

Vivências de Professores(as) em Formação pelo PARFOR na Escola do Campo

Experiences of Teachers in Training by PARFOR at Rural School

Géssica Galdino da Silva Pereira^a; Aparecida Suiane Batista Estevam^b; Simone Cabral Marinho dos Santos^{*c}; Gilcilene Lélia Souza do Nascimento^d

^aUniversidade do Estado do Rio Grande do Norte, – Campus Pau dos Ferros. RN, Brasil.

^bUniversidade do Estado do Rio Grande do Norte, Departamento de Educação – Campus Pau dos Ferros. RN, Brasil.

^cUniversidade do Estado do Rio Grande do Norte, Departamento de Educação, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ensino. RN, Brasil.

^dUniversidade Federal Rural do Semi-Árido, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ensino. RN, Brasil.

*E-mail: simone.cms@hotmail.com

Resumo

O caminho até uma educação capaz de romper com uma perspectiva de inferiorização e isolamento da escola do campo tem sido construído com luta e resistência. Este artigo apresenta discussões acerca das experiências e vivências de professores em formação na escola do campo. A pesquisa tem como objetivo refletir sobre as problemáticas da escola do campo a partir de narrativas autobiográficas escritas por professores em formação, discentes do curso de Pedagogia do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR/UERN). Metodologicamente, este estudo se situa na abordagem de pesquisa qualitativa, tendo como fonte e método de pesquisa as narrativas autobiográficas produzidas por alunos do PARFOR. As narrativas que constituem apontam os desafios que permeiam a escola do campo que, historicamente, teve suas práticas pautadas em uma perspectiva mecanicista de ensino e dissociadas da realidade rural, o que dificulta a construção de uma identidade dos sujeitos com o campo. Além disso, evidenciam o descaso do poder público em relação a esta modalidade de ensino, bem como a necessidade de uma formação específica para os professores que atuam na escola do campo. A disciplina Educação do campo, para além da constituição de um campo de discussão no curso de Pedagogia se apresenta como uma oportunidade formativa de aprendizagem contextualizada na dinâmica pedagógica da escola do campo.

Palavras-chave: Formação Docente. Narrativas Autobiográficas. Educação do Campo.

Abstract

The path to an education capable of breaking with the perspective of inferiority and isolation of the rural school has been built with struggle and resistance. This article presents discussions about the teachers' experiences in training in the rural school. The research aims to reflect on the problems of the rural school from autobiographical narrative written by teachers in training, students of the Pedagogy course of the National Program for the Training of Basic Education Teachers (PARFOR/UERN). Methodologically, this study is situated in the qualitative research approach, having as its source and research method the autobiographical narratives produced by PARFOR students. The narratives that make up the memorials point to the challenges that permeate the rural school, which historically had its practices based on a mechanistic perspective of teaching and dissociated from the rural reality, which hinders the construction of an identity between the subjects and the countryside. In addition, they show the government's disregard for this type of education, as well as the need for specific training for teachers who work in rural schools. The field Education in the countryside, in addition to the constitution of a field of discussion in the Pedagogy course, presents itself as a formative learning opportunity contextualized in the pedagogical dynamics of the rural school.

Keywords: Teacher Training. Autobiographical Narratives. Rural Education.

1 Introdução

A experiência de desvalorização social dos sujeitos do campo tem provocado um quadro de mudanças no meio rural, em favor da construção de uma proposta de educação, cuja dinâmica redimensiona o lugar dos sujeitos e das imagens produzidas sobre esses e sobre o ambiente. O processo educativo decorre da sua capacidade de se incorporar à dinâmica da sociedade, integrando-se ao impulso de suas demandas e reivindicações socioculturais. Com efeito, a educação do campo, por vezes, negligenciada e negada pelo poder público brasileiro, tem buscado superar sua condição de invisibilidade social.

O caminho até uma educação capaz de romper com uma perspectiva de inferiorização e isolamento da escola do campo

tem sido construído com luta e resistência. A educação do campo é fundada sob o reconhecimento de que os sujeitos se educam quando exercitam a capacidade de fazer escolhas e refletir sobre essas.

Neste artigo se discorre acerca das dificuldades enfrentadas por professoras e professores em formação, que atuam ou atuaram em escolas do campo, bem como refletir sobre o desafio de uma formação docente mediadora de práticas pedagógicas capaz de romper com uma perspectiva mecanicista de educação.

A pesquisa é norteada pela abordagem qualitativa e tem como fonte de pesquisa as narrativas autobiográficas escritas pelos/pelas discentes na disciplina Educação do Campo do curso de Pedagogia, do Programa Nacional de Formação de

Professores da Educação Básica (PARFOR)¹ da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Campus de Pau dos Ferros/RN – UERN/CAPF, cujo relato se refere ao percurso trilhado na escola do campo, seja como alunos da Educação Básica, seja como professores atuantes nesta modalidade de ensino.

Para levantar a reflexão sobre a narrativa de vida escolar e de experiência profissional dos docentes em formação, parte-se do seguinte questionamento: como os docentes em formação pelo PARFOR/Campus de Pau dos Ferros/RN – UERN/CAPF narram a vida escolar e a experiência profissional em escola do campo em suas narrativas autobiográficas? Neste exercício investigativo, o objetivo é refletir, a partir da narrativa autobiográfica dos professores(as), sobre suas vivências e experiências na escola do campo.

A narrativa dos sujeitos contempla histórias de formação dentro de um contexto histórico, político e econômico, em que se apresentam como seres singular-plural, em suas dimensões idiossincráticas e sociais, e provoca reflexões contundentes em torno da escola do campo. Os autores-atores dessas narrativas são sujeitos sociais com vidas e percursos diferentes, embora muitas trajetórias se fundam e se confundam quando retratam as experiências e a vida escolar no campo.

