

FORMAÇÃO DOCENTE E DIVERSIDADES CULTURAIS: UMA OLHAR PARA O CONTEXTO DAS ESCOLAS DO CAMPO

Elmo de Souza Lima¹

RESUMO

Este trabalho é resultado das reflexões desenvolvidas através do projeto de pesquisa “Formação Docente, Currículo e Diversidades Culturais”, em 2009 e 2010, aprovado pelo Programa de Iniciação Científica da UFPI. A pesquisa teve como objetivo investigar se os processos de formação continuada de professores, desenvolvido pela Prefeitura de Teresina, estão contribuindo para o desenvolvimento de práticas educativas e curriculares voltadas para o reconhecimento e a valorização das diversidades socioculturais das escolas do campo. As discussões teóricas fundamentaram-se nos autores: Candau (2002), Freire (1998), Moreira (2002), Lima (2008, 2009), Molina e Jesus (2004), dentre outros, que discutem sobre a formação docente voltada para o contexto das diversidades culturais do campo. Utilizamos das contribuições da pesquisa qualitativa e trabalhamos com a entrevista semi-estrutura. Os resultados apontam que os processos formativos desenvolvidos pela Prefeitura de Teresina pouco contribuiu para o processo de contextualização das práticas educativas e curriculares das escolas do campo, devido à ausência de uma discussão mais aprofundada sobre os princípios da educação do campo e a escassez de materiais didáticos voltados para a realidade dos povos do campo.

Palavras chave: Formação docente. Educação do campo. Diversidades culturais

Introdução

Analisando a realidade das comunidades rurais no Brasil, observamos que, apesar dos diversos problemas sociais que ainda estão presentes nesses lugares, nos deparamos com uma diversidade cultural muito grande, que foi historicamente silenciada e negada, tanto no campo das políticas públicas, quanto pelas políticas educacionais, principalmente aquelas relacionadas com a construção do currículo das escolas.

O campo precisa ser compreendido como esse espaço com uma enorme diversidade cultural, política e econômica que vem sendo construído e reconstruído cotidianamente pelas lutas sociais dos diferentes grupos de camponeses: ribeirinhos, pescadores, agricultores familiares, assentados, caçaras, extrativistas, dentre outros, que

¹ Pedagogo, Mestre em Educação e professor da UFPI (Universidade Federal do Piauí). E-mail: elmolima@gmail.com

historicamente vivem e produzem o Brasil rural. Sendo assim, o campo é muito mais do que um perímetro não-urbano, “é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana” (BRASIL, 2007, p. 50).

Entretanto, esse campo como espaço de possibilidade foi esquecido ao longo dos anos em detrimento de um modelo de desenvolvimento voltado para a urbanização e a industrialização, que associava o campo ao espaço do atraso e do subdesenvolvimento. Por conta disso, o mundo rural tornou-se esquecido nos projetos político da maioria dos gestores públicos, resultando no abandono de milhares de famílias.

Diante desse contexto, boa parte das famílias abandonou o campo e mirou para as cidades, desencadeando o processo de favelização dos grandes e médios centros urbanos, resultando, conseqüentemente, na ampliação da pobreza, da miséria e da violência. Por outro lado, os camponeses que permaneceram no meio rural articularam-se em movimentos sociais e construíram diversas lutas em defesa do direito a terra, a água, ao crédito e a educação, dentre outros direitos.

No âmbito da educação, os movimentos sociais lutaram por uma educação que fosse capaz de reconhecer as diversidades socioculturais do campo, possibilitando um trabalho de valorização dos saberes e das culturas vivenciadas pelas populações camponesas ao longo dos tempos. Uma educação que partisse dos saberes dos povos do campo, problematizando-os a fim de construir novos olhares críticos acerca daquela realidade e de suas possibilidades de desenvolvimento. Ou seja, “A idéia era reivindicar e simultaneamente construir um modelo de educação sintonizado com as particularidades culturais, os direitos sociais e as necessidades próprias à vida dos camponeses” (BRASIL, 2007, p. 11).

