

Educação do Campo e formação continuada docente: ferramentas para identidades em construção

Cláudio Barbosa Ventura¹

Resumo

As reflexões sobre educação do campo e suas especificidades são relativamente recentes no cenário nacional. Perceber-se que os diversos desdobramentos desse tema: currículo, formação, formação continuada, espaço, tempo, etc., ainda carecem de maior volume e aprofundamento de discussões. O texto que segue visa contribuir pra a discussão sobre educação do campo, lançando algumas reflexões sobre o tema da formação continuada de professores. Ele nasceu da experiência de formação continuada no Município de Valadares. Visa estabelecer dialeticamente a relação entre formação e identidade docente de modo a colocar a formação continuada como ferramenta de fortalecimento dessa última. O texto desenvolve-se primeiramente situando alguns aspectos sobre debate da educação do campo em nível nacional, destacando sobretudo alguns pressupostos ideológicos; posteriormente, inicia-se discussão sobre a formação docente e, por fim, a reflexão sobre a questão das identidades e a relação entre essa e a formação.

Palavras-chave: Formação Continuada. Identidades. Educação do Campo.

I. Introdução

Durante muito tempo a educação do campo foi negligenciada. Se considerarmos como referência o encontro de Educação do Campo em Luziânia, Goiás, no ano de 1998, perceberemos que o debate sobre essa temática ainda é bem recente, não obstante ter-se progredido satisfatoriamente nas reflexões acerca da educação do campo e ter-se implementado debate a respeito de novos paradigmas educacionais para o campo.

¹ Professor de Geografia. Pós-graduado em Gestão Educacional. Mestrando em Educação pela UFMG, na linha de pesquisa Educação do Campo do programa PROMESTRE. Atua na formação continuada de professores das escolas do campo e urbanas no Município de Governador Valadares.

Das iniciativas e lutas dos movimentos sociais nasceu esse novo projeto educacional para o campo, que compreende o processo de transmissão formal de conhecimentos e valores através do processo de escolarização dos povos do campo e não se limitando a essa faceta, perpassa também pela valorização de outros processos sócio-educativos desenvolvidos no território rural (festas, reuniões de sindicatos, lutas de movimentos sociais, etc.). Visa a garantir uma educação de qualidade que forme o ser humano em sua totalidade, não negligenciando sua cultura, território e história.

O surgimento de novas concepções, novas pedagogias e novos termos relacionados a educação em território campestre trouxe a necessidade de uma mudança profunda na prática docente de escolas em território campestre. A nova visão do que significa Educação do Campo não comporta velhas práticas e exige um tipo de profissional docente com um olhar diferenciado para a realidade campestre.

Um dos temas mais caros na implementação da Educação do Campo é o papel dos educadores e educadoras do campo. Sobre esse tema, Caldart (2002) assevera que *“em muitos lugares elas e eles têm sido sujeitos importantes da resistência no campo, especialmente nas escolas”*. Por isso, torna-se cada vez mais necessário o debate sobre a construção e fortalecimento da identidade desse educador.

O debate sobre a educação do campo tem pouco mais de 15 anos. É ainda uma novidade, que certamente não atingiu amplamente todos os territórios educacionais do campo nem as concepções educativas dos educadores do nosso país. Em muitos lugares e educadores persiste ainda um modelo educacional rural, pautada num ensino descontextualizado reduzido a repetição de temas e metodologias usadas nas escolas urbanas. Por meio de tal processo, vários aspectos da sociabilidade dos educandos se veem comprometidas, tornando o modelo de educação empreendido no campo como um dos elementos que mais fortemente tem colaborado para a permanência do êxodo rural.

Dentre os docentes do campo é perceptível a variedade de entendimentos sobre o modelo de educação a ser desenvolvido. Essa diversidade de entendimentos está ligada à formação, lugar de origem social e identidades desenvolvidas por cada educador.

