

Sadi José Rodrigues da Silva

**A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DO CAMPO:  
UM ESTUDO NA SERRA CATARINENSE**

Dissertação submetida ao Programa de  
Pós-graduação em Educação da  
Universidade Federal de Santa Catarina  
para a obtenção do Grau de Mestre em  
Educação

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Sonia Beltrame

Florianópolis

2012

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,  
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Silva, Sadi José Rodrigues da  
A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DO CAMPO: [dissertação] : UM  
ESTUDO NA SERRA CATARINENSE / Sadi José Rodrigues da Silva  
; orientadora, Sonia A. Branco Beltrame - Florianópolis,  
SC, 2012.  
164 p. ; 21cm

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa  
Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-  
Graduação em Educação.

Inclui referências

1. Educação. 2. Políticas Públicas. 3. Formação de  
Professores. 4. Educação do Campo. I. Beltrame, Sonia A.  
Branco. II. Universidade Federal de Santa Catarina.  
Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**“A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DO CAMPO: UM ESTUDO NA SERRA  
CATARINENSE”**

Dissertação submetida ao Colegiado do Curso  
de Mestrado em Educação do Centro de  
Ciências da Educação em cumprimento parcial  
para a obtenção do título de Mestre em  
Educação.

APROVADA PELA COMISSÃO EXAMINADORA EM 28/11/2012

Dra. Sonia Aparecida Branco Beltrame (CED/UFSC-Orientadora)

Dra. Terezinha Maria Cardoso (CED/UFSC-Examinadora)

Dra. Zilma Isabel Peixer (UFSC-Examinadora)

Dra. Cristiana de Azevedo Tramonte (CED/UFSC-Suplente)

*Prof. Rosalba Maria Cardoso Garcia*  
Coordenadora do PPGE/CED/UFSC

Portaria nº 1317/GR/2012  
SADI JOSÉ RODRIGUES DA SILVA  
FLORIANÓPOLIS/SANTA CATARINA/NOVEMBRO/2012



## AGRADECIMENTOS

A minha companheira, amiga e esposa Filomena, pelo incentivo, apoio e colaboração no desenvolvimento dessa pesquisa desde a escrita do projeto até o final da dissertação. Obrigado por ser parte de minha vida.

A Natalia e a Gabriela, nossas filhas que nos ensinam a cada dia e nos alegram com seus gestos e atitudes. Obrigado por tornar a vida mais feliz.

Aos meus familiares que preservam os valores da vida aprendidos no campo. Obrigado pelo apoio.

Aos novos amigos que encontrei nesta caminhada. Obrigado pela colaboração e pela força.

A colega Rosana da SED, pelo pronto atendimento no encaminhamento dos dados estatísticos. Obrigado pela colaboração.

Aos movimentos sociais do campo. Obrigado por fazer-me acreditar na Educação do Campo e na construção de outros mundos.

Aos colegas do grupo de pesquisa Observatório I do Instituto Educacampo da Universidade Federal de Santa Catarina. Muito obrigado pela acolhida e por tudo que aprendi neste período.

Aos colegas da linha de pesquisa Educação e Movimentos Sociais do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, Ana, Katarina, Siuzete, Antonio, Humberto e Elinton. Obrigado pela amizade, pela cooperação e por apreendermos juntos.

Ao Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGE/UFSC) por ter aceito meu projeto de pesquisa. Obrigado por contribuírem com a minha formação.

Às secretarias municipais de educação dos municípios de Painel, Correia Pinto e Bocaina do Sul por ter permitido minha pesquisa de campo. Obrigado pela colaboração e apoio.

Às professoras que participaram das entrevistas. Vocês me ensinaram muito. Muito obrigado pela dedicação, pelo trabalho que vocês realizam e pela paciência em me atender.

Aos professores do PPGE/UFSC. Obrigado por tudo que aprendi.

A minha orientadora Prof<sup>a</sup> Sonia, que aceitou orientar o projeto e me conduziu nesta caminhada. Obrigado pela convivência e pelos ensinamentos proporcionados.

A CAPES pelo fomento para a realização da pesquisa. Obrigado.

Obrigado a todos pelas contribuições.

Se, na verdade, não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo; se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda possibilidade que tenha para não apenas falar de minha utopia, mas participar de práticas com ela coerentes.

Paulo Freire

Entre tijolos de areia,  
Uma nova escola se ergue  
Das mãos de homens e mulheres,  
Que se misturam ao cimento.

E enquanto sobem as paredes,  
Avançamos nossa luta  
Forjando novos sujeitos  
Nessa construção da vida.

O que construímos?

Com suor e com beleza,  
Construímos a nós mesmos;  
Construímos nossos sonhos;  
Construímos nossa história.

Num projeto coletivo,  
Construímos um novo homem;  
Construímos uma nova mulher;  
Construímos um novo campo;  
Construímos uma nova educação.

Construímos a Educação do Campo!

*Paulo Roberto (maio/2004)*



## RESUMO

Este trabalho se propõe a problematizar a formação e o trabalho docente no contexto das políticas públicas de educação do campo, discutindo como estão sendo formados os professores que atuam nas escolas públicas do campo na Serra Catarinense. Foram estabelecidos diálogos teóricos com autores que investigam a formação de professores e a Educação do Campo, tais como: Arroyo (1999, 2009); Fernandes (2002); Caldart (2004, 2007, 2009); Guimarães (2009); Nóvoa (1992, 1995, 2007); Imbernón (2009, 2010), Pimenta (1994, 1999), entre outros. Utilizando-se inicialmente da análise documental e dados estatísticos do INEP, a pesquisa permitiu reflexões entre o legal e o real em relação à Educação do Campo. Optou-se por uma abordagem qualitativa de pesquisa que permite captar os sentidos que os sujeitos atribuem aos fenômenos estudados. Foram entrevistadas professoras de escolas do campo de municípios da região da AMURES (Associação dos Municípios da Região Serrana). Dos dados emergiram algumas unidades de análise que favoreceram a compreensão dos processos vividos pelas professoras nas suas trajetórias de formação e trabalho. Foi possível perceber as dificuldades para a formação inicial superior e as fragilidades da formação continuada, bem como a precarização da Educação do Campo. Os dados evidenciam que no meio rural concentra-se o maior número de professores sem formação e que os programas de formação não abordam questões relativas ao campo. Concluímos o trabalho apontando os entraves no desenvolvimento de políticas públicas para a Educação do Campo.

