

Formação do docente e Educação do Campo no sul Capixaba

Pedro Antônio Martins de Souza
João Paulo Casaro Erthal

Resumo: Nosso objetivo foi investigar a formação, inicial e continuada, do docente em atuação na Educação do Campo na Região do Caparaó. Metodologicamente esta pesquisa está alicerçada no tratamento qualitativo dos dados empíricos coletados na pesquisa de campo e analisados por triangulação com as demais fontes de pesquisa, a saber: documental e teórico. Fato constatado é que na região do Caparaó Capixaba não há um corpo docente formado adequadamente para o exercício da docência neste contexto. Logo, as mudanças sociais que precisamos na Região do Caparaó Capixaba em termos educacionais e socioeconômicos estão intimamente ligadas as mudanças, a priori, que devem acontecer no processo institucionalizado de formação dos professores para a Educador do Campo no Caparaó Capixaba.

Palavras-chave: Educação do Campo. Formação de Professores.

Teacher formation and Countryside Education in the south Capixaba

Abstract: Our objective was to investigate the initial and continued formation of the teacher in the Countryside Education in the Caparaó Region. Methodologically this research is based on the qualitative treatment of the empirical data collected in the field research and analyzed by triangulation with the other sources of research, namely: documentary and theoretical. The fact is that in the region of Caparaó Capixaba there is not a faculty formed properly for the exercise of teaching in this context. Therefore, the social changes we need in Caparaó Capixaba Region in educational and socioeconomic terms are closely linked to the changes, that must occur in the institutionalized process of teacher formation for the Countryside Educator in Caparaó Capixaba.

Keywords: Countryside Education. Teacher formation.

Introdução

A diferença de um professor formado para atuar na realidade rural em relação aquele formado para atuar em contextos diferentes do campo é o aporte epistemológico que norteia a base teórica sobre a qual estarão assentadas as diretrizes e bases do projeto de curso. O Projeto Político de Curso da Licenciatura em Educação do Campo delineia o caminho da promoção de justiça social e igualdade de direitos e oportunidades aos trabalhadores camponeses.

Os professores formados nessa licenciatura, mediante sua formação, estarão aptos a gerir os processos sócio-histórico-educacionais no contexto camponês, cabendo-lhes fazer frente pela preservação da identidade do



homem camponês no ato do processo formativo, inclusive e principalmente, no transcurso pedagógico do ensinar/aprender, bem como na sua participação via gestão democrática da educação (MOLINA; MOURÃO SÁ, 2011).

A escola precisa pensar a realidade na qual está inserida, buscando sua transformação numa perspectiva de enfrentamento à homogeneização das instituições sociais e repúdio aos processos de exclusão impulsionados pelo atual modelo socioeconômico que influi diretamente nas tomadas de decisões no âmbito das políticas públicas.

Por isso, a implantação da Licenciatura em Educação do Campo tem representado um grande desafio às Universidades que apostaram nessa formação inicial como um mecanismo de atingimento de objetivos maiores e mais específicos no trato à formação do homem do campo com todas as suas demandas culturais, econômicas e políticas. É importante salientar que os modos de produção do conhecimento e organização do trabalho pedagógico são experiências – ou pelo menos deveriam ser – que se fundamentam e se articulam com as realidades locais vividas por seus principais atores, logo professores e gestores da educação precisam contracenar com os protagonistas desse cenário para verdadeiramente intercambiarem saberes válidos, verdadeiros e significativos.

Consolidar esse projeto político educativo no país é importantíssimo do ponto de vista social, pois significa respeitar os esforços coletivos dos militantes dos movimentos sociais envolvidos em sua criação, além de representar um avanço no projeto nacional de formação de docentes e, conseqüentemente, na própria qualidade do ensino público como direito subjetivo do cidadão camponês.

Nas literaturas consultadas observa-se que nas IES que oferecem a Licenciatura em Educação do Campo, vários outros cursos de extensão e capacitação são oferecidos com o objetivo de fomentar práticas de ensino adequadas a realidade campesina. A ausência da Educação do/no Campo é discriminatória e injusta segundo Molina e Mourão Sá (2011), logo uma missão do curso de Licenciatura em Educação do Campo é impulsionador debates sobre a Educação Básica e sua missão social nos diferentes contextos



campe sinos. Por isso, o PRONERA é considerado o pivô do surgimento da Educação do Campo, pois por meio dele surgem os primeiros questionamentos sobre a necessidade de um modelo de escola que atenda a realidade do trabalhador rural, ao invés de expandir nessas comunidades o modelo escolar vigente.

Preparar profissionais da educação para garantir que as “Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo” sejam respeitadas conforme prevê o artigo 6º da Resolução CNE/CBE 1/2002 é competência da Licenciatura em Educação do Campo. Essa resolução diz respeito à responsabilidade que o Poder Público tem de oferecer à educação básica nas comunidades rurais, inclusive para os que não concluíram na idade prevista, sendo do Estado a responsabilidade de oferecer Ensino Médio e Educação Profissional de Nível Técnico.

Esse preocupante cenário histórico recentemente estimulou algumas vozes a se levantarem para exigir respeito aos direitos subjetivos da coletividade, bem como a reelaboração da escola pública no campo como referência às demandas sociais, culturais, políticas e econômicas *in loco*, ou seja, uma escola que forme sujeitos para sua realidade e não uma escola que deforma a realidade existente por meio das ideologias dominantes.

A preocupação dos gestores responsáveis pelos cursos de Licenciatura em Educação do Campo é produzir um currículo centrado nos fenômenos da realidade de vida dos cam pesinos, valorizando sua cultura e conhecimento de mundo aliados as produções científicas, bem como, as orientações do currículo básico da educação - comum a todas as escolas do país.

Assim, não basta apenas garantir momentos de contextualização dos conteúdos, o que realmente importa é integração total do trabalho pedagógico das disciplinas, isto é, fundamentalmente os conteúdos e as práticas sociais devem confluir para a formação omnilateral¹ dos sujeitos dessa realidade em

¹ A formação omnilateral em Marx, apresenta-se como uma das categorias que destaca o trabalho enquanto princípio educativo, pois propõe a união de ensino e trabalho, contestando os mecanismos de alienação e as relações sociais de submissão ideológica em prol da burguesia (SANTOS, 2017).



foco, garantindo ecologia de saberes e sustentabilidade intelectual (SOUZA, 2012).

Toda essa preocupação em formar bem a juventude do campo é, na verdade, uma preocupação que reflete na própria formação do educador do campo, pois uma ação se transforma em outra e reverbera-se à medida que os conteúdos e os tempos de aula usados para o ensino-aprendizagem contemplem os valores e missão da escola (do campo).

Sobre a juventude que vive no campo, diga-se de passagem, temos uma escassa produção acadêmica no Brasil o que demonstra claramente os descasos com esse grupo, ao contrário daqueles que vivem nas regiões urbanas e metropolitanas como explica Leão e Antunes-Rocha (2015). Não conhecemos o perfil identitário dessa categoria de jovens que invisibilizamos socialmente quando os diluímos numa totalidade sem considerar, por exemplo, as variáveis socioculturais como, por exemplo, questões étnico-raciais ou de gênero dentro desse contexto geoespacial denominado campo.