2 Material e Métodos

2.1 A narrativa autobiográfica como metodologia e fonte de investigação

Esta pesquisa se situa no campo das narrativas autobiográficas, entendidas em uma tríplice dimensão, conforme descreve Abrahão (2011, p.166, grifos no original):

como fenômeno (o ato de narrar-se reflexivamente); como metodologia de investigação (a narrativa como fonte de investigação); como processo (de aprendizagem, de autoconhecimento e de (re)significação do vivido).

Conforme Delory-Momberger (2012), a pesquisa autobiográfica tem como objeto de estudo os processos de gênese e devir dos indivíduos, investigando como dão forma para suas experiências e sentido à existência por meio das narrativas de suas histórias de vida.

Este estudo se situa, portanto, na abordagem de pesquisa qualitativa, uma vez que lida com o mundo dos significados e com a subjetividade dos sujeitos e que, segundo Minayo (2009, p.21):

[...] trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes e é entendido como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes.

A narrativa autobiográfica se consubstancia como

um memorial de formação, usada nesta pesquisa como metodologia e fonte de investigação. O memorial de formação se caracteriza como um gênero acadêmico autobiográfico, constituído a partir de uma narrativa de si, que requer referências à vida familiar, escolar e profissional, dentro de um contexto social, político, econômico e cultural, traduzindo-se em recortes de uma vida. Nessas narrativas de si, especialmente, quando narradas por professores em formação se torna importante ressaltar a narrativa reflexiva em torno dos processos de formação escolar e de inserção no magistério (NASCIMENTO, 2010).

A reflexão que se desdobra com a narrativa autobiográfica se faz a partir de um universo dos significados, valores e princípios dos sujeitos-autores, permitindo o diálogo entre os participantes envolvidos e o contexto social que os permeia. De acordo com Abrahão (2011, p.166), o memorial de formação pode se definir como “o processo e a resultante da rememoração com reflexão sobre fatos relatados, oralmente e/ou por escrito, mediante uma narrativa de vida [...]”. Para tanto, é necessário que o enredo se apresente com sentido para o sujeito que narra e que tenha uma intenção de “clarificar e ressignificar aspectos, dimensões e momentos da própria formação”.

Na escrita da narrativa autobiográfica proposta aos professores em formação, participantes do PARFOR/UERN – Campus Pau dos Ferros, foram pontuados dois recortes temporais de suas histórias de vida: percurso de formação escolar/acadêmica e percurso de formação profissional. O intuito da proposta de escrita de si e de formação foi resgatar, por meio da narrativa desses professores, as memórias acerca da trajetória escolar e acadêmica, com ênfase nos desafios, mas também nas experiências exitosas ao longo do seu processo de ensino-aprendizagem. Essa escrita permitiu refletir sobre a trajetória pessoal, profissional e social dos professores em formação, bem como sua relação com a escola do campo.

A escrita das narrativas autobiográficas ocorreu como trabalho final da disciplina Educação do Campo, ministrada, em 2020, no curso de Pedagogia do PARFOR/UERN. Foram escritas 20 narrativas em que os professores em formação narram sobre suas histórias de vida escolar, acadêmica e profissional, sendo, portanto, uma rica fonte de investigação para pensar os processos de formação docente e de escolarização na Educação Básica, especialmente, no contexto da educação do campo. Vale ressaltar, ainda, que tais narrativas não foram publicadas, portanto, ao serem trazidos trechos destas se estará tratando-os/referenciando-as como narrativas autobiográficas.

Para a análise e reflexão em torno das narrativas autobiográficas dos professores e professoras, este estudo se

1 O PARFOR é uma ação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) que promove o acesso à educação superior gratuita e de qualidade àqueles que atuam na rede pública de ensino, que não possuem formação específica na área em que ensinam. Os colaboradores desta pesquisa são professores que atuam na Educação Básica e se encontram em formação no curso de pedagogia ofertado pelo PARFOR da UERN/CAPF.

fundamenta em teóricos como Tardif (2010), entre outros, que discutem sobre a formação de professores e os saberes que permeiam e constituem a docência, bem como em Arroyo e Fernandes (1999), Alencar (2013) e Santos (2020, 2019), sobre as dificuldades enfrentadas na e para efetivação de uma educação que respeite as especificidades e as singularidades dos sujeitos do campo.

2.2 Quem são os autores das narrativas autobiográficas?

Com o intuito de traçar um perfil dos autores das narrativas autobiográficas, sintetiza-se, nos gráficos abaixo, algumas informações relevantes no que diz respeito à vivência na escola do campo. Os autores e atores das narrativas serão identificados, neste artigo, com nomes de flores e plantas nativas da caatinga que, simbolicamente, representam, com sua beleza, a luta pela sobrevivência no interior do Nordeste e a história de vida pessoal e profissional desses sujeitos, marcada por resistência e superação das condições de desigualdade social. Assim, têm-se os seguintes nomes: Flor de Gitirana; Ipê Roxo; Malva Branca; Bromélia; Flor de Angico; Aroeira Vermelha; Caroá e Jericó.

Observa-se nas narrativas analisadas que 50% dos autores relataram que foram alunos de escolas localizadas em comunidades rurais. Identifica-se na narrativa de um dos sujeitos que, apesar de nunca ter estudado em uma escola do campo, acompanhou um pouco da trajetória dos irmãos que tiveram acesso a essa modalidade da educação. Além disso, vale enfatizar que a maioria dos professores em formação que não mora, atualmente, na zona rural afirmou já ter morado em algum momento da vida. A maioria deles também disse, ainda, ser filho de agricultores.