**Palavras-chave:** Políticas Públicas. Formação de Professores. Educação do Campo.



## ABSTRACT

This paper aims to discuss the training and teaching in the context of public policy for rural education, discussing how teachers who work in public countryside schools in the Highland Region of Santa Catarina (Serra Catarinense) have been trained. Theoretical dialogues were established with authors who investigate the training of teachers and the Rural Education, such as: Arroyo (1999, 2009), Fernandes (2002); Caldart (2004, 2007, 2009), Guimarães (2009); Nóvoa (1992, 1995, 2007); Imbernon (2009, 2010), Pepper (1994, 1999), among others. Initially using documentary analysis and INEP's statistical data, the research allowed reflections about what is legal and what is real in relation to Rural Education. We opted for a qualitative research approach that captures the meanings that individuals give to the studied phenomena. Teachers from schools in the countryside of municipalities in the region of AMURES (Association of Municipalities of Highlands) were interviewed. Data revealed that some units of analysis favor the understanding of the processes experienced by teachers along their training and work. It was possible to realize teachers face difficulties in obtaining a teaching degree and continuing education programs are weak. Besides, the Rural Education is considered precarious. The data shows that the countryside concentrates the largest number of untrained teachers; it also shows that the training programs do not address issues related to this area. We conclude the work by pointing obstacles in the development of public policies for Rural Education.

**Keywords:** Public Policy. Teacher Training. Rural Education.



## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	15
<b>I Capítulo – EDUCAÇÃO DO CAMPO</b>	25
1.1 Por que Educação do Campo	25
1.2 Educação do Campo não é educação rural	32
1.3 Possibilidade para a construção de políticas públicas de Educação do Campo	41
<b>II Capítulo – FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO CAMPO</b>	49
2.1 Ser professor	49
2.2 Formação de professores para a Educação do Campo	56
2.3 No Brasil	64
2.4 Em Santa Catarina	70
2.5 Formação de professores após a lei nº 9.394/96 (LDBEN)	80
<b>III Capítulo – FORMAÇÃO DE PROFESSORES E EDUCAÇÃO DO CAMPO NA SERRA CATARINENSE</b>	91
3.1 Campo de pesquisa	91
3.2 Escolas do campo	100
3.3 Feminização da docência	106
3.4 Escolha dos municípios para a pesquisa	108
3.5 Apresentação dos sujeitos pesquisados	111
<b>IV Capítulo – OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO DOCENTE</b>	117
4.1 Formação inicial	117
4.1.1 Sobre a tomada de decisão para a formação superior	119
4.1.2 Sobre a opção pela escolha do curso superior	122
4.1.3 Sobre a relação do ensino superior com a sala de aula	124
4.2 Formação continuada	127
4.3 Trabalho do professor do campo	131
4.4 Expectativas do professor do campo	139
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	145
<b>REFERÊNCIAS</b>	151
<b>ANEXOS</b>	159



## INTRODUÇÃO

Nas experiências profissionais deste pesquisador, sempre nas escolas de Educação Básica, como professor e como gestor, o tema formação de professores continuamente instigou a leituras e diálogos com colegas. Nesses debates e reflexões algumas questões nos provocavam: qual o preparo necessário para enfrentar a realidade da sala de aula? Como ser professor no século XXI? Estamos preparados para as necessidades da educação neste século? As universidades e faculdades estão formando bons professores? Por que o pessimismo ronda a docência? A profissão de professor pode acabar? Que futuro podemos vislumbrar para a educação e para a profissão de professor? Embora as respostas, num primeiro momento, não fossem tão animadoras, alguns fatores faziam pensar diferente: os estudantes que todos os dias estavam à frente numa sala de aula ou que encontrávamos pelos corredores e pátio das escolas e as leituras que fazíamos eram a energia e a força que instigavam a não desistir, pelo contrário, a acreditar na educação, na escola, no ser humano. Ficava claro que o professor tem uma tarefa especial de condução desse processo do aprender, pois o coração da educação pulsa na sala de aula, quando alunos e professores se envolvem na extraordinária missão de ensinar e aprender.

Tendo como objetivo deste estudo compreender como os professores que trabalham nas escolas do campo estão sendo formados, inicialmente o processo desta dissertação exigiu duas tarefas de leitura e compreensão: Educação do Campo e formação de professores. A expressão Educação do Campo era-nos pouco conhecida, mas logo, pela trajetória de vida deste pesquisador, forjada pelos movimentos sociais, e pela participação no grupo de pesquisa que vinha estudando a educação do campo na região serrana de Santa Catarina<sup>1</sup>, tornou-se clara e

---

<sup>1</sup> O trabalho se insere no conjunto de estudos do grupo de pesquisa do Instituto Educampo formado no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina – PPGE/UFSC, em parceria com o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC. A Educação do Campo vem sendo discutida de forma significativa nos últimos anos, sendo que o foco central dos pesquisadores é a questão da implementação de políticas e práticas educativas no Estado de Santa Catarina, com foco centrado nos municípios que formam o chamado “Território da Região Serrana”.

familiar. Quanto à formação de professores, que até então era tema de leitura soltas e sem um compromisso maior de pesquisa e análise, passou a ser uma temática canalizada para os objetivos que acabara de assumir. Aos poucos fomos mergulhando e assimilando conceitos, teorias, propostas e desafios e, ao mesmo tempo, tomando conhecimento dessas duas realidades, por vezes desanimadoras, pelos quadros apresentados, e por vezes encorajadores, por aquilo já conquistado e pelo movimento e comprometimento de educadores, intelectuais e militantes para não deixar as bandeiras da educação do campo e da formação de professores arriadas.