Trabalhar nesse contexto como docente demanda formação específica, um olhar treinado e sensibilizado para atentar sobre questões locais distintas daquelas enfrentadas pelo professor noutros espaços sociais. É sobre essa especificidade que o curso de Licenciatura em Educação do Campo se ocupa em pensar-se não só como uma nova ferramenta de formação profissional, mas como um instrumento político pujante com o qual sujeitos/comunidades, pouco ou nada assistidas pelas políticas públicas e os projetos sociais de propulsão educacional, econômica e de bem-estar sejam promovidos (ANTUNES-ROCHA; MARTINS, 2015).

As práticas educativas vinculadas à cultura urbana, no contexto camponês, imperam o currículo e o discurso escolar em prol da camponia², causando em alguns momentos mal-estar no contexto rural. O primeiro mal-estar é o sentimento de atonia dos jovens camponeses que não conseguem adequar-se a esses discursos, o segundo mal-estar é a migração de jovens

² Termo recém cunhado pelo pesquisador Milton Souza Ribeiro Miltão para explicar que, se a cidadania é o gozo dos direitos civis e políticos dos indivíduos que vivem nas cidades, analogamente camponia é “o indivíduo no gozo dos direitos civis e políticos de um estado livre e que é o habitante do campo” (MILTÃO *et al.*, 2016, p. 4)



das regiões rurais para as regiões urbanas em busca das promessas e utopias muitas vezes pulverizadas nos discursos ideológicos orientados pelo currículo escolar comum da educação básica (ANTUNES-ROCHA; MARTINS, 2015).

O grande desafio das Universidades a partir da investidura em formação de docentes para atuarem junto a realidade campesina é resgatar a dignidade dos jovens campesinos aviltados pelo modelo unilateral de educação ofertada até então, substituindo-o por uma educação omnilateral que dê conta de emancipar e resgatar valores paulatinamente deixados à margem para absorção dos modismos socioculturais deste século.

Dessa forma é mister do professor formado para atuar nas escolas do campo criar condições didático-pedagógicas para promover um ensino-aprendizagem que emancipe tais sujeitos a partir da problematização da sua própria construção humana enquanto membro de uma sociedade ativa, na qual todos devem ser absorvidos pelas políticas públicas de educação, trabalho e renda partindo do pressuposto de que estes não são privilégios, principalmente para alguns, mas fazem parte dos direitos fundamentais de todo cidadão.

Assim, em face do exposto, pretende-se com esta pesquisa conhecer a política de formação do docente e sua execução na região do Caparaó Capixaba, conforme propõem as resoluções e legislações em vigor, para atendimento e conformidade das especificidades e direitos sociais desse grupo que, por meio dos movimentos que integram diferentes trabalhadores rurais, almejam para o campo uma escola com currículo e princípios pedagógicos que valorizem as atividades laborais dessa parcela da sociedade até então segregada das políticas públicas de educação e economia.

O problema investigativo que nos desafia é responder as seguintes questões: (a) As escolas localizadas nas áreas rurais dos municípios da Região do Caparaó possuem professores com formação inicial e continuada adequada para atuarem nessa realidade? (b) O Projeto Político Pedagógico/Plano de Desenvolvimento Institucional (PPP/PDI) das escolas do campo nos municípios de Alegre, Guaçuí e Ibitirama estão adequados a sua realidade? (c) Qual o perfil docente pretendido pelo curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFES?



Nessa perspectiva, esta pesquisa está estruturada metodologicamente de modo a nos aproximar da realidade da Educação do Campo na região do Caparaó Capixaba, bem como responder as problemáticas inerentes ao mote desta pesquisa.

Metodologia

Procedemos essa investigação a partir da pesquisa bibliográfica, documental e de campo. Os instrumentos de coleta de dados para esse estudo são: pesquisa bibliográfica em livros e artigos; entrevista estruturada individual e semiaberta; consulta ao arquivo público escolar municipal e universitário. A organização da pesquisa de campo desenvolveu-se em cinco etapas: (I) escolher três (dentre os onze) municípios da região do Caparaó Capixaba mais próximos da UFES campus Alegre, que tivessem população campestre dedicada a agricultura familiar e/ou escolas Família Agrícola; (II) Por meio das Secretarias de Educação Municipais localizar as escolas Família Agrícola e/ou trabalho pedagógico similar; (III) Visitar as escolas, realizando sondagem sobre a dinâmica escolar a partir de conversas informais com a direção, coordenação, pedagogos, professores, funcionários e alunos registrando em diário de campo informações básicas de identificação da escola e para organização da entrevista; (IV) Realizar leitura dos seis projetos político pedagógicos das escolas, confrontando com as leituras *a priori* de base teórica; (V) Elaborar entrevista estrutura semiaberta e individual com trinta perguntas, divididas em duas grandes vertentes/blocos: formação profissional do docente e conhecimentos sobre educação campestre.

Após confeccionar as perguntas de caráter semiabertas para entrevistar os professores, foi realizado teste para identificar possíveis fragilidades da entrevista e conseqüentemente possíveis falhas no instrumento de coleta de dados. Vinte e sete professores, de seis escolas, responderam a trinta questões da entrevista, gerando um total de oitocentos e dez variáveis, dentre as quais pode-se destacar em linhas mestras: formação docente em Educação do Campo, conhecimento didático-pedagógico sobre educação campestre,



definição de Escola Família Agrícola, definição de MEPES, Educação do Campo e Projeto Político Pedagógico.

De posse dos dados coletados *in loco*, a etapa subsequente foi a análise das variáveis do campo amostral. Paralelamente à pesquisa bibliográfica e à pesquisa de campo, temos (3ª etapa) a análise documental dos Projetos Político Pedagógicos das seis escolas selecionadas para compor nosso campo amostral que sinalizam propostas vitais para existência e sobrevivência da Educação do Campo.

As três etapas/fases de coletas de dados resultaram, conseqüentemente, numa visão tridimensional sobre a temática “formação de professores para Educação do Campo”. Por isso optamos pelo método de triangulação de dados na formação de resultados e discussões sobre o tema pesquisado, num “processo de comparação entre dados oriundos de diferentes fontes no intuito de tornar mais convincentes e precisas as informações obtidas [...]” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 129).

Com essa articulação metodológica pretendemos minimizar o distanciamento entre os resultados da pesquisa de campo e a fundamentação teórica em conformidade com as políticas públicas para com as comunidades campesinas.

Há no processo metodológico por triangulação um segundo momento interpretativo que, no nosso caso, procuramos estabelecer as conexões necessárias com os resultados pré-alcançados no primeiro momento. A *posteriori* as primeiras conclusões, segue, então, uma leitura e escrita mais reflexiva sobre os elementos que compõe o fenômeno investigado, suas nuances, problematizações e proposições.

Nesta investigação por triangulação de método, analisar-se-á a formação existente em confronto àquela desejada. Entendemos que para a compreensão do estudo em foco, a triangulação é essencial para alcançar maximamente a amplitude descritiva desse fenômeno social que é a preparação/despreparo para o exercício da docência nas escolas campesinas da Região do Caparaó.