O encontro dos professores em formação com a escola do campo ocorre quando eles afirmam que atuam ou já atuaram em escolas dessa natureza. É importante destacar que o curso de Pedagogia ofertado através do PARFOR não é uma proposta exclusiva para professores do campo. Contudo, considerando a região em que se situa o Campus da UERN em Pau dos Ferros/RN, um número significativo de docentes tem ou já teve alguma experiência com o campo, seja como docente, como discente ou como filhos de agricultores. Dos 20 professores em formação, seis lecionam ou já lecionaram em comunidades rurais. Destaca-se que um dos docentes frisou que teve a oportunidade de vivenciar a experiência com a educação do campo a partir do ingresso no curso de pedagogia ofertado através do PARFOR/UERN/CAPF e que foi uma experiência de grande relevância para o seu crescimento profissional.

As narrativas autobiográficas dos professores mostram que esses sujeitos-autores tiveram que enfrentar inúmeros desafios para concluir sua escolarização desde a Educação Básica até a chegada ao Ensino Superior. Entre esses desafios estão a ausência de escolas públicas na zona rural, em que muitos dos discentes residiam quando em fase escolar, até a utilização ou inexistência de transporte, por vezes inadequado

para o deslocamento até a cidade. Aliás, o deslocamento é uma dificuldade que se repete neste momento em que cursam a licenciatura em Pedagogia pelo PARFOR/UERN. Os docentes em formação se deslocam, semanalmente, do local no qual residem ao local em que estudam, muitas vezes, em situações precárias e sem regularidade de transporte.

Face às memórias que revelam o impacto, por vezes negativo, que tais práticas educativas tiveram na vida estudantil desses alunos, os sujeitos da pesquisa buscam, a partir da graduação em pedagogia, uma formação que os ajude na promoção da garantia de um ensino respaldado em princípios humanizadores, de liberdade, de transformação, de reflexão, de solidariedade e superação do sentimento de inferiorização aos sujeitos do campo.

3 Resultados e Discussão

3.1 Educação do campo: perspectivas de práticas escolares frente ao currículo hegemônico e excludente

Pensar a educação do campo é, ao mesmo tempo, conhecer historicamente os novos meandros culturais que surgem da reforma agrária, bem como entender que o currículo escolar e as práticas pedagógicas que acentuam, de certo modo, a reprodução do modelo educacional vigente, reforçam a teoria da reprodução social, herança cultural e seletividade o que, consequentemente, estabelece-se como verdadeiros impasses à democratização da escola e as práticas transformadoras.

A educação do campo, enquanto política pública, foi institucionalizada durante o Governo Lula, por meio do Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, em resposta às lutas de movimentos sociais em favor de uma formação ética e política do sujeito do campo. Busca-se a superação de um currículo hegemônico, que no decorrer da história da educação privilegiou o modelo de vida urbana, que reproduz a ideologia da classe dominante em detrimento da classe popular e trabalhadora.

De acordo com Santos (2019, p.23): “[...] a escola para as classes dominantes é considerada uma continuidade da família e da sua prática social, enquanto para a classe trabalhadora é um instrumento de reprodução da concepção de mundo dominante”. Assim, pode-se considerar que um dos desafios a serem enfrentados para a efetivação de possibilidades de otimização de uma educação de qualidade para os sujeitos do campo seria superar as contradições que estão na base do funcionamento desse sistema. Segundo Santos (2019, p. 24):

A crítica à racionalidade do modelo hegemônico de educação é compreendida como reação ao determinismo e à supremacia de formas padronizadas e pasteurizadas de ações e práticas educativas. Propõe-se, assim, abrir-se às perspectivas para a proliferação de espaços e alternativas de valorização de uma educação em consonância com a crítica à diferenciação identitária desigual dos sujeitos sociais.

Em face disso, considera-se importante destacar um trecho da narrativa de Flor de Jitirana que relembra as práticas educativas desenvolvidas na escola do campo durante os

seus primeiros anos de escolarização. Ela afirma terem sido práticas descontextualizadas, cujo método de ensino decorria de ideologias liberais e a mediação das informações para construção do conhecimento sistematizado ocorria a partir de uma relação vertical, em que o professor era detentor do saber e os alunos meros receptores, que deveriam absorver todas as informações de forma passiva. A docente em formação assim descreve a prática de sua professora:

[...] era muito rígida, até palmatória usava nessa época. Lembro perfeitamente como ela alfabetizava, numa cartilha de ABC e usava também tabuada. No dia que era para ela perguntar a tabuada, todos os alunos tinham muito medo da professora, porque se não soubesse levava palmatória. Estudei com essa professora até a 3ª série (Narrativa autobiográfica de FLOR DE JITIRANA, 2020, p.2).

As práticas de ensino desenvolvidas no campo, seguindo a lógica de educação bancária, também causaram constrangimento e sentimento de inferioridade em Bromélia, pois mediante a narrativa se observa que a escola não cumpria sua função social em ofertar um ensino de qualidade e problematizador.

[...] na escola tinha muita dificuldade na disciplina de matemática, tinha dias que inventava está doente para não ir à escola, principalmente se fosse dias de aula de matemática, me recordo bem que não sabia resolver as contas de dividir, e um dia o professor me chamou para o quadro e pediu para que eu resolvesse uma conta, mesmo sabendo que eu não sabia, então passei uma grande vergonha (Narrativa autobiográfica de BROMÉLIA, 2020, p.2).

Nesse sentido, é válido questionar: seria ingenuidade pensar em uma educação do campo capaz de superar as desigualdades vigentes em virtude de práticas pedagógicas bancárias, descontextualizadas e pautadas em ideais capitalistas? Seria ingenuidade acreditar em um futuro promissor em que os educandos do campo superem a condição de ser menos para ser mais?