As comunidades do campo na região de Governador Valadares sofreram ao longo do tempo a influência de diversos movimentos sociais, eclesiais e de associações. Os mais significativos são: entre os movimentos eclesiais, o CPT (Comissão Pastoral da Terra) e as CEBs (Comunidades Eclesiais de Base); entre movimentos sociais, o MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra) e o MAB (Movimento dos atingidos por Barragens); e, das organizações, podemos citar principalmente o Sindicato dos Trabalhadores Rurais.

Essas comunidades viveram também processos sócio-históricos advindos das relações predatórias do agronegócio, dos processos formadores dos latifúndios e do processo de desvalorização cultural advinda de uma mentalidade proeminentemente ruralista que concebe a terra como bem capitalizável e não como matriz de vida e cultura do povo do campo.

Os educadores, via de regra, assimilaram as matrizes ideológicas advindas dessas relações sociais. A eminência da identidade docente ganha destaque nessa perspectiva. Pimenta (2002) afirma que “a identidade não é um dado imutável, nem externo, que possa ser adquirido, mas é um processo de construção do sujeito historicamente situado”. Para melhor situar a questão, poderíamos destacar duas realidades principais de educadores: os educadores ligados direta ou indiretamente a movimentos sociais² e os educadores não ligados a movimentos sociais.

Entre os educadores e educadoras que estão ligados a movimentos sociais, percebe-se uma identificação e compreensão maior (mesmo que não completamente consolidada) do que seja Educação do Campo enquanto arcabouço teórico e de seu papel social na transformação da realidade local. Organizações sociais como MST, Sindicato de Trabalhadores Rurais, CPT, dentre outras, conseguiram repassar aos educadores do campo a eles ligados de alguma forma, uma identidade positiva sobre a profissão forjada no processo de luta por inclusão, direitos e cidadania, construída na sua formação, inserção ou experiência com o movimento.

Entre os educadores que não estão direta ou indiretamente ligados a movimentos sociais, por questões político-ideológicas, por não residirem no campo ou por não terem origem campesina, percebe-se uma dificuldade de compreensão e resistência a assimilação dos pressupostos da educação do campo e da formação de uma identidade positiva de educador do campo. Alguns deles, muitas vezes irrefletidamente, defendem uma escola com valores urbanocêntricos e antirrurais.

2. Trajetórias da formação docente

Primeiramente para pensar um projeto de formação continuada, é necessária uma profunda reflexão sobre a formação inicial dos docentes do campo (desconsiderando aqui a questão dos professores leigos, que é outra problemática). Para Nóvoa (1992), “a trajetória dos cursos de formação desloca-se da tutela político-estatal à tutela científico-curricular, que, de uma forma mais sutil,

2 Movimentos sociais aqui entendidos como organizações de caráter popular reivindicadoras de melhoras para o nicho que defendem.

através de seus programas e reformas, vem instaurando controles crescentes sobre a profissão docente”.

Ele destaca que, de modo geral, os cursos de formação docente têm insistido em uma formação tecnicista que no dia-a-dia da prática educativa torna a docência ineficaz, propagadora de teorias que não condizem com a prática cotidiana e não corroboram com as necessidades dos educados e com as demandas das realidades em que estão inseridos.

A formação docente ocorre em uma trajetória construída a partir de interesses do contexto sociopolítico das exigências colocadas pela realidade social, da intencionalidade e da relevância dada ao processo educativo.

Historicamente, os currículos da formação docente foram influenciados pela ideologia do humanismo clássico. Tal pressuposto ao projetar uma sociedade naturalmente dividida entre dirigentes e dirigidos, trabalhadores braçais e intelectuais, logrou ao professor um papel de mero transmissor de conhecimentos, que, desprovidos de perspectiva reflexiva e inovadora, colaborassem na manutenção da ordem vigente.

A partir dos anos 50, com a revolução industrial e o processo de “inflação” dos grandes centros urbanos, as classes foram cada vez mais aumentando em número e em diversidade.

A heterogeneidade dessas classes trouxe novas reflexões sobre o sentido trabalho docente. Esse novo contexto abalou a formação e a prática docente, cujos discursos e métodos já não respondiam a realidade. Vale dizer, a prática docente e suas exigências historicamente são as precursoras na mudança do “*modus docente*”.