A complementariedade entre os dados coletados retroalimenta e corrobora os resultados da pesquisa, dentre os quais identifica-se o processo sócio-histórico-cultural do fenômeno investigado (via triangulação) como sendo a tríade indissociável que valida a pesquisa.

A análise interpretativa das ideias anunciadas pelos vários autores consultados para revisão de literatura dessa pesquisa objetivou explorar toda riqueza de informações, ideais e conhecimentos gerados em torno da temática. Com essa leitura analítica foi possível filtrar aspectos políticos, filosóficos, culturais e lógicos sobre a questão da formação do docente para atuar no contexto campesino com autonomia, contextualização e pluralidade de pensamento e aproximação com a omnilateralidade.

Na pesquisa documental realizada nos documentos oficiais, por não haver tratamento analítico prévio desse conteúdo, há um cuidado minucioso e comprometido com a sensatez necessária à elaboração de conteúdos sóbrios, informativos e, principalmente, verdadeiros (GIL, 2008). Por isso, nesta pesquisa procuramos sondar nos seis projetos políticos pedagógicos, das três escolas selecionadas para pesquisa de campo, as informações mais relevantes à nossa triangulação de dados, sem imprimir quaisquer juízos de valor sobre seus conteúdos, mesmo quando contrastando conteúdos dos referidos projetos com outras informações que pudessem suscitar críticas a matéria em análise.

A análise dos Projetos Pedagógicos de Curso das Licenciaturas em Educação do Campo do campus de Vitória e de São Mateus tem por objetivo compreender os fundamentos histórico, sociológico, filosófico e pedagógico ensejadas à formação de profissionais da educação para o magistério no âmbito campesino, buscando compreender a epistemologia do curso e identificar seus argumentos que justificam o direito à educação pública de qualidade e gratuita dos cidadãos do campo.

Assim, objetivando revelar as constatações, implicações e proposições da formação do professor da Educação do Campo a partir da triangulação dos dados e métodos, ousaremos na construção-síntese ao final desse estudo alcançar a compreensão do referido fenômeno, logrando ademais indicações de base científica que acrescente ao estado atual da formação docente para



Educação do Campo na região do Caparaó Capixaba subsídios instrumentais de base científico-acadêmica para uma possível reestruturação.

Resultados e discussão

De modo global nas escolas campesinas do Caparaó Capixaba há um quadro docente bastante heterogêneo. As diferenças principais são (1) variação entre tempo no exercício na docência e na docência no campo; (2) a formação por área de conhecimento também é diversa, porém, em sua maioria os docentes não possuem formação inicial ou continuada para atuar no contexto campesino; (3) a maioria dos professores entrevistados não conhecem, apesar de trabalharem em escolas campesinas, as políticas de educação para esse contexto diverso de educação; (4) dezesseis dos vinte e sete professores entrevistados não conhecem os objetivos descritos no PPP da escola, isto é, as propostas de ensino para o ensino-aprendizagem no contexto campesino.

Os professores em início de carreira são a maioria nas escolas campesinas, enquanto que aqueles com mais de 10 anos no exercício representa uma parcela de 19% (5 de 27 professores). Verificou-se que doze dos vinte e sete docentes haviam ingressado no exercício do magistério naquele ano. Percebe-se que há uma cultura, inclusive relatada durante a entrevista, sobre a predileção por atuar nas áreas urbanas por parte dos veteranos, pois os novos ingressos expressam que sua localização na escola campesina é em função da preferência dos efetivos pelas escolas urbanas, restando ao contratado aquelas sediadas em comunidades não urbanas.

A título de formação profissional nas escolas do campo do nosso campo amostral, observa-se que vinte e seis professores sentem-se preparados para atuar em escolas campesinas. Sete docentes entrevistados não possuem formação continuada em Educação do Campo, entretanto, há certa convicção na base acadêmica generalista, não creditando à pedagogia e didática para o ensino no contexto campesino o aporte fundamental para a docência nesse contexto.



Apenas oito dos vinte e sete entrevistados afirmaram não ter interesse numa formação inicial em Licenciatura em Educação do Campo. Doze afirmaram acumular atividades, por isso indicam a modalidade a distância como opção para um eventual a formação inicial. Onze entrevistados afirmam ter no máximo três horas por dia para estudar, outra justificativa para optar por um curso não presencial.

É importante salientar que na ocasião da entrevista, primeiro semestre de 2017, quatorze entrevistados cursavam alguma formação continuada, isto é, a medida que os profissionais da educação são incentivados e oportunizados por meio de políticas públicas de formação docente verifica-se a existência de público interessado em aprender para aperfeiçoar suas práticas e exercício no magistério.

É lamentável que onze professores nunca receberam oferta de formação continuada via instituição contratante, visto que os baixos salários dos docentes da região do Caparaó Capixaba representam um obstáculo na autopromoção e patrocínio de formação continuada com a regularidade que demanda a função.

Cinco professores que atuam nas escolas pesquisadas acreditam que as escolas localizadas nas comunidades campesinas são um retrocesso e que escolas em áreas urbanas são melhores em termos de qualidade de ensino. Paralelamente, sete professores não consideram que a abordagem de conteúdo no contexto rural é diferente do contexto urbano. Ao perscrutar mais profundamente o professor sobre esse dado coletado compreende-se que quase 80% deles não fazem diferenciação didático-pedagógica de um contexto para outro, o que nos leva a concluir o distanciamento da prática docente do projeto político pedagógico, bem como, das diretrizes curriculares nacionais para educação campesina. Mais precisamente, 59% (16 de 27) dos professores entrevistados demonstram total desconhecimento das propostas pedagógicas expressas no PPP de sua escola.

Onze professores dizem conhecer parte do PPP, mas não sabem apontar ao menos um objetivo e/ou meta descritos no referindo documento de suas respectivas escolas, o que torna seu trabalho um fazer distanciado de



uma prática reflexiva com base na realidade local, que julgam conhecer. Ainda que dezenove professores aleguem conhecer a realidade local das comunidades adjacentes/assistidas pelas escolas campesinas do Caparaó Capixaba e, afirmarem estar diante de uma situação desafiadora face as questões sociais, econômicas e familiares dos alunos desses espaços, apenas quatro (4 de 27) estão participando - em seus respectivos municípios - da elaboração do PDI (Plano de Desenvolvimento Institucional), documento requerido às instituições educativas do Estado do Espírito Santo segundo a Resolução CEE/ES Nº 3.777/2014, de 30 de abril de 2014, para regulamentação da Educação no Sistema de Ensino do Estado do Espírito Santo. Contribuir na elaboração de um documento norteador da missão, valores e visão social de uma escola somente é possível àqueles que conhecem a realidade e peculiaridade de cada escola, logo não justifica-se construir um projeto político pedagógico sem a participação daqueles que vivenciam a realidade da comunidade onde será aplicado tal projeto.