Institucionalmente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) N° 9.394/96, no título que versa sobre a Educação Básica, em seu artigo 28, preconiza que:

Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III – adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 2016, p.13).

Sabe-se que a LDB N° 9394/96 embasa os discursos de gestores municipais, estaduais e federais na e para a efetivação de práticas pedagógicas e ações governamentais que aludem a uma educação de qualidade para os alunos do campo. A promessa mediante processos institucionais é a garantia de um ensino que seja capaz de oportunizar a construção identitária dos educandos em estreita relação com a terra, para que mulheres e homens do campo possam se assumir enquanto sujeitos históricos, políticos e sociais.

Contudo, considerando os desafios enfrentados para a implementação de metodologias que vão ao encontro do texto proferido pela lei referenciada, pode-se considerá-la como mecanismo basilar que norteia novas perspectivas para a educação do campo? Ou partindo de uma epistemologia histórica-crítica, a LDB acaba por engendrar ações docentes descontextualizadas com a realidade da educação do campo?

As diretrizes norteiam institucionalmente o trabalho docente para a escola do campo, mas a sua efetivação é uma busca constante dos que nessa atuam. Diante de conquistas decorrentes de movimentos sociais em defesa da qualidade da educação para os sujeitos do campo, evidencia-se, por vezes, reflexos de práticas de ensino pautadas em um currículo hegemônico, que em nada valoriza as especificidades da população camponesa.

Nesse sentido, Arroyo e Fernandes (1999, p.11) têm afirmado que

[...] a política educacional brasileira ignora um projeto específico para a escola rural. Não uma escola no campo ou para o campo, nem uma escola da cidade no campo, mas uma escola do campo, com a cultura, os valores, a luta do campo.

Assim, a escola do campo se deve fazer no campo, em articulação com a dinâmica da terra, atrelada à valorização dos sujeitos que desenvolvem a agricultura familiar.

Para tanto, para além de um currículo hegemônico, é necessário ultrapassar as barreiras impostas pela ausência de políticas públicas voltadas para a luta de permanência das escolas no campo em níveis e modalidades de ensino que compreendem a Educação Básica, pois conforme enfatiza Santos (2019, p.25), pensar em romper com entraves relativos ao fechamento das escolas camponesas se configura como uma grande vereda, haja vista que:

[...] a educação do campo, especificamente, poderia se traduzir em ações e políticas emancipatórias que se distanciam das políticas emergenciais e assistencialistas do modelo hegemônico de educação. Uma vez pensada assim, essa forma de educação seria capaz de desenvolver o sentimento de pertença dos que vivem no e do campo [...].

Nesse sentido, considera-se relevante destacar a narrativa de Malva Branca, graduanda de Pedagogia do PARFOR, que afirma seguramente:

Estudar na escola do campo não me fez ser menor que ninguém, mas me inseriu no meu próprio processo de construção da minha identidade, o que até hoje me orgulho muito. Não faria nada diferente se fosse possível voltar, mas sentiria e ainda sinto a grande necessidade da continuidade da educação no campo, para além da alfabetização (Narrativa autobiográfica de MALVA BRANCA, 2020, p.5).

Em sua escrita autobiográfica, Malva Branca ressalta que a escola do campo que respeita os princípios humanizadores e as especificidades dos sujeitos camponeses, se concretiza em práticas educativas que buscam a valorização da cultura, dos conhecimentos e identidade do campo. Arroyo e Fernandes (1999) ressaltam a necessidade de a educação do campo se fazer geograficamente na comunidade, de modo a intensificar

um movimento de renovação pedagógica na e para afirmação e consolidação de um currículo articulado às especificidades da cultura, dos saberes desenvolvidos pelos sujeitos que praticam a agricultura. Nesse sentido, afirmam Arroyo e Fernandes (1999, p.11):

[...] não se aceita levar as crianças e os jovens para a cidade, para um contexto que não é o deles. Não se trata também de algum modelo importado, mas de um modelo específico que vincule a educação escolar às questões sociais inerentes à cultura e à luta da terra.

Desenvolver e garantir a efetivação de práticas pedagógicas, bem como políticas públicas canalizadas ao movimento de não fechamento das escolas do campo está no bojo de lutas de movimentos sociais. O discurso em defesa de uma escola pública de qualidade para os camponeses não é retórico, que por vezes são anacrônicos às perspectivas de liberdade, de transformação, de inclusão, de resistência, de superação do sentimento de inferioridade que abrem veredas para a tão ambicionada renovação das escolas do campo (SANTOS, 2020).

Sabe-se que para além do desafio de superar o currículo hegemônico, as escolas do campo sofrem com as políticas de fechamento dessas, que encontraram refúgio no processo de nucleação das escolas. Sob a promessa de melhorar a qualidade da oferta da escola do campo, erradicação do isolamento e projetos multisseriados, o que se vê, segundo Santos (2019, p.44), é:

[...] A perda da participação dos pais na vida dos filhos da escola local, em função do seu distanciamento, e da centralização da dinâmica comunitária que carrega a escola situada no meio rural, uma vez que ela passa a ganhar ares mais institucionalizados e controlados pela gestão municipal.