De um modo geral, tem-se percebido que a educação ainda é profundamente homogeneizadora, que apesar de adotar o discurso de inclusão impõe sua prática desde o pressuposto de uma eugenia cultural que tende a atender a um determinado projeto de sociedade, neutralizando assim identidades e diversidades, reforçando a cultura dominante.

A visão moderna de sujeito e de cidadania ainda é extremamente generalizadora. Não considera esses sujeitos e seus diversos territórios, etnias, gêneros e as relações sociais e construções sociais traçadas neles.

Tal visão inspirou as políticas públicas de formação, que, lotadas de idealizações em relação à cidade, incentivaram práticas de adaptação dessas políticas às outras realidades e não priorizou mecanismos de construção políticas específicas para o campo, não pautadas em modelos urbanos. Essa perspectiva tange não somente a formação de profissionais da educação, mas a da saúde, segurança, etc.

Pensando a formação de professores no âmbito das políticas públicas, Arroyo (2007) destaca que a cidade sempre foi referência de modelo de formação

de professores e, mais que isso, um marco civilizatório ante o qual eram contrapostos os outros “*modus vivendi*”, considerados menos “civilizados” ou legítimos ante o modelo urbano.

A universalização da educação significou certamente um avanço. A educação começou a ser considerada um direito de todos e todas. Porém, isso não garantiu o reconhecimento das especificidades e das diferenças. “A ênfase na educação como direito de todo cidadão deixa explícitas tensões na concepção de direito, de educação, de cidadania, de políticas públicas: ver e defender esses direitos como generalistas sem o reconhecimento das diferenças.” (ARROYO, 2007, p. 4).

Os movimentos sociais vêm insistindo na construção de políticas públicas de formação que atendam as especificidades dos diversos nichos. Mais que isso, propõe uma reformulação dos princípios da construção dessas políticas, que primeiramente devem ser deslocados da ótica concepção generalista de sujeito e cidadão, passando a considerar a diversidade ou as diversidades e que primem por uma construção coletiva, não “para” mas “com” os sujeitos sobre os quais incidem.

No caso específico da educação, necessária a clareza de uma proposta de formação inicial e formação continuada docente, profundamente enraizada nos contextos, situações expressões e demandas da população local que se coadune com e aponte para as necessidades da comunidade dirigindo reflexões e soluções que visem uma sociedade menos injusta e excludente.

A escola, além de alfabetizar e transmitir conhecimentos gerais, deve possibilitar ao educando a compreensão do meio em que vive [...]. As escolas devem adotar uma pedagogia popular e currículos em consonância com a realidade [...] com ênfase para o resgate e valorização da sabedoria popular. (LACKI, 2005, p. 4).

Para Nóvoa (1995, p. 28), “a formação não se faz antes da mudança, faz-se durante, produz-se nesse esforço de inovação e de procura dos melhores percursos para a transformação da escola”. Sendo assim, faz-se necessário pensar uma formação permanente, institucionalizada, que assegure não só uma atualização de metodologias e conteúdos, mas que garanta a transformação da prática por meio de uma profunda reflexão sobre a profissão docente em escolas do campo. Ao considerar as especificidades das escolas do campo, Rocha (2009, p. 41). afirma que essa “precisa de um profissional com uma formação mais ampliada, mais totalizante, já que ele tem de dar conta de uma série de dimensões educativas presentes nessa realidade”.

O dia-a-dia docente põe em constante prova a formação recebida pelos professores e também pode oferecer apontamentos para possíveis elementos que de-

vem ser inseridos no processo formativo desse profissional. Todo modelo formativo, que objetive um profissional bem sucedido, deve considerar, problematizar e absorver em seu currículo esses elementos evidenciados na prática diária. Nessa senda, Nóvoa (1995, p. 108) assevera que “hoje em dia, o ensino de qualidade é mais fruto do voluntarismo dos professores do que consequência natural das condições de trabalho adequadas às dificuldades reais e às múltiplas tarefas educativas”.