Diante dos vários debates, manifestações e ocupações, os movimentos sociais do campo obtiveram inúmeras conquistas, dentre elas, gostaríamos de destacar a instituição das Diretrizes Operacionais da Educação Básica para as Escolas do Campo, em 2001. Essas diretrizes são uma reivindicação histórica dos movimentos sociais do campo, portanto, trazem um conjunto de preocupações relacionadas ao:

[...] reconhecimento e valorização da diversidade dos povos do campo, a formação diferenciada de professores, a possibilidade de diferentes formas de organização da escola, a adequação dos conteúdos às peculiaridades locais, o uso de práticas pedagógicas contextualizadas, a gestão democrática, a consideração dos tempos pedagógicos diferenciados, a promoção, através da

escola, do desenvolvimento sustentável e do acesso aos bens econômicos, sociais e culturais (BRASIL, 2007, p. 17).

As Diretrizes Operacionais, além de estabelecer novos princípios políticos e pedagógicos para as escolas do campo que atendam aos interesses e as necessidades dos jovens camponeses, criou um novo marco legal, obrigando, em seu artigo 13, que os sistemas de ensino a reconstruir seus projetos de formação para o campo com base nos seguintes componentes:

I - estudos a respeito da diversidade e o efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social da vida individual e coletiva, da região, do país e do mundo;

II - propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas (BRASIL, 2003).

No entanto, a implementação desse novo projeto de educação para as escolas do campo passa, prioritariamente, pela implementação de processos formativos que preparem os docentes para o desenvolvimento de práticas educativas que valorizem as diversidades socioculturais do campo.

No campo da formação docente, várias iniciativas estão sendo desenvolvidas tanto pelos estados e municípios quanto pelos próprios movimentos sociais em parcerias com as universidades públicas e o Ministério da Educação. Dentre essas experiências, destacam-se: os Cursos de Pedagogia da Terra, implementados pelo Movimento Sem-Terra (MST), juntamente com várias universidades públicas; Os Cursos de Licenciaturas em Educação do Campo, desenvolvidos pelas universidades federais com a participação dos movimentos sociais do campo e o incentivo do Ministério da Educação; dentre outros.

Nesse contexto das políticas de formação de educadores do campo, o Programa Escola Ativa, do Ministério da Educação, vem desenvolvendo e/ou fomentando a implementação de processos formativos, em quase todos os municípios brasileiros, voltados para a formação dos educadores do campo. Os cursos de formação do Programa Escola Ativa são desenvolvimentos tanto por universidades públicas conveniadas com o programa, quanto pelas próprias equipes de formadores das secretarias municipais de educação.

No caso do município de Teresina, os eventos formativos são desenvolvidos pela equipe de formação interna da Secretaria Municipal de Educação constituída para desenvolver os projetos de formação e fazer o acompanhamento pedagógico das escolas do campo.

Diante desse contexto, realizamos em 2009 e 2010, o projeto de pesquisa “Formação Docente, Currículo e Diversidades Culturais²”, através do Programa de Iniciação Científica da UFPI, com o intuito de investigar se os processos de formação continuada de professores, desenvolvido pela Prefeitura de Teresina, estão contribuindo para o desenvolvimento de práticas educativas e curriculares voltadas para o reconhecimento e a valorização das diversidades socioculturais das escolas do campo. Durante esse trabalho, entrevistamos 6 professores: 03 professores da Escola Municipal Cerâmica Cil, do Povoado Cerâmica Cil, e 03 professores da Escola Municipal Coração de Jesus no povoado Cajaíba, que participaram da formação do Programa Escola Ativa.

1. A formação dos educadores do campo no município de Teresina: os desafios no processo de valorização das diversidades culturais

As discussões sobre os processos de formação docente vêm se ampliando significativamente, nos últimos anos, no Brasil diante das exigências da sociedade globalizada quanto a implementação de uma educação de qualidade que impulse o desenvolvimento sustentável do país, resultando na criação de diversos programas de formação continuada nas várias regiões do país. No entanto, para alguns pesquisadores da educação essas experiências não têm apresentado resultados expressivos que garantam inovações nas práticas pedagógicas desses docentes e, conseqüentemente, na melhoria da educação.