Um dos grandes desafios da educação e das políticas educacionais na contemporaneidade diz respeito à formação de professores e ao trabalho docente condizente com a dinâmica social, cultural e tecnológica em uma sociedade de rápidas mudanças e profundas transformações. A globalização e o projeto neoliberal impõem suas visões de modernização econômica e social, seguindo a lógica e a lei do mercado. No campo, o direito à Educação Básica e uma política pública de Educação do Campo estão longe de ser uma realidade. Essas transformações e as ideias do modelo liberal incidem diretamente na formação dos professores, cujas consequências sociais se traduzem em tensões e contradições entre os diversos atores sociais: Estado, sociedade civil, movimentos sociais, educadores e sujeitos do campo. A formação de professores para as escolas do campo se constitui num paradoxo: ter o professor formado não é tudo, é necessário que esta formação materialize o que a legislação existente estabelece para a Educação do Campo e o que os sujeitos do campo, por meio de seus movimentos, defendem como proposta de educação para o campo brasileiro.

O interesse desta pesquisa surgiu como já evidenciado, de vivências do pesquisador. Primeiro, da experiência da vida no campo até a formação universitária, sentindo e compreendendo a realidade vivida no campo brasileiro, logo nos identificamos com a justa e necessária luta pela reforma agrária e pelos direitos para todos os povos do campo; e, segundo, como professor da rede estadual de Santa Catarina por mais de 20 anos, percebendo que, mesmo o professor tendo um papel imprescindível e insubstituível na educação, sua formação tanto inicial quanto a continuada não é tratada de maneira séria, responsável e

---



comprometida pelas políticas públicas de educação do país, sobretudo no que diz respeito a problematizar e compreender a realidade da escola do campo, bem como discutir e assimilar as propostas de educação defendidas e desejadas pelos movimentos sociais e pelo Movimento Por Uma Educação do Campo<sup>2</sup>.

Uma das experiências marcantes da nossa vida profissional foi o exercício da docência no Projeto de Educação Rural no município de São Miguel do Oeste-SC (PERASMO), no início da década de 1990. Hoje a proposta não existe mais, mas comparando aquele projeto com a Educação do Campo percebe-se que ela tinha nome de educação rural<sup>3</sup>, mas com características da educação do campo, especialmente no que diz respeito a garantir o direito a todos os adolescentes e jovens do campo daquele município a prosseguir seus estudos no ensino fundamental em suas comunidades. Destacam-se também a proposta pedagógica, o calendário diferenciado e a valorização do professor.

Como professor atuamos majoritariamente em escolas urbanas públicas e privadas. Em 2010, mudamo-nos para Florianópolis, SC e, com o ingresso no Programa de Pós-Graduação em Educação na

---

<sup>2</sup> A articulação e o movimento foram denominados inicialmente de Por Uma Educação Básica do Campo; a partir dos debates realizados no seminário nacional de 2002 alteramos o nome para Por Uma Educação do Campo, em vista de afirmar, primeiro, que não queremos educação só na escola formal; temos direito ao conjunto de processos formativos já constituídos pela humanidade; e segundo, que o direito à escola pública do campo pela qual lutamos compreende da educação infantil à universidade. (Coleção Por Uma Educação do Campo: 2004, p.19).

<sup>3</sup> “É importante esclarecer que os termos *rural* e *campo* possuem sentidos diferentes [...]. O sentido da educação rural aparece quando há referência à política educacional do início e decorrer do século XX, cuja preocupação era com ações que pudessem superar o “atraso” presente entre os trabalhadores e moradores do espaço rural. Já o sentido de Educação do Campo aparecerá quando estiverem em destaque a ação dos movimentos sociais e as parcerias em desenvolvimento neste início de século XXI, oriundas da dinâmica social do campo no final do século XX. É um conceito configurado a partir da ação dos movimentos sociais do campo, destacando os aspectos da identidade e da cultura. Na atualidade, o campo aparece nas propostas educacionais dos movimentos sociais com a idéia de valorização do trabalhador que atua no campo, que possui laços culturais e valores relacionados à vida na terra.” (SOUZA, 2006, p. 51).

Universidade Federal de Santa Catarina (PPGE/UFSC), na linha de pesquisa Educação e Movimentos Sociais “descobrimos” a Educação do Campo, o que despertou a paixão pela temática. Foi uma espécie de reminiscência (platônica), permitindo algumas questões a partir dos problemas enfrentados no campo e da negação dos direitos aos sujeitos que aí vivem: qual é a realidade da escola do campo no Brasil contemporâneo? Qual é a concepção de Educação do Campo discutida nas últimas décadas? Quem são os professores que atuam nessas escolas? Como é a formação dos professores nas escolas do campo? Como a educação do campo é vista pelo professor do campo? Como é o trabalho do professor do campo?

Essas questões, que compõem o debate educativo nesse tema específico, passaram a fazer parte de leituras, estudos e trabalho, principalmente quando, no ano seguinte, este pesquisador passou a coordenar turmas do Programa ProJovem Campo junto à Secretaria Estadual de Educação de Santa Catarina.

Uma das primeiras questões discutidas refere-se ao conceito de Educação do Campo. Historicamente, a educação para os povos do campo denominava-se de educação rural, conceito que na visão da sociedade urbana associava o espaço rural como um lugar de atraso e de inferioridade, ignorando-o como um espaço de cultura, de conhecimento, de trabalho e de vida. A Educação do Campo não é apenas uma nova nomenclatura; uma série de transformações aconteceu no campo brasileiro nas últimas décadas do século XX. Essas mudanças foram protagonizadas pelos movimentos sociais ligados à terra, que além da bandeira da reforma agrária lutavam pelo direito à educação para as populações do campo, a partir de um novo olhar sobre ele, como um movimento real de combate a atual realidade de desigualdades. E essa nova denominação pretende ser indicativa para pensar outra escola possível para o campo brasileiro.