Retornando a questão da formação docente, a resolução supracitada, em seu artigo 60, pondera que “os professores de educação do campo deverão ter formação pedagógica inicial e continuada apropriada”, isto é, não justificam-se dados quantitativos tão expressivos revelarem a alienação majoritária da classe docente das escolas campesinas ligadas ao sistema de ensino do Estado que já optou por:

- I – o desenvolvimento das habilidades e competências julgadas importantes pelas comunidades do campo;
- II – o currículo e os programas próprios à cultura e às atividades laborais das comunidades do campo;
- III – a produção de material didático e a utilização de metodologias adequadas para o ensino e a pesquisa; e
- IV – a perspectiva da razoabilidade na execução do currículo (SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO, 2017).

É mister que se execute, pelos órgãos competentes, as ações necessárias para a formação docente necessária ao atendimento das comunidades campesinas sul-capixabas iminentemente, bem como sua devida inserção aos processos democráticos de gestão escolar, oportunizando



condições pedagógicas para o exercício da profissão nesse contexto diverso que segue por uma via ideológica de supressão sistêmica. Quanto mais capacitado o profissional for, mais eficaz e eficiente será seu exercício laboral.

É insólito, se considerarmos a eminência do fato, verificar que dezenove professores que atuam nas escolas pesquisadas não sabem descrever minimamente o que significa Pedagogia da Alternância. Após o entrevistador revelar algumas características dessa pedagogia, ainda sim, vinte e um não acreditam na eficiência dela ou não sabe avaliar sua validade.

Todas as disparidades e idiosincrasias constatadas pela pesquisa de campo refletem e culminam na problemática central dessa pesquisa que é a questão da formação do docente para o exercício do magistério nas escolas campesinas da região do Caparaó Capixaba, corroborando a importância desse estudo face as atuais políticas estaduais de reelaboração do sistema educacional regional.

Pesquisando o Projeto Político Pedagógico, de cada uma das escolas, percebemos que este é um documento amplo, com estrutura e descritores variados, por esse motivo, essa análise se limita a relatar em síntese a caracterização da escola, a missão, os objetivos, as diretrizes pedagógicas e o plano de ação que cada escola expôs em seu projeto – a medida que estas os esboçem. Por fim, poder-se-á demonstrar em linhas gerais as propostas, bem como, as idiosincrasias do sistema escolar da Região do Caparaó Capixaba no que tange a oferta do ensino nas comunidades campesinas.

Nossa abordagem inicia-se com o breviário dos Projetos Político Pedagógicos das Escolas Campesinas de Alegre. Na Roseira está localizada a Escola Municipal Família Agrícola “George Abreu Rangel” – que além de atender essa comunidade também recebe alunos das localidades de Lagoa Seca, São Luis, Bom-Jardim, Retiro, Bom-Ver, Santa Luzia, Paraíso, Ponte do Palmito, Lajinha, Oriente, Palmeirinha, Vinagre, Queimados, Bom Sucesso, Ponte do Bagaço, Arataca e Estivado que são comunidades adjacentes. Já a Escola Municipal Família Agrícola “Ziolita Maria da Silveira” tem seu público e localização no Assentamento Florestam.



Nos objetivos específicos dos Projetos Político Pedagógicos das Escolas Municipais Família Agrícola “George Abreu Rangel” e “Ziolita Maria da Silveira” de Alegre, encontram-se em comum nos documentos das referidas escolas duas proposições que representam o cerne da educação campesina nesse contexto escolar. A primeira proposição via objetivos específicos diz respeito à formação do sujeito para o mundo do trabalho, com base na seguinte declaração: “garantir estímulos para a valorização do campo, por meio de projetos sustentáveis a nível social, ambiental, tecnológico e econômico”. A segunda proposta, igualmente relevante e determinante, é “despertar no jovem a importância da organização no campo nas mais diversas formas, estimulando as práticas sociais solidárias” - esses objetivos denotam a expectativa de formação de sujeitos com responsabilidade social e engajamento na promoção do bem estar social.

No objetivo geral a preocupação é com “[...] a formação de agricultores tecnicamente qualificados para promoverem mudanças [...] (com) condições de viver com qualidade de vida e dignidade, assumindo novas formas de fazer e trabalhar”. Para alcançar tais objetivos, foram estabelecidas metas e ações. Podemos destacar em síntese como metas a (I) construção de ambiente educativo com a participação da comunidade escolar, (II) a conscientização sobre a importância do conhecimento via estudo, (III) bem como a construção de um espaço interativo de discussão – em especial por meio de parcerias com órgãos externos. Em se tratando das ações, destaca-se como as principais e mais alinhadas aos objetivos: (a) reuniões com o Conselho Escolar, pais e mestres; (b) realização de palestras e momentos culturais.

Além das disciplinas da base nacional comum do currículo básico, tem-se como parte diversificada a disciplina de Agricultura e a disciplina de Educação Familiar e, como conteúdo de atividades complementares, temos as disciplinas: Plano de estudo; Práticas Agrícolas. As quatro disciplinas juntas representam 14% (582 horas) do tempo designado a formação nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Já nas séries finais do Ensino Fundamental, a carga horária total é 1.445, aproximadamente 29% do total geral de horas. De acordo com o



Catálogo Nacional de Cursos Técnico, um curso Técnico Agrícola deve ter no mínimo 1200 horas. Isto é, os alunos concluintes do ensino fundamental de escolas campesinas, ao longo de 9 anos, totalizam mais de duas mil horas de estudos aplicados aos saberes agropecuário, o que nos faz pensar que, imbuído aos estudos básicos do currículo comum, a formação profissionalizante precoce garante o sucesso dos objetivos descritos nos projetos político pedagógicos das escolas de Alegre, consequentemente garante a fixação dos jovens campesinos em suas localidades de origem.

Passando ao breviário dos Projetos Político Pedagógicos das Escolas Campesinas de Guaçuí, temos escolas municipais de ensino fundamental “Guiomar Soares Azevedo” e “Fazenda Alcantilado” que, também, são exemplos de unidades escolares que trazem no seio de suas propostas político-pedagógicas objetivos, ações e metas em comum. Nesse contexto, exporemos em linhas gerais e em síntese, tais proposições que demonstram os fundamentos educacionais que norteiam o trabalho docente em contextos campesinos díspares, apesar de fazerem parte de um mesmo município.

Em ambos os projetos, encontramos como proposta o ensino de qualidade fundado na ideia de criticidade, transformação da realidade, desenvolvimento de capacidades e produção de conhecimento fazem parte do balizamento dos objetivos gerais, que sinalizam e tomam como específicos: cooperação e solidariedade, participação dos pais, parceria com a comunidade, posicionamento crítico frente a decisões coletivas, criatividade, tolerância, práticas educativas democráticas.

Todos esses objetivos são, na verdade, anseios de soluções possíveis para problemas verificados no diagnóstico que conduziu a produção do projeto político pedagógico em 2015 dessas escolas. As metas desejadas resumem-se em: redução da evasão e reprovação, cumprimento das diretrizes curriculares, estímulo e envolvimento de todas as partes interessadas pelo sucesso do processo educativo, motivação e conscientização do corpo docente, respeito ao próximo e a diversidade.