Certamente nenhum modelo de formação dará todas as respostas às demandas da prática docente, mas pode possibilitar instrumentos suficientes de modo a orientar esses profissionais nas tomadas de decisões e na “invenção das respostas” (PERRENOUD, 1999, p. 13).

3. Formar para fortalecer identidades

O tema identidade, ou identidades, é de entendimento muito complexo devido a sua provisoriidade. Bauman (2005) assevera que “a fragilidade e a condição eternamente provisória da identidade não podem mais ser ocultadas”. Chama a atenção também para a dificuldade de assimilação desse conceito e, mais ainda, expõe a complexidade de aplicação em termos de realidade humana e a falta de um consenso em relação ao conceito ao dizer que “sempre que se ouvir essa palavra, pode-se estar certo de que está havendo uma batalha”.

Os deslocamentos dos quadros de referências da sociedade moderna têm desarticulado o assentamento das várias identidades e rompido a normalidade das relações.

O próprio conceito com o qual estamos lidando, «identidade», é demasiadamente complexo, muito pouco desenvolvido e muito pouco compreendido na ciência social contemporânea para ser definitivamente posto à prova. Como ocorre com muitos outros fenômenos sociais, é impossível oferecer afirmações conclusivas ou fazer julgamentos seguros sobre as alegações e proposições teóricas que estão sendo apresentadas. (HALL, 1992 p. 3).

Hall (1992, p. 13), analisando a crise nas identidades do “sujeito pós-moderno”, defende o rompimento com a ideia de uma identidade fixa e imóvel e apresenta a realidade de identidades frágeis, móveis e fragmentadas; uma identidade “descentrada”, não fixada, sem um caráter essencial ou permanente; identidade enquanto “uma ‘celebração móvel’: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam”.

Muitos estudiosos modernos e contemporâneos negam a existência de uma objetividade das identidades e percebem-nas como resultantes de constru-

ções sociais ligadas a determinado período ou contexto histórico ou sociopolítico. Pensadores como Martuccelli (2002, p. 407) afirmam que “nenhuma identidade pré-existe à sua construção”. Já Dubar (2005, p. 20) afirma que toda identidade sofre transformações no desenrolar da história do sujeito, não havendo identidade que o acompanhe de forma imutável. Para ele, as identidades são construções sociais e de linguagens. Esses autores negam a visão de uma identidade em essência, que seja única, coerente e imutável. Propõem, na contramão dessa ideia, a visão “construtivista” de identidade e defendem serem as identidades o resultado de construções sociais contingentes e históricas.

Tocando a questão específica docente, NÓVOA, 1995, p. 36. afirma que é por meio dos saberes práticos e teóricos que os professores constroem sua identidade, e sobretudo por meio da adesão a um arcabouço de valores. Segundo ele:

“É conveniente investir na pessoa do professor e dar um estatuto ao saber emergente da sua experiência pedagógica. Paradoxalmente, a profissionalização do ensino faz-se à custa deste saber experiencial, podendo até adaptar-se a expressão de Giddens e denunciar o ‘sequestro da experiência’. Por isso, é tão importante fazer com que os professores se apropriem dos saberes de que são portadores e os trabalhem do ponto de vista teórico e conceitual.” (NÓVOA, 1995, p. 36).

Partindo dos pressupostos acima, cabe não o estabelecimento de uma identidade fixa do docente do campo, mas pensar os pressupostos identitários que norteiam o trabalho docente campo.

Pensando identidade como conjunto de acepções ou atribuições que diferencia os entes entre si, e percebendo-as ligadas a tempo e contexto sócio-histórico e político, tomemos por base a concepção de Escola do Campo presente nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, onde no parágrafo único do art. 2º vemos:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país. (RESOLUÇÃO 1/2002 - CNE/CEB).

Ao trazer uma definição de identidade da escola do campo, o texto das Diretrizes Operacionais tenta demarcar a especificidade da instituição Escola inserida em território campesino. Há certamente nessa definição uma busca identitária na

intenção de compreender espaços, territórios de ação material e imaterial dentro dos quais a escola se insere. Essa identidade não intenciona generalizações no sentido de uniformizar e desconsiderar a diversidade de espaços e sujeitos do campo, mas oferece alguns princípios de reconhecimento dos espaços escolares do campo.