Apesar do tema educação para os povos do campo estar incluído na pauta de lutas das diversas organizações sociais na história do Brasil, a análise desses documentos revelam que a temática não recebeu a devida atenção no âmbito das políticas públicas, tanto federal quanto estaduais. A partir do final dos anos 1990, as discussões a respeito da Educação do Campo tomaram força com a realização dos seguintes eventos: I ENERA (I Encontro Nacional das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária -1997) e a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo (1998), promovidos pelas entidades CNBB (Conferência Nacional dos Bispos do Brasil), MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra), Unicef (Fundo das Nações Unidas

para a Infância), Unesco (Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura), e UNB (Universidade de Brasília).

A partir de então, segundo o que relatam difentes pesquisadores da área, há uma contraposição à concepção anterior, sinalizando uma mudança conceitual que se expressa também na mudança de denominação: de Educação Rural para Educação do Campo. Um momento importante foi a aprovação do *Plano Nacional de Educação*, por meio da Lei 10.172, de 09 de janeiro de 2001, prevendo formas mais flexíveis de organização escolar para a área rural e uma formação de professores adequada às especificidades dos alunos do campo e das exigências do meio. Como grande marco da Educação do Campo foi a resolução CNE/CEB nº 1, de 03 de abril de 2002, que institui as Diretrizes Operacionais da Educação Básica para as escolas do campo, reconhecendo o “modo próprio de vida social e de utilização do campo como fundamentais, em sua diversidade, para a constituição da população rural e de sua inserção cidadã na definição dos rumos da sociedade brasileira”

Nos últimos 20 anos, além da legislação específica para a Educação do Campo, deve-se apontar da mesma forma a contribuição dos debates teóricos presentes na coletânea “Por uma Educação Básica do Campo” (1999, 2000, 2002, 2004 e 2008). Esses referenciais, somados aos estudos de pesquisadores como Roseli Salette Caldart, Miguel Gonzalez Arroyo, Bernardo Mançano Fernandes, Mônica Castagna Molina, Antonio Munarim, Maria Antônia de Souza, entre outros, deram visibilidade crescente à educação dos sujeitos do campo, ganhando espaço em pesquisas acadêmicas e possibilitando a compreensão e a ampliação dos debates sobre o contexto da Educação do Campo no Brasil.

A Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008, propõe como objetivo da Educação do Campo a “universalização do acesso, da permanência e do sucesso escolar com qualidade em todos os níveis da Educação Básica”. Três aspectos merecem destaques: pela primeira vez, num documento normativo, aparece a denominação “Educação do Campo” no art. 1º “a Educação do Campo compreende a Educação Básica e suas etapas (...)”; o art. 4º trata de coibir a sistemática prática do transporte escolar fechando escolas do campo; e, por fim, no art. 11º, destaca-se o reconhecimento de que o desenvolvimento rural terá como eixo integrador a Educação do Campo.

Em 4 novembro de 2010 foi assinado o decreto presidencial nº 7.352 como uma política de Educação no Campo visando reduzir o analfabetismo no Brasil e tornando o Programa Nacional de Educação

na Reforma Agrária (Proneira) numa política permanente de Estado em favor dos povos que vivem no campo. O decreto define ainda a abrangência dos povos do campo (agricultores familiares, extrativistas, pescadores, ribeirinhos, caçaras...) e os limites da escola do campo, envolvendo aquelas localizadas em áreas não urbanas (definidas pelo IBGE) ou em áreas urbanas, mas que atendam estudantes vindos, em sua maioria, de áreas rurais. Nesse sentido, a Política de Educação do Campo apresenta-se num patamar superior ao das estruturas da educação rural, permitindo vislumbrar um cenário positivo a médio e longo prazo para as políticas públicas da Educação no Campo.

Em relação à formação dos professores, vivemos num paradoxo: este é o momento de maiores debates, estudos, pesquisas e de programas governamentais para resolver a falta de professores formados, mas, por outro lado, é crescente a desvalorização social e profissional do professor. Agrava esse paradoxo o fato de que, na sociedade contemporânea, a mediação do professor se torna cada vez mais necessária para a construção da cidadania, o desenvolvimento da aprendizagem e a superação das desigualdades escolares, bem como para pensar projetos alternativos de sociedade. Entre os profissionais que atuam na educação brasileira, há um consenso de que a qualidade do ensino nas escolas também está vinculada ao preparo do professor. E vendo os estudos sobre a formação de professores no Brasil, constatamos que o quadro atual pouco tem alterado: “continuamos com índices elevados de professores sem a formação necessária, os cursos de capacitação e as atividades de estágio são distanciados da realidade das escolas” (PIMENTA, 2009, p. 16) e os jovens vêm demonstrando pouco ou nenhum interesse pela profissão.

Para as escolas do campo, o desafio da formação de professores é ainda maior. Em 2010, segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP), metade dos professores que atuavam nessas escolas não tinha a formação superior. Temos, então, duas grandes tarefas: a da quantidade, estimulando e valorizando o professor para a continuidade dos seus estudos, além da oferta de uma política de formação que dê condições para que o professor efetivamente possa fazer a sua formação em condições dignas; e a da qualidade, uma vez que as propostas de Educação do Campo dos movimentos sociais e as Diretrizes Nacionais da Educação do Campo exigem uma formação com outro olhar para o campo brasileiro, como um espaço de cultura, trabalho, conhecimento e vida para os sujeitos que aí vivem.

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN - Lei nº 9.394/96), criaram-se expectativas para a

formação de professores nas escolas do campo, uma vez que no artigo 28 a LDBEN enuncia a oferta de Educação Básica para a população rural com conteúdos curriculares e metodologias apropriadas e, segundo Cury (2007, p. 1), “a formação docente tornando-se função do Estado, passando a ser política social”. Isso muda o cenário da educação nacional, permitindo uma visibilidade positiva no que se refere à formação de professores, inclusive para os que trabalham no campo.