Enfatizando as palavras da autora, as docentes em formação Ipê Roxo e Bromélia mencionaram, em suas narrativas, que um dos desafios enfrentados no decorrer da escolarização enquanto estudantes de escolas do campo foi a ausência de todas as etapas de ensino da Educação Básica na comunidade rural em que viviam, fato que, conseqüentemente, levou-as a estudar na cidade. Veja-se o que apontam as professoras em formação:

[...] Quando cheguei no sítio para morar, eu tinha 15 anos e ia estudar 7ª série. Na escola do sítio só tinha ensino até a 4ª série. Tive que morar na cidade novamente, de Severiano Melo, por motivo de não ter como estudar, passei a morar na casa de meu tio, onde vinha para casa nos finais de semana. (Narrativa autobiográfica de IPÊ ROXO, 2020, p.4). Durante esse período que precisei me deslocar do sítio até a cidade para estudar passei por várias dificuldades, desde ter que sair de casa cedo, em cima de um pau de arara levando sol e chuva, e sem falar no período do inverno, além de tomar banho de chuva, o carro ficava atolado, ou os riachos não davam passagem para irmos ou voltarmos, e muitas vezes tivemos que dá a volta e ter que vir por outra cidade ou caminho, para poder chegar em casa, foram muitos desafios (Narrativa autobiográfica de BROMÉLIA, 2020, p. 3).

Portanto, decorrente da ausência de políticas públicas,

as escolas do campo ainda não conseguem garantir que os alunos iniciem e concluam seu processo de escolarização em ambientes formais de educação próximos as suas residências.

3.2 A Formação de professores (as) em exercício

A formação de professores, apesar de ser pauta de intensas discussões há décadas, configura-se até os dias atuais uma temática relevante entre as pesquisas científicas, possivelmente, porque a formação docente envolve diversos saberes e constitui a base para a construção de uma educação de qualidade e de uma identidade profissional.

De acordo com Tardif (2010), os saberes dos professores não estão dissociados do contexto social em que acontecem as práticas pedagógicas e tampouco da sua vida pessoal e profissional, isto é, o saber docente agrega saberes oriundos de diferentes fontes e são construídos de modo individual e coletivo. Nesse sentido, o autor descreve os diversos saberes, como sendo:

Os saberes da formação profissional [...] o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores [...]. Os saberes disciplinares [...] são saberes que correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes que dispõem a nossa sociedade como se encontram hoje integrados nas universidades, sob a forma de disciplinas [...]. Os saberes curriculares [...] correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para cultura erudita [...]. Os saberes experienciais [...] brotam da experiência e são por ela validados [...] (TARDIF, 2010 p. 36-39).

Nessa perspectiva, considera-se que todos esses saberes são indispensáveis ao docente e, de acordo com Tardif (2010), tais saberes não são construídos de uma única vez, mas continuamente, em processo, em que o ensino e a aprendizagem se apresentam em constante movimento e construção, não se limitando à transmissão mecânica de conhecimentos.

Tratando de forma mais detalhada, de acordo com o autor supracitado, os saberes profissionais são aqueles construídos ao longo da formação inicial ou continuada dos professores, sendo o espaço no qual os educadores têm para aprender conceitos, teorias, técnicas e metodologias e associá-las à prática, conscientizando-se de que sua função não pode se restringir à execução de técnicas e aplicação de receitas prontas, mas deve se pautar em uma atuação responsável e comprometida com a formação humana dos indivíduos.

Os saberes disciplinares, por sua vez, integram grande importância na ação docente, contudo, o professor precisa ter consciência de que não são suficientes, pois não basta dominar os conteúdos específicos a serem ensinados, é preciso contextualizar o ensino com a realidade dos alunos para que estes atribuam, conseqüentemente, sentido à aprendizagem. Por outro lado, os saberes curriculares se materializam nos programas escolares e refletem, portanto, as finalidades e concepções de educação que a escola pretende adotar e que os professores devem aprender a aplicar, pois tratam dos

objetivos, conteúdos e métodos selecionados pela instituição escolar para apresentar os saberes sociais considerados importantes para aquela realidade educacional (é válido lembrar que, geralmente, são delineados/selecionados como modelos da cultura erudita), daí a necessidade de o educador ter consciência do impacto que tem a sua ação docente na formação humana dos educandos (TARDIF, 2010).

Já os saberes da experiência, conforme aponta Tardif (2010), resultam do trabalho cotidiano e dos conhecimentos advindos do meio social dos professores e são construídos em diálogo com o outro e com o próprio contexto, sendo saberes que:

[...] não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias. São saberes práticos [...] e formam um conjunto de representações a partir dos quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões [...] (TARDIF, 2010, p. 49).

Os saberes experienciais são construídos na ação, logo, não são adquiridos nos bancos das universidades, sendo integrados à prática e possibilitam ao professor refletir sobre sua ação a partir dos desafios enfrentados nas inúmeras situações, em sala de aula, situações estas que, por vezes, exigem improviso e redimensionamento do planejamento para atender às particularidades de seu alunado, o que permite afirmar que os saberes da prática estão intimamente relacionados aos demais saberes.

Desse modo, reconhecendo a importância desses saberes para o se constituir professor e que tais saberes são construídos ao longo do tempo sob o entrelaçamento das experiências pessoais e coletivas dos sujeitos, foram recortados alguns trechos que chamaram a atenção nas narrativas autobiográficas dos docentes em formação do curso de pedagogia do PARFOR. É válido reafirmar que tais sujeitos (em sua maioria) são professores da Educação Básica e continuam seu processo formativo no PARFOR por terem cursado magistério e/ou outra graduação que não corresponde a sua atual área de exercício profissional.

Destaca-se, inicialmente, a narrativa de duas alunas que, implicitamente, enfatizaram a influência do convívio com parentes professores para a escolha desta profissão e contaram um pouco sobre os aprendizados construídos a partir da experiência na docência, no contato com os alunos e com o ambiente escolar como um todo.