As estratégias para perseguir tais objetivos e metas, elencadas em forma de palavras-chave, são: atividades lúdicas, teatros, músicas, dinâmicas,



histórias, dança, esporte, aulas de reforço. Assim, o diálogo, a mediação de conflitos, a tomada de decisões coletivas são consideradas nesse projeto como matéria de apreciação, estudo, reflexão e prática docente no exercício diário de sua profissão.

Mesmo localizadas em contextos campestres, essas escolas não se classificam como Escola Família Agrícola, entretanto seus pontos geográficos demandam atenção especial às práticas laborais e modo de vida campestre, tendo em vista que atendem os filhos de famílias ligadas a agricultura familiar. Lembrando que a opção por esse modelo educativo é livre e consensual junto a gestão municipal de educação, pois as práticas escolares, mediadas por um currículo adaptado, são alteradas em função do contexto e função social da escola.

O breviário dos Projetos Político Pedagógicos/Plano de Desenvolvimento Institucional das Escolas Campestres de Ibitirama revelam duas situações distintas em termos de proposta pedagógica. Na Escola Família Agrícola (EFA) Municipal “Clarice Campos Lemos” a comunidade escolar estabeleceu objetivos, valores e missão diferentes da escola do MEPES de Ibitirama. Assim, primeiramente elencaremos as características da escola municipal, para depois as características do MEPES.

A EFA propõe, como missão, uma educação inovadora, pautada na tradição jesuítica. No próprio texto do PPP da referida escola elenca-se como valores alguns pontos que não se coadunam com a pedagogia jesuítica, como por exemplo: pluralismo de pensamento, democracia e cidadania. O projeto está em fase de elaboração, por isso faltam elementos como: objetivos, grade curricular, ações para alcançar os objetivos, dentre outros tópicos importantes. No entanto, dentre os pontos já citados, possui histórico, descrição da infraestrutura, do corpo docente e um diagnóstico em fase de elaboração.

O Plano de Desenvolvimento Institucional do MEPES, totalmente estruturado, propõe em seus objetivos apoio a agricultura familiar, desenvolvimento sustentável do homem, integração ao mundo do trabalho, desenvolvimento integral da família, contribuição com o aperfeiçoamento moral e ético da sociedade, promoção de atividades de extensão rural, apoio ao



cooperativismo e o associativismo, utilização da metodologia da pedagogia da alternância. Sumariamente, esses são os principais tópicos que norteiam os objetivos institucionais.

A missão da instituição centra-se na integração do ambiente escolar para com o universo profissional do educando, por meio da Pedagogia da Alternância, pensando no desenvolvimento do campo com sustentabilidade e nas transformações que a juventude campesina pode promover social, econômica, política e culturalmente. Com isso a visão institucional tem como foco a excelência enquanto ONG (Organização Não Governamental) na promoção das famílias campesinas no Estado do Espírito Santo, cuja proposta e cerne de sua existência reside na educação e ação comunitária com fins no desenvolvimento da vida produtiva, equilibrada e igualitária.

Paralelamente, visitando o Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, da UFES de Vitória nota-se que esse curso traz uma proposta inovadora no âmbito da formação multi e interdisciplinar, tomando as bases paradigmáticas da teoria da complexidade de Edgar Morin como marco de sua proposta explicitamente manifestada na justificativa do projeto do curso. Todos os objetivos gerais enunciam claramente a preocupação com a formação do docente que irá atuar no contexto campesino no sentido de evidenciar o direito, a qualidade e a necessidade de uma educação campesina justa e eficiente.

Quanto aos objetivos específicos podemos verificar como projeto mais audacioso o vislumbre da criação de escolas de ensino médio no campo, um fato pouco constatado no Estado, visto que as políticas educacionais caminham em direção oposta. Essa preocupação com a efetivação da camponia como projeto social no país significa um avanço para a educação e, nessa ceara, as mudanças almejadas ocorrerão ao passo que questões de hipervalorização da cultura urbanocêntrica deverão passar por ressignificações, assim como haverá ressignificação da própria cultura rural nas esferas local, regional e nacional.

A proposta do curso é romper para com a lógica simplesmente mercadológica, valorizando os movimentos sociais que lutam em prol do



homem do campo e destinando-se “[...] à formação de professores com postura profissional ética pautada na responsabilidade social para com a construção de uma sociedade incluyente, justa e solidária [...]” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO/VITÓRIA, 2012, p. 12).

Consonantemente, o Projeto Político de Curso da Licenciatura em Educação do Campo da UFES de São Mateus, propõe como missão formar educadores para atuarem em escolas do campo nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, na escolarização básica de jovens e adultos bem como preparar gestores para atuarem junto às unidades educacionais ofertantes da Educação do Campo. Essa proposta e, ao mesmo tempo, preocupação com a diversidade que esta no campo – tantas vezes aliadas de direitos sociais básicos – se coadunam com o grito político dos movimentos em prol do homem do campo: “ocupemos a latifúndio do saber” (ARROYO, 2014, p. 67).

O curso se justifica pela ausência de espaços de formação específicos para a docência multidisciplinar, em sintonia com as necessidades de organização curricular por áreas do conhecimento nas escolas do campo; pela necessidade de se construir alternativas de organização do trabalho escolar e pedagógico que permitam a expansão da educação básica no e do campo, com a qualidade exigida pela dinâmica social em que seus sujeitos se inserem; e pelas exigências de um desenvolvimento sociocultural e sustentável para o campo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO/SÃO MATEUS, 2017, p. 07).

Segundo estimativas enunciadas no projeto pedagógico do curso de Licenciatura em Educação do Campo, atualmente o Estado do Espírito Santo tem um contingente populacional no campo de mais de 600 mil habitantes, isto é, 20% da população total do Estado – mais de 3 milhões. “Por uma lógica minimamente coerente, 20% dos estudantes deveriam estudar em escolas no campo. Mas a realidade está distante disso” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO/SÃO MATEUS, 2017, p. 14).

Para a equipe responsável pela elaboração do Projeto Pedagógico de Curso da Licenciatura em Educação do Campo esta graduação representa: correção da desigualdade histórica entre as populações rurais em detrimento as urbanas; organização curricular alternativa e com vistas à ampliação de



oferta da Educação do Campo; formação crítica do docente; transformação política e social do campo com base em práticas pedagógicas condizentes à realidade; integração de saberes e valorização das lutas históricas das populações do campo bem como dos movimentos sociais emergidos desse contexto.

De acordo com o projeto pedagógico de curso, objetiva-se com a oferta dessa licenciatura fortalecer as comunidades rurais por meio de docentes da educação básica com formação inicial adequada ao magistério nesse contexto, utilizando-se do ensino, pesquisa e extensão para formar professores com capacidade de aprimorar conhecimentos e práticas pedagógicas bem como contribuir às organizações e movimentos sociais do campo. Assim, a “concepção de Educação da expressão Educação do Campo não pode abrir mão da necessária ligação com o contexto no qual se desenvolvem esses processos educacionais [...]” (MOLINA, 2015, p. 188).