Passadas quase duas décadas da aprovação da LDBEN, as expectativas dos educadores não se confirmaram. Além de a lei prever um prazo de 10 anos para que todos os professores da Educação Básica do país tivessem formação superior, “a LDBEN sinalizou por uma política educacional tendente a efetuar nivelamento por baixo, provendo uma formação mais aligeirada, mais barata, por meio de cursos de curta duração” (SAVIANI, 2008, p. 218). Nesse sentido, constata-se que boa parte dos programas para a formação de professores não atingiu os objetivos mínimos quantitativos, os cursos de licenciatura em universidades públicas e privadas têm inúmeras vagas ociosas e a procura pela profissão é tímida. Ou seja, uma política de formação de professores será inócua se não vier acompanhada de uma política pública de respeito e valorização do professor.

Após inúmeras leituras da bibliografia inicial e reflexões sobre a Educação do Campo, o desafio no processo de construção deste estudo foi a redação de um texto que pudesse situar minimamente o contexto da construção da proposta e conceito de Educação do Campo no Brasil, entre a última década do século XX e a primeira década do século XXI. O momento contribuiu para aproximar o olhar a respeito da formação de professores inseridos na educação e na escola do campo – tema escolhido para o estudo – apontando para a necessidade de ampliar e direcionar leituras para os objetivos propostos.

O exercício de leitura, reflexão, sistematização, escrita permitiu estabelecer uma aproximação com a construção histórica dos significados, abordando-os de forma analítica para que pudessem então se estabelecer como elementos de um determinado domínio científico. Era o momento de colocar em questão hipóteses levantadas sobre a formação dos professores do campo, de forma a abrir espaço para a construção de uma pesquisa não apenas que confirmasse aquelas hipóteses, mas que trouxessem novos conhecimentos sobre o tema.

Nesse sentido, passamos a perguntar sobre a formação dos professores que atuam nas escolas do campo na região da Associação dos Municípios da Serra Catarinense (AMURES). Outras questões diziam respeito à relação da Educação do Campo com a formação dos

professores que atuam nessas escolas: a Educação do Campo está contemplada na formação inicial do professor? O professor que atua nas escolas do campo tem uma formação continuada específica sobre a Educação do Campo? O que o professor entende por Educação do Campo? O professor conhece a legislação da Educação do Campo? No exercício de ir e vir sobre o tema escolhido, o objeto de pesquisa foi construído como resultado de processos significativos de amadurecimento e reflexão.

A partir das reflexões de pesquisa, refizemos os questionamentos e delineamos como objetivo geral: compreender como se dá a formação dos professores que atuam nas escolas do campo na região da Serra Catarinense. Como objetivos específicos pretendemos: compreender a Educação do Campo como direitos a todos os povos do campo; construir as trajetórias de formação a partir das vozes dos próprios sujeitos, buscando identificar suas perspectivas a cerca da formação de professores do campo; e, problematizar o alcance das propostas de formação continuada em relação a Educação do Campo.

Analisamos as questões de pesquisa propostas neste estudo, a partir da abordagem qualitativa, e utilizamos como estratégia metodológica a análise documental, entrevistas semiestruturadas e observação. Para tal, recorremos a autores como: Lüdke e André (2000), Bogdan e Biklen (1994), Gil (1999) e Trivinos (1987), para maiores esclarecimentos sobre a investigação qualitativa, suas técnicas e características básicas.

A pesquisa qualitativa, segundo Bogdan e Biklen (1994), caracteriza-se pela coleta de dados no ambiente natural e o próprio pesquisador deve buscar as informações, para que possa compreendê-las melhor, em seu contexto. Nesse sentido, “desenvolve-se em uma situação natural e rica em descrição, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de uma forma complexa e contextualizada” (LÜDKE; ANDRÉ, 2000).

Para apresentar o percurso da investigação realizada, o capítulo inicial, além de mostrar alguns dados gerais e atuais de Educação do Campo no país, destina-se a contextualizar os embates políticos e teóricos da sociedade civil, dos movimentos sociais e do governo que deram suporte à elaboração de leis e diretrizes para a Educação do Campo, bem como situar algumas diferenças entre a educação rural e a educação do campo. O texto é sustentado pelos trabalhos de Miguel Arroyo, Bernardo Mançano Fernandes, Roseli Caldart, Mônica Molina e Antonio Munarim.

No segundo capítulo contextualizaremos a formação de professores para a Educação do Campo. Para isso, utilizamos autores que têm estudado e debatido as questões que dizem respeito à formação de professores como: Selma Pimenta, Guimarães, Antonio Nóvoa, Francisco Imbernón, Sacristán, Almeida, entre outros. Neste texto mostraremos as principais referências teóricas necessárias para a análise pretendida. Também mostraremos um panorama da formação de professores do campo no Brasil e, especificamente, no estado de Santa Catarina, entendendo que qualquer mudança para a educação e a escola do campo passa pelo professor e sua formação. Analisar e compreender o perfil do professor quanto a sua formação torna-se necessário para pensar políticas que possam alterar a realidade da educação nacional no campo. Em todas as situações estudadas, as condições de trabalho e a formação dos professores nas escolas do campo continuam precárias. Comparativamente com as escolas urbanas, os índices da formação dos professores do campo são inferiores, e além disso enfrentam outros problemas como: a estrutura física deficitária, a sobrecarga de trabalho, a falta de apoio no seu fazer pedagógico, a alta rotatividade dos professores e a dificuldade de acesso, entre outros.

No terceiro capítulo, destacamos o campo de pesquisa, a região da AMURES (Associação dos Municípios da Região Serrana). Inicialmente, trazemos algumas informações gerais do estado de Santa Catarina e na sequência dados sobre a região pesquisada. Lages é o município polo da região, com mais de 98% (IBGE 2010) da população residindo na cidade, os demais concentram grande parte de sua população na área rural ou em pequenas comunidades e vilas urbanas. A região apresenta os índices mais elevados de analfabetismo do Estado de Santa Catarina e um dos menores Índices de Desenvolvimento Humano e Social. Os dados sobre a formação dos professores das escolas do campo na região pesquisada revelam contrastes com os números do estado de Santa Catarina. Enquanto que no estado todo cerca de 20% dos professores não tinham formação superior em 2011, na região da AMURES o índice ultrapassa os 28%, mostrando um dos grande problemas das escolas do campo.