Era tendenciosa a ser realmente professora, pois, essa é a profissão de minha mãe, irmã e de algumas tias [...]. No decorrer dessa jornada tive a oportunidade de trocar válidas e preciosas experiências, de como agir com os questionamentos dos alunos, de como solucionar e permitir a interação dos alunos com o professor, fazendo da sala de aula um ambiente prazeroso. Conhecer a realidade dos alunos, demonstrar compreensão e possibilitar diálogos construtivos, para fortalecer vínculos (Narrativa autobiográfica de FLOR DE ANGICO, 2020, p. 7).

Minha docência teve início ao participar sempre com minha mãe, que é professora, nas reuniões, planejamentos, semanas pedagógicas e até mesmo de acompanhá-la em sua sala de aula. A esses passos caminhados, fui contratada pela

prefeitura para ser professora, mesmo sem formação, em uma sala de aula da educação infantil, na zona rural do Sítio Barro Vermelho (Narrativa autobiográfica de IPÊ ROXO, 2020, p. 2).

Ambas as discentes narram sobre a influência do contato com os familiares que exerciam a docência para a escolha profissional, o que corresponde ao apontamento de Tardif (2010, p. 71, grifo do autor) sobre a construção dos saberes quando afirma que “esses “saberes” [...] não são inatos, mas produzidos pela socialização [...]”, ou seja, os saberes dos professores são construídos nos diversos espaços sociais e se relacionam com suas histórias de vida pessoal e profissional, mantém-se em estreita relação com sua identidade e com outros sujeitos sociais que se tornam importantes nessa trajetória formativa.

Flor de Angico destaca também a importância dessas experiências, em sala de aula, para o se constituir educadora, pois foi no contato direto com o chão da sala de aula que, segundo ela, descobriu como agir diante das inquietações e curiosidades dos alunos, bem como mediar de forma satisfatória e significativa o processo de ensino-aprendizagem, ou seja, os saberes dos professores são sociais e temporais (TARDIF, 2010), pois se constroem ao longo do tempo e são tecidos a partir das histórias pessoais e profissionais dos sujeitos.

Ipê Roxo relembra que sua trajetória enquanto professora inicia mesmo sem ter uma formação específica, ao acompanhar sua mãe nos planejamentos e atividades que envolvem a rotina de todo educador; registra no decorrer da escrita autobiográfica a dificuldade de lecionar na educação do campo sem nenhuma formação inicial ou continuada para subsidiar suas práticas pedagógicas de modo que fossem mais sistematizadas, e lamenta que ainda hoje esta modalidade de ensino aconteça de forma tão precária e, para isso, pontua a falta de profissionais “adequados”, referindo-se à atuação de professores/educadores sem formação específica para atuar em escolas do campo.

Tais dificuldades explicitadas por Ipê Roxo são também registradas na escrita de Malva Vermelha que afirma:

De forma indireta diga-se que vivenciei a escola itinerante, dado que, a escola funcionava em um prédio de associação onde tínhamos a educação infantil. Eu, de fato, sou concursada como merendeira, mas assim como funcionava na escola itinerante, eu tinha mais do que a minha função de merendeira, eu também lecionava [...] Diante das dificuldades que enfrentávamos na comunidade, era perceptível o quanto o ensino lá era muito precário. [...] eu [...] lecionava para aquelas crianças, só que eu não tinha tanto preparo acadêmico para transmitir o conhecimento necessário para eles. [...] eu não tinha apoio pedagógico para elaborar essas atividades [...] (Narrativa autobiográfica de MALVA VERMELHA, 2020, p.2).

A docente em formação Malva Vermelha, apesar de ser concursada para atuar no cargo de merendeira e não possuir nenhuma formação específica ou algum suporte pedagógico da gestão escolar ou municipal, chegou a lecionar em escola

do campo nos anos de 1998 e 1999, conforme verificação junto à discente. Para além do saber da experiência como critério de atuação docente, o que se vê é um processo alheio ao reconhecimento pelo poder público local de um ensino de qualidade na escola do campo. É a profissional merendeira que assume a docência, acumulando a função, sem formação, apoio pedagógico e sem o salário compatível com o exercício da docência. Esse cenário educativo absorve uma realidade em que os saberes docentes são forjados em uma realidade de descaso à qual a escola do campo sempre foi submetida.

Seguindo o contexto, que demarca os limites das condições concretas da escola, está o seu local de funcionamento. Sem prédio próprio, funcionava na sede da Associação Comunitária, cujas instalações davam caráter de improvisação. A sobrecarga de tarefas se sobressai na narrativa autobiográfica, ao mesmo tempo em que se traduz em resistência social, quando recria e reinventa práticas educativas em um contexto que naturaliza a responsabilização do processo educativo para o docente.

Essa realidade também foi observada por Almeida, Santos e Silva (2020), quando realizaram uma pesquisa com docentes que atuam em escolas do campo. Assim descrevem as autoras:

Como vemos, é recorrente na fala das entrevistadas que, no exercício cotidiano da sua função, as situações vivenciadas na sala de aula necessitam de habilidade, desenvolvimento de alternativas e estratégias, muitas vezes, condicionadas à improvisação. Embora reconheçam os saberes advindos da formação inicial, admitem que o saber da experiência prevalece quando se trata da própria vivência diária da tarefa de ensinar. Aqui, o saber docente se faz no fazer cotidiano da profissão. (ALMEIDA; SANTOS; SILVA, 2020, p.20).

Embora se reconheça a relevância dos saberes surgidos da experiência, é mister ressaltar a importância da formação inicial e continuada como fonte de aprendizado e desenvolvimento do trabalho do professor, como bem frisaram Almeida, Santos e Silva (2020). Ao lidar com as carências da escola do campo, não se pode naturalizar essa realidade como se estivesse fadada ao fracasso.