Considerações finais

A primeira e mais importante constatação dessa pesquisa representa um forte indicador da necessidade de se repensar, os espaços socioeducativos não urbanos da região do Caparaó Capixaba. O fato constatado *in loco* é de que existe um déficit epistemológico na formação do docente que se destina à educação campensina, passível de ações estratégicas que reverta esta bipartição nas políticas públicas estaduais em Educação do Campo, de modo a incluir a região do Caparaó Capixaba na agenda de ações político-educativas para efetivação do artigo 60, da Resolução 3.777/2014 que fixa normas para a Educação no Sistema de Ensino do Estado do Espírito Santo a despeito da formação inicial e continuada adequadas ao exercício do magistério no contexto campensino.

Segundo dados do IBGE, Censo 2010, os onze município que compõem a região do Caparaó Capixaba juntos totalizam uma população de 179.622 mil habitantes, dentre os quais 38% (68.230) deste total são residentes do campo. Se consideramos unitariamente a situação da divisão populacional campo-cidade de cada município esse percentual aumenta consideravelmente



em seis (de onze) municípios onde a população rural em alguns casos chega a percentuais superior a 60%.

No que diz respeito ao perfil socioeconômico da população rural, os indicadores mostram que é grande a desigualdade existente entre a zona rural e urbana e entre as grandes regiões. Segundo dados da organizados pelo INEP, em 2004, cerca de 30,8 milhões de cidadãos brasileiros viviam no campo em franca desvantagem social. Apenas 6,6% da população rural economicamente ativa apresentava rendimento real médio acima de três salários mínimos. Na zona urbana, nessa mesma faixa de renda, concentravam-se 24,2% da população. O desamparo e a vulnerabilidade da população do campo refletem-se nos altos índices de analfabetismo e no baixo desempenho escolar. 25,8% da população rural adulta (de 15 anos ou mais) é analfabeta, enquanto na zona urbana essa taxa é de 8,7% (MOLINA, MOURÃO SÁ, 2011, p. 67).

Não obstante, podemos com esta pesquisa anunciar a impreterível e eminente necessidade de atendimento educacional capacitado à população campesina deste cenário investigado, frente aos pilares da legitimidade, da legalidade e da economia do conhecimento (o investimento em educação com fins no crescimento e desenvolvimento econômico de uma dada região), que representa o coeficiente governamental decisivo à manutenção sustentável da vida do homem do campo neste contexto Capixaba.

Verificamos na maioria das vezes constância nas medidas de frequência de alguns fenômenos investigados durante a pesquisa de campo, o que nos permite afirmar que os resultados encontrados revelam precisão no que se refere ao fenômeno (não) formação docente para o magistério na Educação do Campo, na população selecionada para pesquisa. Dos 27 professores da rede municipal de ensino de Alegre, Guaçuí e Ibitirama distribuídos nas seis escolas do campo pesquisadas nesses três municípios vinte afirmaram possuírem formação continuada em Educação do Campo, mas nenhum possui formação inicial nessa área. Porém, aqueles que declararam possuir formação continuada, realizaram apenas um único curso, de pequena carga horária - geralmente de trinta a sessenta horas.

A segunda e mais importante constatação a que chegamos nessa pesquisa é que a ausência de uma política de formação inicial e/ou continuada satisfatória sinaliza uma provável resposta ao despreparo e, por vezes, uma



apatia que permeiam os espaços escolares do campesinato capixaba caparoense. Sem que haja identidade para com o universo rural, professores e gestores de unidades escolares do campo não protagonizam com o devido e esperado destaque sua função social junto a seu público-alvo. Para a efetivação de um trabalho pedagógico eficaz é consenso por parte dos pesquisadores da Educação do Campo que é imprescindível afinidade para com este contexto social, sem o qual não há empatia com a cultura, identidade e modo de vida no campo. Logo, é com base nessa necessária alteridade sociocultural que o docente dará vida e sentido a sua ação pedagógica, a aplicação do currículo, a fundamentação didática de seu trabalho e promoverá trocas e intercambiamento de saberes.

Com isso, queremos evidenciar que muitos aspectos das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo deixam de ser cumpridas em função da ausência epistemológica de formação docente que propicia o fomento de saberes necessários. Exemplos destas negligências: a questão da preservação da identidade da escola face sua realidade local; a universalização da educação em espaço público de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o mundo do trabalho e o desenvolvimento social e econômico justo e ecologicamente sustentável neste contexto; propostas pedagógicas diferenciadas que contemplem os aspectos sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia circunscritos, de modo especial, no âmbito do campo.

A terceira constatação, intimamente ligada à segunda, é o desconhecimento do projeto político pedagógico por parte dos professores, o que denota a ausência de formação continuada *in loco*, a omissão dos objetivos e metas da educação local, bem como, a omissão ao ato de pensar e reelaborar - sempre que necessário -, medidas didático-pedagógicas de superação de entraves metodológicos, estruturais e de recursos humanos no processo de ensino-aprendizagem dos camponeses. Suscitar essa questão não significa conjecturar que a formação continuada *in loco* do docente deva



ser à moda Procusto³, porém também não é pertinente concebemos como trivial o denegar dos docentes em relação ao que está instituído como proposta no projeto político pedagógico de sua escola.

Sempre iremos argumentar a favor da formação inicial como sendo o eixo principal na defesa à educação de qualidade nas escolas do campo, o que não inviabiliza pensar e conceber a ideia de uma formação continuada que garanta epistemologicamente os pilares teóricos capazes de tornar o professor mais autônomo, crítico e engajado às questões campesinas. Através da pesquisa de campo, ficou constato que o docente raramente participa de formação continuada, prova disso é que doze professores nunca receberam formação continuada, sendo que a maioria (quinze docentes) está há mais de cinco anos lecionando na escola do campo de sua lotação.

Desconhecer objetivos e metas do projeto político pedagógico das escolas não significa apenas ser furtivo aos direitos de aprendizagem do homem do campo em relação ao que estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em seu artigo 28, que dentre outras coisas garante a adequação e a adaptação dos sistemas de ensino a natureza do trabalho na zona rural e as reais necessidades e interesses de seu público-alvo, significa também a alienação do trabalho docente bem como seu reducionismo a uma atividade meramente ideológica, autoritária e antidemocrática.

A quarta constatação, ainda relacionado a projeto político pedagógico diz respeito à fragilidade deste documento que deveria ser o norteador do professor em sua jornada docente (*in loco*). No entanto, além de majoritariamente este não ser visitado, estudado, refletivo e aplicado no cotidiano escolar por vezes se encontra inacabado, guardado nas secretarias de educação e não na escola, com elevado teor pedagógico urbanocêntrico, poucas propostas à camponia de modo geral e especificamente omitidos até nos objetivos do projeto/plano.

Certamente isso é resultado da ausência de base teórica em documentos norteadores da educação do campo como, por exemplo, as

³ Personagem da mitologia grega que, para ajustar seus convidados a medida exata do leite que lhes concedia em sua pousada, estirava ou amputava seus membros (braços, pernas, etc.).



Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, que se quer foi citada ou referenciada nos projetos político pedagógicos, evidenciando tacitamente seu desconhecimento. Enfaticamente, é bom frisar, que nenhuma das seis escolas investigadas citou e/ou referenciou essa diretriz em seus projetos político pedagógicos.