Para Scheibe (2002), os processos de formação docente desenvolvidos, historicamente, no Brasil basearam-se no modelo da racionalidade técnica, constituindo-se numa formação técnica, fragmentada e especializada, que se apega ao cientificismo cartesiano e que vê o professor como um técnico responsável pela reprodução dos conhecimentos científicos de forma mecânica e acrítica.

No contexto da educação do campo, observamos que essa situação apresenta-se de forma bem mais delicada, pois a maioria das propostas de formação oferecidas para

² No desenvolvimento dessa pesquisa contamos com a colaboração de duas bolsistas (Amanda Layana Rocha de Sousa e Joalice Pereira de Sena) do curso de pedagogia da UFPI.

os educadores do campo não reconhece as necessidades político-pedagógicas vivenciadas pelos professores no cotidiano das escolas, como também, não tem abertura para dialogar com os valores culturais que permeiam as práticas educativas e culturais.

Nesse caso, as políticas de formação docente oferecidas para os profissionais que atuam no campo são construídas a partir de uma visão urbanocêntrica desenvolvida para resolver os problemas da cidade, não preparando os docentes para compreender e valorizar o contexto sócio-histórico e cultural do campo. Ou seja, são propostas de formação que não reconhecem as necessidades político-pedagógicas vivenciadas pelos professores no cotidiano das escolas e não tem abertura para dialogar com os valores culturais que permeiam as práticas educativas e culturais do sertão nordestino (MOLINA; JESUS, 2004).

Além de não reconhecer os anseios e desejos dos professores do campo, a maioria desses programas de formação docente dissemina um conjunto de valores e crenças que vão de encontro aos saberes culturais produzidos pelas comunidades, e mais, reproduzem narrativas e discursos que reforçam as imagens e os estereótipos construídos sobre o campo enquanto o espaço do atraso e do subdesenvolvimento.

Diante desse contexto, se faz necessário o desenvolvimento de programas específicos voltados para a formação de educadores que favoreçam o desenvolvimento de projetos educativos contextualizados com as necessidades e potencialidades das comunidades do campo. Uma proposta de formação comprometida com a reestruturação das escolas para que estas participem de um novo projeto social de campo, economicamente justo e ecologicamente sustentável.

Os projetos de formação docente voltados para os professores do campo devem voltar-se para a construção de uma escola que se implemente e se consolide como local privilegiado de sistematização do conhecimento, um espaço de discussão onde se debatam os fundamentos de uma nova ordem social, que leve em conta a sustentabilidade ambiental, agrícola, agrária, econômica, social, política e cultural, bem como a equidade de gênero, étnico-racial, intergeracional e a diversidade de orientação sexual (MONICA; JESUS, 2004).

De acordo com as recomendações das Diretrizes Operacionais da Educação Básica das Escolas do Campo (BRASIL, 2002), os sistemas de ensino devem desenvolver políticas de formação inicial e continuada que habilitem os professores para trabalharem nas escolas do campo, reconhecendo a diversidade sociocultural do campo e respeitando à diversidade e o protagonismo de estudantes, educadores e comunidades.

Ou seja, os docentes devem ser preparados para desenvolverem propostas pedagógicas que valorizem a diversidade cultural, os processos de transformação do campo, a gestão democrática, o acesso aos avanços científicos e tecnológicos e os princípios éticos que norteiam a convivência solidária.

Nessa perspectiva, Arroyo (1999) defende que os projetos de formação de educadores do campo devem preparar os docentes dialogar com os saberes sociais e culturais das comunidades, problematizando-os a fim de questionar os valores e práticas instituídas historicamente a partir de bases desiguais, discriminatórias e injustas.

O autor afirma ainda que os professores devem estar preparados para desenvolver práticas educativas investigativas que busquem soerguer um conjunto de saberes e práticas culturais que há séculos são produzidas pelas comunidades camponesas, mas que são silenciadas e negadas no currículo das escolas.