No quarto capítulo, analisa-se a formação docente nas Escolas do Campo na Serra Catarinense a partir das vozes dos sujeitos pesquisados. Para a análise de como estão sendo formados os professores do campo na Serra Catarinense, foi organizado um roteiro de investigação estruturado em quatro categorias, assim propostas: dificuldades na formação inicial, formação continuada, trabalho do professor do campo e ser professor do campo.

Nas considerações finais, retomamos os principais elementos da pesquisa, em sua totalidade, apontando contribuições do estudo e seus limites. Entendemos que estão, nesta dissertação, anunciadas possibilidades de continuidade de pesquisas que, tomando como ponto de partida o conjunto de referenciais já consolidados para o debate da temática, permitirão avançar no sentido de compreender o processo de formação e o trabalho do professor das escolas do Campo.



## CAPÍTULO I – EDUCAÇÃO DO CAMPO

As propostas de políticas públicas para a educação de um país dependem de um conjunto de fatores que normalmente iniciam com mobilizações da sociedade na defesa do direito à educação, na elaboração e aprovação de uma legislação que regulamente esses direitos e na luta para a efetivação dessas conquistas. O movimento Por uma Educação do Campo constituiu um novo capítulo da história da educação brasileira na luta pela construção de um direito: o direito do povo que vive e trabalha no campo à Educação. Em termos de legislação, a Educação do Campo teve avanços nesta última década, mas quanto às políticas públicas para a Educação do Campo permanecem os desafios para a garantia desse direito, cujo contexto precisa ser identificado para melhor compreensão.

Este capítulo, além de trazer dados atuais de Educação do Campo no país, procura contextualizar os embates políticos e teóricos da sociedade civil, dos movimentos sociais e do governo que deram suporte à elaboração de leis e diretrizes para a Educação do Campo. Para isso, com base em autores que têm estudado e debatido as questões que dizem respeito à Educação do Campo, apresentaremos as principais referências teóricas necessárias para a análise pretendida neste estudo.

### 1.1 Por que Educação do Campo

No processo de resistência à ditadura militar, e mais efetivamente a partir de meados da década de 1980, as organizações da sociedade civil, especialmente as ligadas à educação popular, incluíram a Educação do Campo na pauta dos temas estratégicos para a redemocratização do país. A ideia era reivindicar e simultaneamente construir uma proposta de educação sintonizada com as particularidades culturais, os direitos sociais e as necessidades próprias à vida dos homens e mulheres do campo.

Em 1997, foi realizado o Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária – I ENERA<sup>4</sup>. No evento começavam a

---

<sup>4</sup> Em julho de 1997 foi realizado o I Encontro Nacional das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária – ENERA, resultado de uma parceria entre o Grupo de Trabalho de Apoio à Reforma Agrária da Universidade de Brasília - GT-RA/UnB; o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra – MST, representado pelo seu Setor de Educação; o Fundo das Nações Unidas para a

se materializar as ideias discutidas desde a segunda metade da década de 1980, com a criação do Setor de Educação na estrutura organizacional do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST. As ideias de uma Educação do Campo nascem a partir de outro olhar sobre o campo. Para Fernandes (2002, p. 90), “a luta pela terra e a conquista dos assentamentos construíam um território, onde se desenvolvia uma nova realidade, e os sem terra deram a cismar que construir outra escola era possível, onde se desenvolveria uma educação aberta para o mundo a partir do campo”. Nesse sentido, não se pode desconsiderar que são os conhecimentos e as práticas de organização social, forjados na luta política dos movimentos sociais, que constituem a inspiração das propostas implementadas nas experiências da Educação do Campo.

Essa nova realidade também foi percebida nas universidades, nos centros de pesquisa que começaram a desenvolver metodologias e produzir referenciais teóricos para tentar compreender as novas configurações que se formavam no campo brasileiro. De acordo com Fernandes (id, p. 91), essas ações levaram a “ver o campo como parte do mundo e não como aquilo que sobra além das cidades”.

Neste sentido, a educação do campo nasce como crítica à realidade da educação brasileira, particularmente à situação educacional dos que vivem e trabalham no campo, inserida na dinâmica das lutas pela implementação de um projeto popular de desenvolvimento do campo e do país.

Quase ao mesmo tempo em que começaram a lutar pela terra, os sem-terra do MST também começaram a lutar por escolas e, sobretudo, para cultivar em si mesmos o valor do estudo e do próprio direito de lutar pelo seu acesso a ele. No começo não havia muita relação de uma luta com a outra, mas aos poucos a luta pelo direito à escola passou a fazer parte da organização social de massas de luta pela Reforma Agrária, em que se

---

Infância – UNICEF; Fundo das Nações Unidas para a Ciência e Cultura – UNESCO e CNBB. Os participantes concluíram ser necessária uma articulação entre os trabalhos em desenvolvimento, bem como sua multiplicação, dada a grande demanda dos movimentos sociais por educação no meio rural e a situação deficitária da oferta educacional no campo, agravada pela ausência de uma política pública específica no Plano Nacional de Educação.

transformou o Movimento dos Sem Terra. (CALDART, 2009, p. 91).

Esta crítica não se restringe apenas à educação em si mesma ou a falta dela, porque o objeto das lutas desse movimento é a realidade dos trabalhadores do campo. Para Caldart 2009, p. 152) “a realidade que deu origem a este movimento *por uma educação do campo* é de violenta desumanização das condições de vida no campo”. Nesse sentido, existe uma constituição originária da Educação do Campo a partir de uma crítica prática: lutas sociais pelo direito à educação, luta pela terra, pelo trabalho, pela igualdade social, por condições de uma vida digna dos seres humanos onde quer que eles se encontrem.