Ao considerarmos o espaço escola do campo, é necessário também pensar os próprios sujeitos do campo, afinal, a escola é feita deles e para eles. Nesse processo, é necessário levar em conta as especificidades desses sujeitos e suas práticas culturais, profissionais, etc.

O campo tem diferentes sujeitos. São pequenos agricultores, quilombolas, povos indígenas, pescadores, camponeses, assentados, reassentados, ribeirinhos, povos da floresta, caipiras, lavradores, roceiros, sem-terra, agregados, caboclos, meeiros, boias-frias e outros grupos mais. Entre estes há os que estão ligados a alguma forma de organização popular, outros não; há ainda as diferenças de gênero, de etnia, de religião, de geração; são diferentes jeitos de produzir e de viver; diferentes modos de olhar o mundo, de conhecer a realidade e de resolver os problemas; diferentes jeitos de fazer a própria resistência no campo; diferentes lutas. (CALDART, 2002, p. 21).

O educador do campo constrói-se tendo em vista a pluralidade, perceptível nas práticas culturais diferenciadas no território campestre; uma das principais nuances de sua identidade deve ser o diálogo respeitoso entre os diversos sujeitos e espaços sociais possibilitando as trocas de saberes entre os diversos grupos e culturas.

Esse pressuposto de identidade do educador incide sobre a sua prática educativa, ajudando-o a orientá-la no comprometimento com outra forma de educar, a Educação do Campo. Neste sentido, o documento do Programa Escola Ativa nos oferece alguns elementos de reflexão ao preconizar que:

a educação do campo se diferencia da educação rural, pois é construída por e para os diferentes sujeitos, territórios, práticas sociais e identidades culturais que compõe a diversidade do campo. Ela se apresenta como uma garantia de ampliação das possibilidades de homens e mulheres camponesas criarem e recriarem as condições de existência no campo. Portanto a educação do campo é uma estratégia importante para a transformação da realidade dos homens e das mulheres do campo em todas as suas dimensões. (BRASIL, 2008).

O educador do campo não deve identificar-se como detentor do conhecimento, mas sim dinamizador de uma prática pedagógica que deve ser intima-

mente articulada com a realidade local: projetos, lutas sociais, produção, cultura, etc., que não são apenas lembradas mas consideradas em sua totalidade no processo de ensino aprendizagem tendo consciência da legitimidade dessas vivências dos educandos e de seu potencial educativo. Compreendemos então que:

A Educação do Campo se compromete com um projeto político-pedagógico que tenha como referência a superação do modelo capitalista. Neste sentido uma ação educativa do campo é indissociável da luta pela democratização do acesso e uso da terra, das águas e das florestas, dos bens, dos direitos, dentre eles, a produção e uso do conhecimento. Nesta trajetória a Educação do Campo vai se firmando como princípio, como conceito, como método, como prática, como metodologia, como política pública, como luta pela educação, em seus diferentes níveis, etapas e modalidades. Uma educação comprometida com um modo de produção da vida sustentável onde a democratização da posse e uso da terra se constitui em eixo estruturador. (ROCHA, 2010, p. 368).

O diálogo e respeito às diferenças são marcas fundamentais para um verdadeiro processo educativo no campo. Arroyo (2004, p. 74) assevera que é necessário que os professores compreendam os alunos e os aceitem “como sujeitos de história, de lutas, como sujeitos de intervenção, como alguém que constrói, que está participando de um projeto social, por isso que a escola tem que levar em conta a história de cada educando e das lutas do campo”.

Os sujeitos do campo são sujeitos históricos concretos que produzem saberes e conhecimentos, que empreendem lutas e vivências, que se relacionam de modo específico com os outros e com seu espaço. Essa dinâmica da vida do campo deve estar em constante diálogo com a prática docente possibilitando ao educador construir pontes e não muros entre vida e teoria, saberes e práticas, escola e comunidade.