É necessário desenvolver projetos educativos que garantam que os jovens do campo tenham a oportunidade de construir novos saberes a partir da inter-relação entre os saberes populares e os conhecimentos científicos.

1.1 Analisando o processo de formação dos educadores do campo

Os processos formativos desenvolvidos Programa Escola Ativa no município de Teresina são implementados de forma centralizada no Centro de Formação Odilon Nunes, onde os professores das várias escolas do campo deslocam-se de suas comunidades para participarem das atividades. De início, observamos que essa formação centralizada traz alguns prejuízos, pois distancia os docentes do seu local de trabalho, dificultando o desenvolvimento de um olhar crítico acerca dos problemas reais vivenciados no contexto da escola. Para Candau (1996, p. 143),

O lócus da formação continuada a ser privilegiado é própria escola; isto é, é preciso deslocar o lócus da formação continuada de professores da universidade para a escola de primeiro e segundo graus. Todo processo de formação continuada tem que ter como referência fundamental o saber docente, o reconhecimento e a valorização do saber docente. (CANDAUI).

Ao colocarmos a escola como lócus de formação, estaremos superando não só a dicotomia entre teoria/prática, mas também associado os processos de formação a construção/articulação com o projeto político-pedagógico da escola. E como defendem Palma Filho e Alves (2003, p. 292), tornar-se-á um projeto de formação que vai

[...] contribuir para que o professor, o diretor, o coordenador, partindo dos principais problemas que emergem de uma análise crítica sobre sua prática, encontrem formas de superá-los, à luz de teóricas científicas que podem oferecer respaldo para isso. Na verdade, o processo de capacitação se inicia na própria identificação desses problemas.

Dentro dessa compreensão, os professores assumem um papel importante na mediação dos processos formativos e auto-formativos, visto que a escola apresenta-se como um espaço fecundo para o desenvolvimento de novos conhecimentos e saberes acerca das práticas pedagógicas e das políticas de gestão da escola. A formação no âmbito da escola possibilita o diálogo com os elementos simbólicos e os valores que permeiam a cultura da instituição, favorecendo uma maior apropriação, por parte dos professores, dos saberes necessários para a qualificação das práticas educativas, tendo o contexto sociocultural e educacional, como também o projeto político pedagógico da escola como instrumentos orientadores da política de formação (LIMA, 2008).

De acordo com os depoimentos das professoras, podemos observar que os eventos formativos não trazem inovações pedagógicas relacionadas com as especificidades da educação do campo. Ou seja, a descrição das professoras sobre a metodologia adotada cursos de formação demonstram que os eventos limitam-se as dinâmicas convencionais da formação docente, como demonstram os depoimentos;

Primeiramente, a coordenadora faz uma dinâmica de integração das escolas que ali se encontram, porque não são todos os professores só de um setor. [...] daí é socializado toda a programação. E o material é trabalhado, é os próprios professores fazem um planejamento das atividades. (P01).

Utilizamos cirandas de livros [...], temos oficinas de formação de como trabalhar com os livros como: matemática, geografia, história. Os coordenadores do planejamento com agente dando sugestões pra se trabalhar no dia adia de sala de aula. (P02).

Primeiro a fundamentação teórica e os exemplos de outras coordenadoras, os exemplos de outras escolas que já funcionavam. [...] foi apresentado os livros, que não deixava nenhuma dúvida sobre o projeto. (P03)

[...] Os eventos ficam mesmo no planejamento. No planejamento, nas escolhas de conteúdos. Na escolha dos conteúdos e na parte de formação do professor vai ficando a desejar porque o professor vai [...] sem compreender realmente como as atividades pode acontecer [...] na prática. (P04)

Diante dos relatos das professoras, os cursos de formação limitam-se as questões didático-pedagógicas voltadas para a abordagem dos conteúdos em sala de aula,

deixando de lado uma discussão mais política acerca dos princípios da educação do campo associados ao modelo de educação que devem ser construído no campo que dialogue com o projeto de desenvolvimento sustentável para o meio rural.