Sendo os movimentos sociais protagonistas desse processo, quando reagem contra a realidade de exclusão e a negação dos direitos, defendem uma Educação do Campo que difere da educação rural e não pode ser analisada como se fosse um ideário político-pedagógico a ser implantado. Ela é um movimento real de combate à atual realidade.

Na pedagogia dos movimentos sociais, a educação é maior que a escola, “está vinculada a lutas sociais por uma humanização mais plena na defesa da terra, do trabalho, da democratização, do acesso à cultura, da participação política e da defesa do meio ambiente” (CALDART, 2004, p. 316). Essa pedagogia questiona a política educacional e as teorias pedagógicas presentes na educação brasileira atual. Sua grande contribuição, que pode não agradar a todos, é a ideia do direito coletivo *versus* a ideia liberal do direito individual. Nesse sentido, Arroyo (2005, p. 6) sublinha que “o coletivo pressiona mais o sistema e interroga com mais força o conteúdo das políticas públicas e a própria educação”:

As políticas públicas reivindicadas deverão ter como inspiração a superação de estereotipadas e preconceituosas visões do campo e a aceitação de novas visões da sua dinâmica social, política e cultural. [...] as políticas de educação e de formação se debaterão com duas tarefas: de um lado, superar os velhos estilos e as velhas lógicas ainda dominantes na visão e no trato dos povos do campo e, de outro lado, criar novos estilos embasados em novas lógicas e em novas imagens dos direitos dos povos do campo. Políticas atreladas a um outro Projeto de Campo no Projeto de Nação. (ARROYO, 2005, p. 6).

A partir dessa posição de Arroyo, podemos refletir sobre o papel e a participação dos movimentos sociais do campo na construção de outro projeto de nação, pensado e organizado dentro das tensões vividas, resultantes das contradições do campo brasileiro. Assim, a referência de Arroyo à necessidade de formulação de um projeto de campo e de nação diz respeito à compreensão das condições históricas em que se dá à luta de classes no campo brasileiro e ao papel que os movimentos sociais estão desempenhando na luta pela garantia dos direitos a terra, à conservação dos recursos naturais e à soberania alimentar do povo brasileiro. Para Mészáros (2005, p. 71), “o debate sobre um projeto de sociedade a partir da luta de classes no campo não pode se dar fora de uma referência ideológica radical a respeito da superação da lógica do sistema do capital e sobre o papel da educação nesse processo”.

Considerando que o sistema do capital ignora as necessidades sociais das pessoas, movendo-se apenas pela lógica do lucro através do mercado, da competitividade e da expansão desse capital, pensar um projeto de educação que objetiva a construção de um mundo onde todos caibam implica necessariamente pensar uma educação *para além do capital*, como quer Mészáros. Destacamos aqui a concepção do autor quando aponta inequivocamente que a subordinação das funções vitais do trabalho aos interesses do capital só pode ser superada pela radical eliminação dessa contradição fundamental:

A educação *para além do capital* visa uma ordem social qualitativamente diferente. Agora não é factível lançar-se pelo caminho que nos conduz a essa ordem como o é também necessário e urgente. Pois as incorrigíveis determinações destrutivas da ordem existente tornam imperativo contrapor aos irreconciliáveis antagonismos estruturais do sistema capitalista uma *alternativa concreta* e sustentável para a regulação da reprodução metabólica social, se quisermos garantir as condições elementares da sobrevivência humana. O papel da educação, orientado pela única perspectiva efetivamente viável de ir para além do capital, é absolutamente crucial para esse propósito. (MÉSZÁROS, 2005, p. 71-72).

No capitalismo contemporâneo, a exacerbação dessa lógica criou um abismo entre os que produzem e os que controlam a produção, entre

o que é produzido e as necessidades da vida. A precarização e destruição da força de trabalho e a degradação tecnológica da relação dos humanos com a natureza são as consequências radicais desse processo histórico.

Para Mészáros (2005), “a ruptura radical dessa lógica estrutural passa pela educação”. O sistema do capital educa o trabalhador para sua exclusão dos processos de controle social e das decisões sobre o processo produtivo. Em contrapartida, a educação transformadora deve se comprometer essencialmente com a autoemancipação do trabalho. Isso significa formar produtores sociais capazes de uma práxis autônoma de sociabilidade humana autodeterminada, individual e coletivamente, superando a subordinação do trabalho ao capital. Trata-se, então, de fazer a ponte entre essa concepção radical do papel da educação na projeção de um novo horizonte de sociedade e de nação com as experiências concreta dos sujeitos que vivenciam essas contradições cotidianamente.

Na Educação do Campo é possível perceber que essas contradições são mais aparentes. Segundos dados de 2010 da Revista Educação nº 163 (dezembro de 2010), a Educação do Campo era, naquele ano, responsável por 13% do total de matrículas da Educação Básica brasileira, representando 6,6 milhões de crianças e jovens espalhados em 83 mil escolas rurais. Essas matrículas estavam concentradas nas séries iniciais do Ensino Fundamental, uma vez que as políticas públicas priorizavam e ainda priorizam o atendimento escolar apenas até o 5º ano do ensino fundamental; em 2009, para cada duas vagas nos anos iniciais do ensino fundamental existia apenas uma vaga para os anos finais do mesmo nível de ensino e para cada seis vagas dos anos finais existia apenas uma para o ensino médio. Dessa forma, os adolescentes e jovens do campo têm dificuldade em dar prosseguimento aos estudos: enquanto que entre a população urbana na faixa etária de 25 a 34 anos 52,5% têm a formação de nível médio ou superior, no meio rural esse percentual é de apenas 17%. Outras dificuldades enfrentadas pelas escolas do campo dizem respeito às condições físicas, materiais e de serviços: 99% não dispõem de laboratório de ciências, 92,77% não possuem laboratórios de informática, 90% não têm biblioteca, 18,38% não têm energia elétrica, 14,29% não têm esgoto sanitário e 0,95% não tem abastecimento de água. Este último número pode não representar muito, mas, considerando o número absoluto, são mais de 780 escolas que não possuem abastecimento de água.

