-formais e a educação do / no campo. (MACHADO, et all., 2011, p. 50).

Para além das iniciativas de formação docente nos programas-pilotos voltados especificamente para os movimentos sociais, outras iniciativas – ainda que tímidas – já estão em curso. Neste sentido, a defesa de uma formação específica para os educadores das escolas do campo não invalida a compreensão de que a educação do campo ultrapassa os muros ou paredes da escola, bem como a ação docente dos professores. Para corroborar com essa ideia Caldart traz a seguinte contribuição:

Em nossa trajetória *por uma educação do campo* temos também construído um conceito mais alargado de educador. Para nós é educador aquele cujo trabalho principal é o de fazer e o de pensar a formação humana, seja ela na escola, na família, na comunidade, no movimento social...; seja educando as crianças, os jovens, os adultos ou os idosos. Nesta perspectiva todos somos de alguma forma educadores, mas isso não tira a especificidade desta tarefa: nem todos temos como trabalho principal educar as pessoas e conhecer a complexidade dos processos de aprendizagem e de desenvolvimento do ser humano em suas diferentes gerações. (CALDART, 2011a, p. 158 – grifos da autora).

Dessa forma a defesa de políticas públicas para educação do campo que contemple a formação e valorização do magistério é de fundamental importância. Pois como afirmou a autora acima, isso justifica a insistência sobre a necessidade de políticas públicas de formação das educadoras e dos educadores do campo.

Entretanto, ao analisarmos alguns documentos que regulamentam a educação do campo, pode-se perceber que as referências à formação e valorização dos educadores ainda é mínima. Em relação ao documento final produzido na I Conferência Nacional Por uma educação básica do campo, realizada em Luziânia-GO em 1998, a qual está estruturada em compromissos e desafios, apresenta no compromisso 6: formar educadoras e educadores do campo, o seguinte texto:

A educação do Campo deve formar e titular seus próprios educadores, articulando-os em torno de uma proposta de desenvolvimento do campo e de um projeto político-pedagógico específico para suas escolas.
A escola que forma as educadoras/os educadores deve assumir a identidade do campo e ajudar a construir a referência de uma nova pedagogia.

Entretanto, para que a educação do campo forme e titule os seu próprios educadores, os seus sujeitos sociais precisa buscar parcerias com Universidades e instituições de Educação Superior, posto que o reconhecimento de qualquer formação ou titulação acadêmica deve passar pelo crivo dos conselhos de educação. Em relação aos desafios apresentados no referido documento, este mesmo compromisso também é um desafio, para o qual são elencadas uma série de proposições com vistas a sua superação.

Diante do exposto, as políticas públicas para formação docente e a valorização da educação do/no campo precisam ser conjugadas para efetivação das práticas na concepção de educação defendida neste estudo.

Considerações finais

A elaboração desse trabalho teve como objetivo discutir em que medida as políticas públicas para a Educação do Campo tem valorizado a formação docente, pois as tais políticas para a educação do campo e valorização docente precisam necessariamente estar intrinsecamente relacionadas, uma vez que uma depende da outra.

Nesta perspectiva de luta por políticas públicas que legislam em prol de uma educação do/no campo contextualizada com a realidade vivenciada pelos sujeitos do

campo, e com a formação de docentes conscientes e comprometidos com a causa, teremos sim um avanço na realidade dessa modalidade de educação, pois são muitos os desafios a serem enfrentados para que possa existir uma educação do/no campo que se espera e que atenda as demandas e trabalhem no sentido não de fixar os sujeitos no campo, mas sim de respeitar as identidades de cada um, dando a eles ferramentas para emancipação e o poder de ser um indivíduo consciente de sua realidade e orgulhoso por ser do campo.

As políticas públicas para a educação do campo e valorização docente, precisam necessariamente estarem em perfeita comunhão, uma vez que uma depende da outra. É exatamente no elo dessas relações que se devem pensar em articulações, compartilhamento, e implementações de políticas que deem conta de atender as especificidades de uma educação correlata com as realidades dos sujeitos do campo, atentando para uma superação de um olhar ambíguo e indiferente no que se diz respeito ao modo de produção dos movimentos sociais do e no campo, sendo que o mesmo tem como visão as possibilidades de construção de uma sociedade mais justa e humanitária, fortalecendo as relações com a terra, natureza e sociedades.

É importante expressar sobre as diferenças existenciais nas demandas políticas públicas estabelecidas entre as singularidades desses espaços, sendo estes, tanto dos meios urbanos quanto campestre. Do campo, pois, ainda é tido por alguns olhares urbanocêntricos como lugar menor de produção de vida, entretanto, esquecem das particularidades e multipluralidades das relações estabelecidas nesses espaços, uma vez que no campo existe vida, portanto existe relações sociais, conhecimentos, e demandas que precisam sim, serem analisadas e solucionadas sob um olhar crítico diretivo para superação de diferenças. Do urbano, visto que as relações estabelecidas nesse meio assumem características próprias do modo de produção capitalista. Portanto é mantenedora de conhecimentos específicos dessa sociedade; partindo deste ponto, as políticas públicas educacionais e de formação e valorização docente, passam a ser analisadas sob uma perspectiva diferenciada, truncada, no que se diz respeito ao campo.