1.2 A formação docente e o diálogo com as diversidades culturais do campo

Com base nas Diretrizes Operacionais das Escolas do Campo o trabalho com as diversidades socioculturais das comunidades deve ser um dos focos prioritários da proposta político-pedagógica da educação do campo. Para tanto, é necessário que os docentes sejam capazes de reconhecer e valorizar essa diversidade, compreendendo sua importância para a dinamização do processo ensino-aprendizagem, bem como, para afirmação das identidades dos jovens, tornando-os protagonistas das ações que transformem o campo numa região com maior desenvolvimento e qualidade de vida.

Dessa forma, procuramos em nossa pesquisa identificar como essa questão das diversidades culturais é abordada nos eventos de formação desenvolvidos pela Prefeitura Municipal de Teresina. De acordo os relatos das professoras, os eventos formativos não enfatizam esse trabalho com as diversidades culturais do campo:

Quanto a nossa formação em relação à diversidade cultural, a valorização do trabalho e a diversidade cultural, eu não vi isso acontecer [...]. Eu participei de todas, mas eu não vi esse momento de a gente parar e discutir a questão da diversidade cultural. Isso acontece mesmo na escola com a Ciranda da Leitura, entre o professor e o pedagogo. É tanto que as nossas formações deixaram mais de ser todas as escolas juntas e passaram a ser somente o professor e o pedagogo da escola. O pedagogo e o professor. O pedagogo vai para a escola e nesse dia ele elabora junto com o professor o planejamento do mês, o planejamento mensal. Então, em questão de formação, isso não acontece (P03).

Não, porque eu acho que os próprios formadores tão fora dessa realidade. Por que a criança do campo hoje, eles tem acesso às mesmas informações. Não todas as informações, mas eles já não vivem no mundo isolado, totalmente isolado. Eles são do campo, mas eles têm acesso a livros, a revistas, notícia de jornal, televisão, filmes. Então, eles não vivem isolados (P04).

Observamos nos depoimentos que os cursos de formação não têm preparado o professor para trabalhar com as diversidades culturais. Essa abordagem só acontece quando tem algum evento na escola. No desabafo de P03, verificamos seu sentimento de frustração por não ter tido uma formação voltada para a diversidade cultural.

A ausência de uma formação voltada para o trabalho com a educação do campo gera nos professores insegurança e angústia quanto ao desenvolvimento de suas práticas educativas, como é demonstrada por P02:

Os eventos ficam mesmo no planejamento. No planejamento, nas escolhas de conteúdos [...] e na parte de formação do professor vai ficando a desejar porque o professor [...] sempre fica sem compreender realmente como o projeto na prática. [...] Quando eu entrei, simplesmente, tá aqui os conteúdos e os guias, que a gente vai ter que trabalhar com os guias. Mas como é que a gente vai trabalhar com uma turma multisseriada, primeiro com segundo ano junto? Como é que funciona essa dinâmica dentro da sala de aula? Como é que você vai fazer? [...] Então a gente não tem muito assim uma ajuda mesmo do projeto, como funciona o projeto na prática.

O depoimento deixa evidente as dificuldades enfrentadas pelos professores no trabalho com a educação do campo, principalmente com as turmas multisseriadas, e denuncia a ausência de um processo de formação voltada para a preparação dos docentes para lidar com essa realidade nas escolas do campo. Diante desse contexto, Lima (2009, p.07) ressalta que:

Tanto os cursos de formação inicial como os cursos de formação continuada de professores devem discutir os seus currículos e seus enfoques teóricos-metodológicos no sentido de garantir que esses conteúdos culturais possam ser abordados durante o processo de formação docente, possibilitando que os docentes não só compreendam os seus significados, mas as transformações em instrumentos pedagógicos essenciais para a formação crítica e autônoma dos jovens.