Olhando para essa realidade, a pauta da educação ainda não se traduz em agenda anunciativa prioritária de um projeto de sociedade e de emancipação humana. A educação não se constitui prioridade no país e quando se trata da educação do campo, o descaso, a falta de investimento em escolas de qualidade e em formação de professores é ainda maior. Com isso, considera-se que a formação de professores ainda é um impasse no Brasil, e quando se pensa essa formação para a atuação no campo, encontra-se ainda mais dificuldades.

Segundo Alencar (2013, p.216), os professores ainda não estão preparados para atuar nas escolas do campo de modo “[...] a atender ao Paradigma da Educação do Campo [...]”, porque a formação dos professores para atuar nesta modalidade de ensino adotou como princípio norteador as especificidades da educação urbana (experiências e currículos urbanos), além da precarização do trabalho docente, no qual se destacam os baixos salários, as péssimas estruturas de trabalho, a dificuldade de acesso à escola em função de

distância da cidade até a zona rural, etc. (aspectos enfatizados pelos discentes nos trechos acima); e privilegiou durante muito tempo os saberes disciplinares em detrimento dos outros saberes. Além disso, os professores, muitas vezes, no exercício de seu trabalho desconsideram as peculiaridades do campo e negam a sua identidade, suprimindo as memórias, crenças e valores daquele lugar, o que corrobora para o desenvolvimento de práticas homogeneizadoras (ALENCAR, 2013).

Apesar do reconhecimento das especificidades da educação do campo nos documentos oficiais e da existência das diretrizes voltadas para essa educação, o poder público, muitas vezes, não trata a educação do campo enquanto modalidade de ensino, o que leva à reprodução de um modelo de educação urbanocêntrico e homogeneizador. Nesse sentido, reconhece-se que ainda há muito o que se fazer e investir no que diz respeito à formação de professores e à educação do campo, contudo, considera-se que alguns passos já foram dados para a melhoria na formação de professores e na valorização dos diversos saberes necessários à docência para o aperfeiçoamento de práticas pedagógicas sistematizadas e intencionais com vistas à formação humana, ética e reflexiva dos sujeitos.

Para finalizar as reflexões aqui postas se destacam alguns posicionamentos dos discentes-autores em suas narrativas quanto à importância da disciplina Educação do Campo (situada no âmbito da formação inicial dos professores) para a ampliação de seus conhecimentos acerca dessa modalidade de ensino.

Vejam algumas narrativas que constituíram os memoriais:

Vivenciando a disciplina Educação do Campo [...] percebi o quanto é relevante a luta da população por uma educação de qualidade [...] (Narrativa autobiográfica de JERICO, 2020, p.3).

[...] pude perceber ainda mais o valor que a educação do campo tem, [...] pois a partir dessa disciplina pude perceber que o contexto vivido por mim, desde minha infância, estudando em escolas do campo estava de encontro com o que muitos doutores falam, outra coisa observada, após a leitura e discussão de vários textos, é a questão de se trabalhar muito com a preocupação da realidade dos sujeitos do campo [...] (Narrativa autobiográfica de BROMÉLIA, 2020, p.4)

A experiência com a disciplina oportunizou a ampliação do conhecimento, especialmente, teórico sobre a educação no campo (Narrativa autobiográfica de CAROÁ, 2020, p.3).

Os conhecimentos adquiridos foram satisfatórios aos meus anseios, ajudaram a repensar o meu fazer pedagógico (Narrativa autobiográfica de FLOR DE ANGICO, 2020, p.8).

Nessas assertivas dos professores em formação, ficam evidentes as contribuições do componente curricular Educação do Campo para a ampliação de seus conhecimentos teóricos e metodológicos, pois a partir desses estudos passaram a compreender a importância das lutas travadas pelos movimentos sociais, pelos moradores das comunidades rurais e pelos educadores que defendem essa modalidade de educação para a sua existência e resistência no campo, em meio à falta de investimento do poder público.

Além disso, na narrativa de Bromélia se pode perceber que a partir dos textos trabalhados foi possível despertar para a necessidade de contextualizar o processo de ensino-aprendizagem com a realidade dos sujeitos que vivem no e do campo, já que a educação do campo se configura uma luta constante dos movimentos sociais pelo reconhecimento dos cidadãos do campo como sujeitos de direitos, isto é, a professora já em exercício, mas em constante formação, desperta para uma prática pedagógica problematizadora e contextualizada às vivências dos alunos, conforme defende Freire (1987), reflexão também explicitada por Flor de Angico que afirma ter sido satisfatória essa experiência no PARFOR e na disciplina mencionada para a ressignificação do fazer pedagógico em busca de uma educação de qualidade, crítica, que visa a emancipação dos sujeitos. Nessa perspectiva, Alencar (2013, p.220) afirma que:

A prática pedagógica do professor do campo necessita extrapolar os conhecimentos disciplinares, precisa trazer para dentro da dinâmica de produção do conhecimento temas que são naturalizados no espaço de formação e que são transportados à sala de aula pela docência [...] Precisa discutir processos e formas flexíveis de organização escolar e metodologias apropriadas à educação do campo. Precisa considerar e acolher em sua prática o diálogo entre os diversos e diferentes saberes que constituem a educação formal, não formal e a informal, de forma a estabelecer a criticidade [...].