Dentro das perspectivas das diferenças, é que se deve atentar para um olhar de superação. Isto é, levar em consideração o global, principalmente no que cabe a educação, visto que os conhecimentos historicamente produzidos devem ser de fácil acesso a todos e para todos, quanto o particular, pois, cada cultura-sociedade tem como princípio a valorização de seus meios produtivos- econômicos, educativo e politicamente construídos. É justamente sob a última análise que os Movimentos Sem

Terra (MST) assumem suas identidades, únicas e específicas de um povo que busca melhorias de educação bem como a valorização de seus educadores educandos e docentes. Portanto, é pensando em suas especificidades, que os encontros e fóruns tem como preocupação significativa a formação e capacitação desses educadores no sentido de produzir e organizar os métodos e conteúdos próprios desses movimentos, e desses sujeitos, que viabilizem a formação dos sujeitos dentro das pedagogias tanto dos movimentos quanto de lutas sociais. Também atentam para as possibilidades de fortalecimento dos movimentos frente aos meios sociais produtivos, tomando como ideologia a superação do capitalismo, bem como salientou Frigotto.

REFERÊNCIAS:

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. Formação de docentes para atuação nas Escolas do Campo: Lições aprendidas com as Escolas Normais Rurais. In: KOLLING, Edgar Jorge, CERIOLI, Paulo Ricardo e CALDART, Roseli Salete (Orgs.). **Educação do campo: identidade e políticas públicas**. Brasília: MEC: Articulação nacional por uma educação do campo, 2002. Coleção por uma educação do campo, nº 04

AZEVEDO DE JESUS, Sonia Meire Santos. Experiências de formação de professores para escolas do campo e a contribuição da Universidade. In: AGUIAR, Marcia Angela da S. (org.) []. **Educação e diversidade: estudos e pesquisas**. Recife: Gráfica J. Luiz Vasconcelos Ed., 2009.

CALAZANS, M. J. C. Para compreender a educação do estado no meio rural (traços de uma trajetória). In: THERRIEN, J.; DAMASCENO, M. N. (Coords.). **Educação e escola no campo**. Campinas: Papyrus, 1993. (Coleção magistério: Formação e trabalho pedagógico).

CALDART, Roseli Salete. A educação do campo e a perspectiva de transformação da forma escolar. In: KOLLING, Edgar Jorge, CERIOLI, Paulo Ricardo e CALDART, Roseli Salete (Rrgs.). **Educação do campo: identidade e políticas públicas**. Brasília: MEC: Articulação nacional por uma educação do campo, 2002. Coleção por uma educação do campo, nº 04

CALDART, Roseli Salete. A escola do campo em movimento. In: MUNARIM, Antônio, BELTRAME, Sônia, COMTE, Soraya F. e PEIXER, Zilma I. **Educação do campo: reflexões e perspectivas**. Florianópolis: Insular, 2ª ed. rev., 2011a

CALDART, Roseli Salete. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, Edgar Jorge, CERIOLI, Paulo Ricardo e CALDART, Roseli Salete (Rrgs.). **Educação do campo: identidade e políticas públicas**. Brasília: MEC: Articulação nacional por uma educação do campo, 2002. Coleção por uma educação do campo, nº 04

FRIGOTTO, Gaudêncio. Projeto societário contra-hegemônico e educação do campo: desafios de conteúdo, método e forma. In: MUNARIM, Antônio, BELTRAME, Sônia,

COMTE, Soraya F. e PEIXER, Zilma I. **Educação do campo**: reflexões e perspectivas. Florianópolis: Insular, 2ª ed. rev., 2011

MACHADO, Mácio Nunes, ARAÚJO, Denise Nascimento de e BORBA, Tatiana Santos. Formação de professores do campo: relato de duas experiências. In: NASCIMENTO, Antônio Dias e outros. **II Seminário de Educação do Campo e Contemporaneidade**: Educação do campo e contemporaneidade: mudanças, afirmação e desafios. Salvador, 2011 (ISSN 2237-2377)

SANTOS, Stella Rodrigues e RODRIGUES, Rosana Mara Chaves. Educação do campo e escola ativa: territórios de disputa e desencontros. In: NASCIMENTO, Antônio Dias e outros. **II Seminário de Educação do Campo e Contemporaneidade**: Educação do campo e contemporaneidade: mudanças, afirmação e desafios. Salvador, 2011 (ISSN 2237-2377)