Apenas no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da Escola Família Agrícola do MEPES no município de Ibitirama entendemos que conceitos básicos à Educação do Campo foram frisados. Esses conceitos são:

- Educação para o trabalho e pelo trabalho – a aprendizagem é feita pela ação a qual leva ao intercâmbio à responsabilidade, ao diálogo e ao desenvolvimento da personalidade. [...]
- Relação dinâmica, dialética e dialógica entre contexto histórico-social-político e cultural e o currículo como um todo, concebido como processo em constante construção que se faz e se refaz (PDI/MEPES, 2016, p. 20).

Nas demais escolas investigadas, apesar da preocupação com a formação do jovem do campo, nem sempre fica claro que tipo de formação será em matéria de aplicação ao seu contexto social, reproduzindo muitas vezes clichês socioeducativos com vieses urbanocêntrico, como por exemplo: excelência acadêmica, liberdade e pluralismo de pensamentos, educação e respeito nos Direitos humanos, consciência ética e responsabilidade social, democracia e cidadania, integração, cooperação e criatividade. Não que tais competências não sejam, também, aplicáveis ao estudante das escolas do campo, porém não se resume a tais ideários o que se tem pretendido propor que a Educação do Campo tome como seu compromisso social com a diversidade socioeducativa que está sob sua tutela.

Ademais, tais elementos citados nos projetos político pedagógicos da maioria das escolas pesquisadas são extremamente importantes à formação do sujeito, mas nenhum deles vem com as descrições e considerações sobre sua aplicação à educação do campo deixando essas ideais muito vagas e pouco ou nada contextualizada a educação promocional do homem camponês. Fazemos uma breve ressalva em relação ao PDI do MEPES, no qual se



detalha e esclarece melhor cada uma de suas premissas básicas à educação emancipadora de seu público-alvo: o homem do campo.

Nossa quinta constatação diz respeito ao desafio na superação das desigualdades educacionais entre o campo e a cidade. As estatísticas revelam em larga escala o quão remota estão às ações político-sociais de formação profissional e conseqüentemente de formação humana de parcela considerável da juventude campesina sul-capixaba. Nossa realidade educativa no campo é igual ou tão mais grave que a vivenciada pelos jovens (e adultos) de todo país.

No que diz respeito ao Ensino Médio, o estudo também aponta que entre os jovens de 15 a 17 anos, quando considerada a taxa de frequência líquida, o quadro é muito crítico na área rural: pouco mais de um quinto dos jovens nessa faixa etária (22,1%) estão frequentando esse nível de ensino contra 49,4% na zona urbana. Segundo o tipo de organização, temos 59% dos estabelecimentos rurais do Ensino Fundamental formados, exclusivamente, por turmas multisseriadas correspondem a cerca de 20% e concentram pouco mais de metade das matrículas (2.986.209 estudantes). As mistas (multisseriadas e seriadas) respondem por $\frac{1}{4}$ das matrículas (1.441.248 estudantes). Os professores da área rural enfrentam as conseqüências da sobrecarga de trabalho, da alta rotatividade e das dificuldades de acesso e locomoção. Além disso, recebem salários inferiores aos da zona urbana e estão entre os que têm menos nível de escolaridade (MOLINA, MOURÃO SÁ, 2011, p. 67).

De acordo com dados do IBGE, estatísticas de 2015 apontam que os onze municípios do Caparaó Capixaba juntos somam 31.636 estudantes da Educação Básica, sendo 25.309 matriculados no Ensino Fundamental e 6.327 matriculados no Ensino Médio. Se levarmos em consideração o percentual de moradores das áreas rurais destes municípios, que é de 38% (68.230) do total de (179.622) habitantes da região do Caparaó Capixaba, podemos estimar que destes 31.636 mais de aproximadamente 12 mil jovens são campesinos.

Observa-se que 90% das escolas de Educação Básica do Estado estão na área urbana, isto é, a maioria dos estudantes campesinos estão tendo seus direitos subtraídos. O ensino-aprendizagem do camponês deveria ter como premissa básica garantida pelo Estado a Educação do Campo no campo, porém estimativas revelam que apenas 10% dos 12.000 estudantes do ensino básico da região do Caparaó Capixaba tem esse direito resguardado.



Todos esses números apresentados são para corroborar os dados levantados sobre a realidade da região do Caparaó Capixaba no que se refere à realidade educacional oferecida na zona rural. Esses valores, por si só são suficientes para justificar a demandas pleiteadas pelos movimentos sociais pró Educação do Campo. A formação do educador para atuar nessa realidade é fator determinante para o sucesso da universalização da Educação Básica no campo como fenômeno político-educativo emergente pactuado em diversos documentos, porém negligenciado nessa região, apesar da expressiva demanda.

Então, o que os professores dessas escolas fazem por lá? Que perspectivas temos para esse contexto educacional? A esta primeira pergunta a resposta é simples, objetiva e sucinta: reproduzem um currículo obstatante a realidade em que se encontram, próprio de um contexto citadino. Prova disso é a ausência de: conteúdos que valorizem a cultura campesina; valorização da identidade do povo campesino; um currículo que fomente as lutas históricas das comunidades camponesas; objetivos no projeto político pedagógico no tocante as questões ambientais que engendram a vida social e econômica das comunidades onde se localizam as escolas pesquisadas; valorização dos documentos norteadores da educação do campo na produção dos projetos políticos pedagógicos das escolas.

Estamos convencidos de que os problemas enfrentados na região do sul capixaba em relação as questões estruturais da formação do homem do campo não são uma exceção dentre os estados da confederação, mas parte de uma problemática nacional que tem mobilizado pesquisadores de vários territórios do país a refletir sobre tal problema partindo da investigação científica das conjunturas que entram e por vezes atrofiam o progresso do projeto nacional para a educação do homem do campo que se tem hoje, cuja perspectiva foca-se numa nova ótica de educação do campo (e no campo), condizente com as necessidades desta camada populacional no atual cenário sócio-histórico.

O debate sobre a educação do campo vem crescendo de forma significativa nos últimos anos no Brasil impulsionado pelas lutas dos movimentos sociais do campo e a persistência de muitos educadores



comprometidos com a transformação, tanto das políticas de educação desenvolvida no meio rural, quanto com as condições de exclusão social, negação de direitos e invisibilidade em que vive a população do campo.

Entre os movimentos sociais e os educadores que atuam ou discutem sobre a educação do campo é consenso quanto à urgência na construção de novos projetos educativos voltados para as especificidades do meio rural. Uma educação que, além de valorizar as diversidades socioculturais, ambientais e organizativas dos camponeses, preparemos jovens para serem protagonista das políticas de desenvolvimento sustentável construídas de forma coletiva nas áreas rurais (LIMA, 2013, p. 608-609).

A exemplo do excerto acima, o que vislumbramos para a Região do Caparaó Capixaba é exatamente o que Lima (2013) aponta como sendo o almejado à educação dos camponeses, isto é, engajamento dos profissionais da educação das escolas campesinas na luta pela efetivação da educação do campo numa perspectiva transformadora, de valorização da vida, da cultura e do trabalho no campo, bem como o trabalho como ponto de partida (e chegada) para a formação humana.