A formação continuada é forte instrumento a ser empregado na construção e afirmação da identidade do docente no campo desde que não se reduza a uma insistente atualização de conteúdos, técnicas ou metodologias de ensino, mas propicie uma constante reflexão e aprofundamento acerca dos aspectos formadores da identidade do educador do campo. Para tal, essa formação deve proporcionar ao professor uma visão positiva de si mesmo, da escola, da docência e do contexto no qual se insere. Perceber-se como alguém preparado, comprometido, importante e consciente com o seu papel social. Alguém capaz de compreender a relação do saber fazer, do perceber o que pode fazer, distinguindo limites e possibilidades à atuação competente.

O processo formativo deve conduzir o professor a um constante diálogo com a modernidade e a evolução do próprio sistema de conhecimento. A sociedade atual passa por intensas transformações, advindas do fenômeno da globalização, e o professor deve estar a par desse movimento e compreender de forma crítica e reflexiva percebendo os resultados benéficos ou nefastos dessa mundialização e o uso das TICs,³ na prática pedagógica.

Decerto, exclusivamente ao professor não deve ser atribuída a responsabilidade por sua formação permanente. Esse processo implica a mobilização de diversas forças (políticas e pedagógicas) que possibilitarão intervenções em vários níveis, desde os contextos de vida dos professores como também dos “outros” sociais que com eles se relacionam.

4. Formação continuada e ressignificação da prática docente do campo

Para se consolidar a afirmação de um projeto educacional libertário e emancipatório, a escola precisa lançar mão de um profissional cujas ideologias, metodologias e práticas pedagógicas dialoguem com os ideais do movimento de Educação do Campo. Sobretudo um profissional que faça a interação entre os saberes produzidos nas universidades e as vivências construídas pelos povos do campo, que valorize e conseqüentemente leve à valorização desse território e dos saberes construídos nele objetivando seu desenvolvimento sustentável.

O perfil do docente apresentado acima, mais que uma constatação, traduz uma proposta de construção haja vista a profusão de ideias e a velocidade das mudanças de construções e paradigmas da modernidade. Por isso a formação continuada incide diretamente na transformação do professor e de sua prática.

A escola é em si mesmo formadora. Os diversos espaços, eventos, palestras e seminários, além das relações interpessoais traçadas entre os pares e com outros docentes, são elementos que contribuem profundamente na formação permanente do professor. Há que se considerar, porém, que a formação não deve ocorrer de forma desconexa, pois sendo assim não causará mudança na prática docente e aumento na qualidade da educação. Uma formação contínua e consistente se pauta num planejamento detalhado, num trabalho sistemático e numa execução eficaz de tudo isso, dotado de certa flexibilidade de modo a atender as especificidades do público a que se dirige. É nesse contexto que a formação conti-

3 Tecnologias da Informação e Comunicação.

nuada encontra o seu espaço nas necessidades pedagógicas, visto que, conforme afirma Libâneo (2004, p. 227):

[...] a formação continuada pode possibilitar a reflexividade e a mudança nas práticas docentes, ajudando os professores a tomarem consciência das suas dificuldades, compreendendo-as e elaborando formas de enfrentá-las. De fato, não basta saber sobre as dificuldades da profissão, é preciso refletir sobre elas e buscar soluções, de preferência mediante ações coletivas.

O princípio básico que deve nortear a prática formativa é preparar os profissionais da educação do campo para o exercício reflexivo da docência, para a inovação e cooperação. Uma formação que considere tais pressupostos certamente cooperará para que a escola torne-se “[...] uma organização, que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua organização, e confronte-se com o desenrolar de sua atividade em um processo heurístico simultaneamente avaliativo e formativo”. (ALARCÃO, 2001, p. 11).

Fica mais difícil para o professor do campo ressignificar sua prática, o seu fazer pedagógico e atualizar seus conteúdos e métodos se ele não tiver a oportunidade de vivenciar novas experiências, pesquisas, formas de ver e pensar a escola. Por meio da pesquisa, da reflexão, do constante contato com novas concepções, das quais os programas de formação continuada podem constituir-se importantes mediadores, é que a mudança se faz possível.