Além de não receber uma formação voltada para o reconhecimento e a valorização das diversidades do campo, os professores denunciam também que o material didático utilizado nas escolas traz outros desafios quanto ao trabalho com a cultura local, pois são materiais produzidos com base em outros contextos socioculturais, como apontam os depoimentos:

[...] os guias, eles estão mais é pro Sul [...], por que eles falam, por exemplo, tem uma cantiga, uma musiquinha, lá, uma cantigazinha de roda, mas uma cantiga mais voltada pros alunos do Sul. Aí elas ensinam, elas colocam uma cantiguinha de roda, aí elas ensinam, elas trabalham cantiguinha voltada aqui pro campo. (P1)

Os materiais dos eventos de formação se limitam apenas aos guias [...] como eles são feitos pro sul do Brasil, então não tá assim dentro da realidade. [...] a gente acabe pegando um pouco e trazendo, né, pra realidade deles. (P2)

Então da forma como os livros, os guias trabalham... Já não contemplam. Acho que os guias estão atrasados e os formadores também, na maneira que eles querem que essas crianças sejam formadas. (P03)

Verificamos, nesse caso, que as professoras criticam os materiais didáticos utilizados tanto nos eventos de formação quanto nas escolas, acusando-os de serem descontextualizados e de não atender as exigências da realidade do campo. Outra crítica é que esses materiais têm prejudicado o trabalho com a diversidade cultural porque são materiais produzidos para outra realidade diferente da nossa, sem que haja uma adaptação a nossa realidade.

Vários autores (LIMA, 2009, MOREIRA, 2002, dentre outros) apontam que o trabalho com as diversidades culturais ainda tem sido um dos desafios a serem enfrentados por professores e alunos no contexto da escola, a fim de superar as práticas educativas monoculturais, bem como, as práticas que trabalham com os aspectos da cultura local de forma pontual e fragmentada, como são relatadas pelos docentes:

Nós trabalhamos essa diversidade quando tem algum evento. Eventos culturais. Por exemplo, folclore. A semana do folclore. Então, a gente aproveita o conhecimento deles, dos alunos, apresentação de bumba-meu-boi. [...] Alguns eventos culturais como a Ciranda da Leitura, que a gente faz nas escolas. Agora a gente teve a Ciranda da Leitura na minha escola com o tema da festa junina. Foi muito bom, teve muita participação, ajuda dos alunos. Aí nesse momento a gente trabalha as diversidades culturais. (P01).

Os elementos da cultura local são abordados durante a Ciranda da Leitura, na sala de aula. Durante a Ciranda da Leitura, como o bumba-meu-boi, as danças de festa junina que aconteceram agora e muitas outras que as crianças participam também. (P02).

É durante os conteúdos, assim, por exemplo, no conteúdo de história [...] aí você na prática junto com os alunos você desenvolve todo trabalho, você vai mesmo para as aulas passeio, você vai pro campo, [...] tudo você tem a possibilidade porque na zona rural lhe dá esse espaço de você ir com os alunos, de você ir atrás, de você ver como é que é, de você mesmo é no real na prática com a plantação com o mapa com a história tudo você tem como ver o trabalho, desenvolver o trabalho, não é só na teoria não, você vai com a prática. (P03).

De acordo com os estudos de Candau (2002), Lima (2008), Moreira (2002), dentre outros, essa forma de abordar a cultura local pouco contribui no processo de construção da autonomia dos alunos, a partir da valorização e do reconhecimento de sua cultura. Ou seja, essa abordagem fragmentada e festiva, quando não reproduz preconceitos, traz poucas contribuições para a construção de um olhar crítico acerca da realidade do campo.

Dessa forma, os cursos de formação devem contribuir para que os professores trabalhem as diferenças culturais, sociais, políticas dos povos do campo, tornando a

aprendizagem mais significativa. Sendo assim, os cursos de formação precisam criar espaços para que os docentes tanto compreendam o contexto sócio-histórico e cultural das comunidades do campo quanto possibilitem a produção de novos saberes teórico-metodológicos que favoreça o desenvolvimento de novas metodologias que voltadas para a valorização das diferenças culturais, a problematização da realidade do campo e a construção de diálogos entre os diferentes saberes presentes no contexto da escola.

Considerações Finais

A partir das reflexões desenvolvidas durante a nossa pesquisa, constatamos que o trabalho de formação de educadores do campo no município de Teresina precisa ser repensando a fim de contemplar essa preparação dos docentes para a implementação de práticas educativas voltadas para o reconhecimento e a valorização dos saberes socioculturais do meio rural.