Dessa forma, a atuação do professor não se restringe aos saberes disciplinares, pois não basta dominar os conhecimentos da disciplina a ser ensinada, haja vista que é de sua responsabilidade promover a aprendizagem dos alunos, mas também de contribuir para a sua formação social e humana. Portanto, a função do professor não é apenas ensinar, mas problematizar os temas e as situações vivenciadas pelos educandos em seu cotidiano; contribuir para a emancipação dos alunos enquanto cidadãos de direitos; promover sua inserção no meio cultural; convidá-los a assumir sua identidade e propiciar um ensino crítico e reflexivo, no qual os sujeitos se tornam capazes de emitir opiniões, críticas e sugestões acerca de determinada situação, e de promover as transformações necessárias na sociedade.

Diante disso, acredita-se que todos os saberes são importantes e indispensáveis para a construção e desenvolvimento de práticas significativas e contextualizadas com a vivência dos educandos, e mais, que a prática fundamenta os demais saberes apreendidos ao longo do percurso formativo dos sujeitos, serve de laboratório de pesquisa para a reflexão e ressignificação da ação docente e, sobretudo, apresenta-se como um espaço de troca de conhecimentos entre alunos e professores, no qual ambos aprendem e ensinam juntos. Por esse motivo, acredita-se que deve haver mais valorização do trabalho docente, pois apesar das limitações enfrentadas pelos educadores aqui mencionados, ficou explícito em suas narrativas que a sua profissão é exercida com compromisso social.

4 Conclusão

As discussões abordadas neste artigo convidam a refletir acerca dos inúmeros desafios que permeiam a educação do campo e da necessidade de uma formação específica para atuar na docência, em especial, nesta modalidade de ensino, haja vista que tal formação se torna indispensável para a construção de práticas sistematizadas, intencionais, significativas e contextualizadas às vivências dos sujeitos.

A partir da narrativa autobiográfica dos discentes do curso de pedagogia do PARFOR, evidencia-se que, enquanto alunos da escola do campo, os principais desafios apontados foram as práticas pedagógicas pautadas em uma perspectiva mecanicista de ensino e a ausência de todas as etapas da Educação Básica em escolas do campo; já aqueles que tiveram ou têm a oportunidade de lecionar no campo apontam, em sua maioria, que essa modalidade de ensino é precária, pois as condições de trabalho são mínimas e a falta de formação específica dificulta o desenvolvimento de ações que relacionem teoria e prática, por isso, a relevância dos saberes docentes para uma atuação reflexiva do educador.

A escola do campo, apesar de se constituir um direito para os sujeitos oriundos de comunidades rurais, tem sido desvalorizada e negligenciada pelo poder público local, o que acaba por negar aos sujeitos do campo a continuidade dos estudos no lugar em que vivem, uma aprendizagem intimamente relacionada com suas vivências sociais e um espaço propício para a construção de sua identidade.

Com base nas narrativas dos professores em formação se evidencia que a educação do campo necessita de professores(as) com formação adequada para mobilizarem seus saberes de modo a oportunizar aos sujeitos que residem no meio rural a reflexão, a problematização e o desenvolvimento de sua identidade pessoal atrelado ao seu lugar de origem, superando o sentimento de inferioridade e de invisibilidade. As práticas de ensino que devem se efetivar nesse contexto específico precisam corresponder aos princípios de liberdade e formação humana, atendendo assim às singularidades das mulheres, homens e crianças camponesas.

O currículo escolar deve-se fazer no campo e com o campo. Deve estar para além de perspectivas hegemônicas quedadas a manutenção do status quo da classe dominante. Os professores comprometidos com suas práticas e respaldados em saberes orgânicos as suas vivências pessoais e profissionais atrelados ao contexto social devem sempre privilegiar um currículo que seja específico e que dialogue com a luta dos movimentos sociais, formando sujeitos atuantes e contestadores de uma realidade pobre de políticas públicas.

Sabemos que esperar em favor de uma educação que priorize as especificidades dos sujeitos do campo é algo desejável para profissionais que defendem uma educação de qualidade, todavia, tem-se que enfrentar inúmeros desafios para a concretização de escolas de qualidade no campo.

Referências

- ABRAHÃO, M.H.M.B. Memoriais de formação: a (re) significação das imagens-lembranças/recordações-referências para a pedagoga em formação. *Educação*, v.34, n.2, p.165-172, 2011.
- ALMEIDA, F.M.M.G.; SANTOS, S.C.M.; DA SILVA, T.K. Saberes profissionais e escola do campo: reflexões na voz de professores. *Rev. Bras. Educ. Campo*, v.5, e7055, p.1-26 2020. doi: 10.20873/uft.rbec.e7055.
- ALENCAR, M.F.S. Educação do campo e a formação de professores: construção de uma política educacional para o campo brasileiro. *Ciênc. Tróp.*, v.34, n.2, p.207-226, 2013.
- ARROYO, M.; FERNANDES, B.M. *A educação básica e o movimento social do campo*. Brasília-DF: Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, 1999.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Plano Nacional de Educação 2014-2024: Linha de base*. Brasília: INEP, 2015.
- DELORY-MOMBERGER, C. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. *Rev. Bras. Educ.*, v.17, n.51, p.523-536, 2012. doi: 10.1590/S1413-24782012000300002.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- MINAYO, M. C. S. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 2009.
- NASCIMENTO, G.L.S. *Memorial de formação: um dispositivo de pesquisa – ação – formação*. Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2010.
- SANTOS, S.C.M. A luta por reconhecimento: abrindo-se veredas para educação do campo. In: AZEVEDO, M.A.; SILVA, L.L.S.A.; ARRUDA, V.C. *Educação do campo, educação de jovens e adultos e diversidade: contextos, fundamentos e práticas*. João Pessoa: IFPB, 2019. p.21-70.
- SANTOS, S.C.M. *Território e educação: desconstruindo a inviabilidade dos sujeitos do campo*. Curitiba: Appris, 2020.
- TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2010.