De acordo com as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (2002, p. 1) “a identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade [...]”. Nesta perspectiva podemos considerar os questionamentos que Lima (2013, p. 609) levanta em seu artigo “Educação do Campo, currículo e diversidades culturais” de modo a buscar responder esta demanda que as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo traz como desafio à superação das desigualdades existentes na educação do campo em relação à questão de sua identidade como tal:

[...] Qual o perfil do sujeito a ser formado para viver nesse campo em transformação? Quais os saberes, competências e habilidades esses sujeitos devem possuir para pensar as políticas de desenvolvimento no campo, preservando os elementos históricos e culturais que alimentam a vida dos camponeses? Que conteúdos devem ser priorizados no currículo das escolas com o intuito de promover uma formação crítica dos jovens, comprometida com a construção de políticas de desenvolvimento que fomente a preservação do patrimônio



ambiental e cultural das comunidades rurais e possibilite a melhoria da qualidade de vida?

Em resposta às profusas perguntas sobre o quanto se pode e deve-se fazer para alcançarmos uma educação do campo verdadeiramente séria, comprometida com a camponia e a omnilateralidade que já vinhamos amplamente discutindo nesse texto, endossamos as palavras de Polon e Marcoccia (2018, p. 4) ao afirmar que “A identidade da escola está relacionada com o grau de autonomia que essa possui e seu PPP”, assim como também, trazemos para reformar nossos argumentos neste texto as afirmações de Sá (2018, p. 4):

Defendemos que os currículos das escolas do campo repercutam, valorizem e constituam-se a partir dos referenciais políticos e culturais e dos processos formativos mais amplos de que tomam parte os povos do campo em seus contextos específicos (suas lutas, trabalho, tradições culturais, etc.).

Nesse sentido, a formação do professor significa a materialização desta Educação do Campo que defendemos e almejamos, por compreendemos que um profissional afinado com este contexto de vida é capaz de promover diálogos e mediações apropriadas para traduzir à juventude campesina o entendimento sobre o campo “[...] como lugar de vida, de produção, com um projeto de desenvolvimento. [...] um local onde se promova o vínculo entre o ensino e o trabalho [...]” (ALENCAR, 2010, p. 209).

Referências bibliográficas

ALENCAR, Maria Fernanda dos Santos. **Educação do Campo e a formação de professores: construção de uma política educacional para o Campo brasileiro**. Recife, 2010. Ci. & Tróp. v. 34. Disponível em: <file:///C:/Users/Brasil/Downloads/868-932-1-PB.pdf>. Acesso em: 03 mar. 2017.

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; MARTINS, Aracy Alves (org.). **Educação do Campo: desafios para a formação de professores**. 2. ed. 1 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. (Coleção Caminhos da Educação do Campo; v. 1)

ARROYO, Miguel Gonzales. **Outros Sujeitos, outras pedagogias**. 2 e.d. Petrópolis: Vozes, 2014.



_____. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO / CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. **Normas para a Educação no Sistema de Ensino do Estado do Espírito Santo. Resolução CEE Nº 3.777 de 13 de maio de 2014.** Disponível em: <<https://goo.gl/FBGibF>>. Acesso em: 11 ago. 2017.

IBGE. Cidades. Disponível em: <www.inep.gov.br>. Acesso em: 17 dez. 2016.

112

LEÃO, Geraldo; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. **Juventudes do Campo.** Belo Horizonte; Autêntica, 2015. (Coleção Caminhos da Educação do Campo)

LIMA, Elmo de Souza. **Educação do Campo, currículo e diversidades culturais.** Revista Espaço do Currículo, v.6, n.3, p.608-619, set.a dez. de 2013. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/18998>>. Acesso em: 11 mai. 2018.

MILTÃO, Milton Souza Ribeiro (et al.). **Educação do Campo, Pedagogia da Alternância e Ciências Físicas nas EFAS do Semiárido.** Caderno de Física da UEFS: 1601.1-12, 2016. Disponível em <<https://goo.gl/NqPrCy>>. Acesso em: 03 ago 2017.

MOLINA, Mônica Castagna; MOURÃO SÁ, Laís. **Licenciaturas em Educação do Campo: registros e reflexões a partir das experiências-piloto (UFMG, UnB, UFBA e UFS).** Belo Horizonte; Autêntica, 2011. (Coleção Caminhos da Educação do Campo; 5 v.)

MOLINA, Mônica Castagna. Possibilidades e limites de transformações das escolas do campo: reflexões suscitadas pela Licenciatura em Educação do Campo – UFMG. In: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; MARTINS, Aracy Alves (org.). **Educação do Campo: desafios para a formação de professores.** 2. ed. 1 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. (Coleção Caminhos da Educação do Campo; v. 1)

POLON, Sandra Aparecida Machado; MARCOCCIA; Patrícia Correia de Paula. **Reflexões acerca do Projeto Político-Pedagógico das Escolas localizadas no campo no estado do Paraná.** Disponível em: <<https://goo.gl/gtJpFM>>. Acesso em: 11 mai. 2018.

PRODANOV, Cleber Cristiano. **Metodologia do trabalho científico** [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico / Cleber Cristiano Prodanov, Ernani Cesar de Freitas. – 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SÁ, Carolina Figueiredo de. **Currículo e Educação do Campo: tensões e resistências à nucleação escolar.** Disponível em: <<https://goo.gl/MzEkUr>>. Acesso em 11 mai. 2018.



SANTOS, Magda Gisela Cruz dos. **A categoria de formação omnilateral em Marx e o trabalho enquanto princípio educativo**. Disponível em: <<https://goo.gl/WBZUxN>>. Acesso em 23 abr. 2017.

SOUZA, Maria Antônia de. **Educação do Campo: propostas e práticas pedagógicas do MST**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura Plena em Educação do Campo/Vitória**. Disponível em: <http://www.ce.ufes.br/sites/ce.ufes.br/files/field/anexo/PPC_LEC_0.pdf>. Acesso em: 07 out. 2016.

113

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura Plena em Educação do Campo/São Mateus**. Disponível em: <<https://goo.gl/6yNLrV>>. Acesso em: 07 out. 2016.

Pedro Antônio Martins de Souza

pedromartins.professor@gmail.com

Mestrado em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores (UFES), Graduado em Pedagogia (UNIRIO); Licenciado em História (UNIFSJ); Normal Superior (FAETEC). Pós-graduado em Educação Tecnológica (CEFET/RJ), Docência do Ensino Superior (UNIFSJ), Gestão da Educação (FASE). Possui experiência na Educação Básica, Técnica e Superior, nas modalidades presencial e a distância.

João Paulo Casaro Erthal

jperthal@gmail.com

Possui graduação em Licenciatura em Física pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2003), Mestrado em Ciências Naturais, na linha de pesquisa Ensino de Ciências, pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (2006) e Doutorado em Ciências Naturais, na linha de pesquisa Ensino de Ciências, pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (2011). Atualmente é Professor Adjunto da Universidade Federal do Espírito Santo. Tem experiência na área de Física, com ênfase em ensino de Física, história da ciência, metodologias de ensino e práticas de laboratório didático