5. Considerações finais

A atual complexidade de cenário educacional exige do professor um processo contínuo de atualização, sendo esse um imperativo que tem pautado as discussões dentro da universidade e das escolas, configurando-se muitas vezes numa exigência social.

A formação continuada do docente é importante não somente para a atualização de conteúdo e revisão de práticas como também incide diretamente na visão que este tem de si mesmo e de sua profissão, cooperando assim na construção das identidades docentes.

Ao se tratar da formação dos professores do campo, a formação continuada tem grande relevância devido à efervescência dos debates e da necessidade de fortalecimento da identidade dos professores do campo. Ela faz a ponte entre a construção da identidade do educador, que se formaliza no dia-a-dia do trabalho docente na interação com seus pares, e a relação com os discentes.

Para uma educação de qualidade no campo há um conjunto de elementos que precisam ser revistos, tais como: programas e políticas educacionais; condições materiais de trabalho; salário, organização do trabalho pedagógico, etc. Mesmo os projetos de formação permanente e os sujeitos neles envolvidos carecem de constantes mudanças e atualizações para que atendam de fato as demandas impostas pela prática docente. A formação permanente sozinha não é capaz de propiciar a evolução que se espera da prática docente. É preciso, porém, crescer na convicção de que sem um projeto sério de formação continuada, que fortaleça e construa identidades e se insira na prática do docente, a transformação da prática docente tampouco poderá ocorrer.

Abstract

Reflections on field education and their specificities are relatively new on the national scene. Realize is that the various ramifications of this topic, curriculum, training, continuing education, space, time etc., still require further volume and depth of discussions. The following text aims to contribute to the discussion of field education, raising some reflections on the topic of continuing education of teachers. He was born of the experience of continuing education in the Municipality of Valadares. Visa dialectically establish the relationship between teacher education and identity in order to bring continuing education as a tool to strengthen that last. The text develops first standing debate about some aspects of field education at the national level, particularly highlighting some ideological assumptions; subsequently, starts a discussion on teacher training and finally the reflection on the question of identity and the relationship between this and the training.

Keywords: Continuing Education. Identities. Field Education.

Referências bibliográficas

ALARCÃO, Isabel (Org.). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

ANTUNES-ROCHA, M. I. Licenciatura em Educação do Campo: histórico e projeto político-pedagógico. In: ANTUNES-ROCHA, M. I.; MARTINS, A. A. (Orgs.). *Educação do Campo: desafios para a formação de professores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Escola Ativa**. Brasília: Coordenação-Geral de Educação do Campo, 2008.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). Resolução CNE/CEB n° 1, de 3 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Diário Oficial da União, Brasília, v. 67, Sessão 1, p. 32, 9 abr. 2002. Disponível em: <portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012002.pdf>. Acesso em: 8 mai. 2014.

ARROYO, M.G. Políticas de formação de educadores(as) do campo. In. **CAD. CEDES**, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 157-176, mai./ago. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 5 mai. 2014.

CALDART, Roseli Salette. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2002.

DUBAR, Claude. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

HALL, C. **White, Male and Middle Class: Explorations in Feminism and History**. Cambridge: Polity Press, 1992.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

LACKI, Polan. **Educação rural: para quê? e para quem?** [S.n.: s.n., 2005]. Disponível em: <<http://www.polanlacki.com.br>>. Acesso em: 14 abr. 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. rev. e aum. Goiânia: Alternativa, 2004.

MANNHEIM, Karl. **Ideologia e Utopia**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

MARTUCCELLI, Danilo. **Grammaires de l'individu**. Paris: Gallimard, 2002.

NÓVOA, Antônio. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____. Formação de professores e profissão docente. In: _____. **Os professores e sua formação**, 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

_____. **Profissão professor**. Porto: Porto, 1995.

PEREIRA, Júlio Emilio Diniz. **Formação de Professores** – Pesquisa, representações e poder. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PERRENOUD, P. Formar professores em contextos sociais em mudança: prática reflexiva e participação crítica. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n.12, p. 5-19, nov./dez., 1999.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

ROCHA, Maria Isabel Antunes (Org.). **Educação do Campo: Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.