Dentre os problemas apontados pelos docentes com relação aos processos formativos desenvolvidos pela Secretaria Municipal de Teresina, destacam-se o desconhecimento dos formadores, tanto com realidade sociocultural das comunidades rurais, quanto aos fundamentos teóricos e metodológicos da educação do campo e seus princípios norteadores.

Além disso, os materiais didáticos utilizados nos eventos de formação, bem como, nas práticas educativas das escolas do campo são apontados pelos docentes como outros desafios no trabalho de construção de práticas formativas contextualizadas com a realidade do campo, tendo em vista que esses materiais são produzidos em outros contextos sociopolíticos e culturais, portanto, trazem poucas contribuições para a compreensão crítica da realidade do campo no Piauí.

Diante desse cenário, os processos de formação de educadores do campo devem dedicar-se, tanto na compreensão crítica da realidade das diversidades socioculturais, políticas e econômicas que envolvem essa região, quanto no desenvolvimento de novos materiais didáticos que possibilitem que os alunos possam compreender o campo como espaço de possibilidade, através do reconhecimento de suas potencialidades e dos desafios que precisam ser superados na construção das alternativas de desenvolvimento sustentável.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. Experiências de inovação educativa: o currículo na prática da escola In: MOREIRA, A.F.B. (Org.), **Currículo: políticas e práticas**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1999. p. 131-164.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Escola Ativa: Projeto Base**. Brasília: SECAD/MEC, 2008.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 36/2001. **Diretrizes Operacionais da Educação Básica para as Escolas do Campo**. Brasília: MEC/CNE, 2003.

CANDAU, Vera Maria. Interculturalidade e educação escola. In: CANDAU, Vera Maria. (Org.) **Reinventar a escola**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 47-60.

LIMA, Elmo de Sousa. Multiculturalismo, currículo e formação docente: diálogos sobre os desafios contemporâneos. In: **Anais do Congresso Internacional da Afirse - Práticas Educacionais e Práticas Educativas**. João Pessoa: Editora Universitária - UFPB, 2009. p. 1-12.

_____. **A formação continuada de professores no Semi-árido: valorizando experiências, reconstruindo valores e tecendo sonhos**. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2008.

MARIOTINI, Sérgio Donizeti. **Currículo e formação continuada de professores**. Disponível em <www.fafib.br/.../sergio_curriculo_e_formacao_continuada_de_professores.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2009.

MARTINS, Rosana Maria; CAMPOS, Valéria Cristina. **Guia prático para ensino de pesquisa científica**. Rondonópolis. UNIR, 2003.

MOLINA, Mônica Castagna. JESUS, M. S. A. (orgs.). **Por Uma Educação Básica do Campo: Contribuições para a Construção de um Projeto de Educação do Campo**. vol. 5. Brasília, DF: Editora UnB, 2004.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. Currículo, diferença cultural e diálogo. **Educação e Sociedade**, ano XXIII, nº 79, ago. 2002.

PAIVA, Edil V. de (org). A formação do professor crítico-reflexivo. In: **Pesquisando a formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A. 2003.

PALMA FILHO, João Cardoso; ALVES, Maria Leila. Formação Continuada: memórias. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: Editora Unesp, 2003. p. 279-296.

SANTOS, Adriana Regina de Jesus. Um novo olhar do currículo no contexto do pós-modernismo. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, p. 173-183, 2002.

SCHEIBE, Leda. Formação dos Profissionais da educação pós-LDB: Vicissitudes e perspectiva. In: PASSOS, Ilma; VEIGA, Alencastro; AMARAL, Ana Lúcia. (Orgs.) **Formação de Professores: Políticas e debates**. Campinas - SP: Papirus, 2002. p. 47-63.

SILVA, Bianca Santos. A formação de professores e os desafios da prática inter/multicultural. In: **Anais do XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**, 2008, Porto Alegre. ENDIPE: trajetórias e processos de ensinar e aprender: lugares. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. V. 2. p. 1-13.