Um dos grandes problemas da educação no campo é o analfabetismo. Os índices brasileiros, já bastante elevados, são ainda mais preocupantes na área rural. Segundo o censo demográfico do

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2010, 23,3% da população adulta (15 anos ou mais) da zona rural é analfabeta, enquanto na zona urbana essa taxa é de 7,3%. É importante ressaltar que a taxa de analfabetismo aqui considerada não inclui os analfabetos funcionais, ou seja, a parcela da população com menos do que as séries iniciais do ensino fundamental<sup>5</sup>. E esses dados ainda são relativos, porque o próprio IBGE esclarece que não participaram deste censo as populações rurais de Rondônia, Acre, Amazonas, Roraima, Pará e Amapá. Ou seja, há grande probabilidade de que o índice geral de analfabetismo seja maior.

Outro problema é a matrícula na Educação Básica. Segundo dados do relatório da UNICEF<sup>6</sup>, 3,7 milhões de crianças e adolescentes brasileiros na faixa etária de cinco a 17 anos estão fora da escola; desses, 42% têm entre 15 a 17 anos, totalizando mais de 1,5 milhões. Com a política de nucleação dos últimos 14 anos, que consiste em estimular cada vez mais os estudos na cidade, fechando as escolas rurais, há um comprometimento ainda maior da permanência das crianças e adolescentes rurais na escola. Quanto aos educadores, há um consenso sobre dois problemas principais: valorização do magistério e formação de professores. No meio rural se concentra o maior número de professores sem a formação adequada (os dados serão trabalhados no capítulo II), já que são mínimas as possibilidades de formação no próprio meio rural, e que, de modo geral, os programas de formação de professores não tratam das questões do campo e, por extensão, praticamente inexistem materiais didáticos e pedagógicos que subsidiem práticas educativas vinculadas às questões específicas da realidade do campo.

Segundo Mônica Molina, do Observatório da Equidade, órgão vinculado ao Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social, que realizou o estudo em 2009 *Das desigualdades aos direitos: exigência de políticas afirmativas para a promoção da equidade educacional do campo*,

A ausência da oferta de escolas às comunidades rurais é a negação do direito ao acesso à educação.

---

<sup>5</sup> O IBGE define como analfabeto funcional aquele que tem menos de 4 anos de estudo.

<sup>6</sup> Acesso, permanência, aprendizagem e conclusão da Educação Básica na idade certa – Direito de todas e de cada uma das crianças e dos adolescentes /Fundo das Nações Unidas para a Infância. - Brasília: UNICEF, 2012.

Ainda há no imaginário brasileiro a idéia de que o campo não demanda políticas públicas, de que não se deve gastar dinheiro porque vai acabar. Mas o que a realidade mostra é que, pelo contrário, há um processo de dinamização das áreas rurais. (REVISTA EDUCAÇÃO, nº 163, p. 46).

Embora os problemas da educação não estejam localizados apenas no meio rural, no campo a situação é mais grave do que na cidade, pois, além de não ser considerada a realidade socioambiental onde a escola está inserida, esta foi tratada sistematicamente pelo poder público com políticas compensatórias, programas e projetos emergenciais e, muitas vezes, ratificou-se o discurso da cidadania e, portanto, de uma vida digna reduzida aos limites geográficos e culturais da cidade, negando o campo como espaço de vida e de constituição de sujeitos cidadãos.

Analisando os dados que mostram a realidade, ou grande parte dela, da Educação do Campo, percebemos que as populações que vivem nas zonas rurais não tiveram ainda o direito à educação assegurada, apenas de forma muito precária para as séries iniciais do ensino fundamental. A educação no meio rural ficou sempre à margem. Até as primeiras décadas do século XX, a educação era destinada a uma minoria privilegiada. Não houve, historicamente, para o sistema educacional no meio rural, diretrizes políticas e pedagógicas específicas que regulassem como a escola deveria funcionar e se organizar, nem dotação financeira que possibilitasse a institucionalização e manutenção de uma escola em todos os níveis com qualidade. Segundo Arroyo (2009, p. 71), “a imagem que sempre temos na academia, na política, nos governos é que para a escolinha rural qualquer coisa serve”. Ou seja, para executar o trabalho braçal, pegar na enxada e cuidar da roça, não há a necessidade das letras. Essa ideia muitas vezes foi incorporada até pelos habitantes do meio rural, quando na família, geralmente numerosa, os pais não viam a necessidade da escola, não incentivando seus filhos a frequentá-la. A escola servia basicamente para ensinar a escrever o nome. Pela precariedade, isolamento e abandono da escola rural, os moradores do campo não percebiam a educação como um direito.

De acordo com Ghiraldelli (2003, p. 28), “a educação no Brasil historicamente foi pensada para atender as exigências do mundo urbano”. Essa concepção foi fortalecida a partir da primeira metade do século XX, com a gestação de um discurso urbanizador que enfatizava a fusão entre os dois espaços, urbano e rural, por acreditar que o

desenvolvimento industrial, em curso no país, faria desaparecer dentro de algumas décadas a sociedade rural. O modelo urbano-industrializador definia as políticas de educação. De acordo com Arroyo (2009, p. 79):

A cultura hegemônica trata os valores, as crenças, os saberes do campo de maneira romântica ou de maneira depreciativa, como valores ultrapassados, como saberes tradicionais, pré-científicos, pré-modernos. Daí que o modelo de educação básica queira impor para o campo currículos da escola urbana, saberes e valores urbanos, como se o campo e sua cultura pertencessem a um passado a ser esquecido e superado.

## 1.2 - Educação do Campo não é educação rural

Ao longo da história, a educação rural esteve mais para o abandono do que para um cuidado responsável e comprometido do Estado brasileiro. Nesse sentido, de acordo com Fernandes e Molina (2005, p. 61), “o conceito de educação rural esteve associado a uma educação precária, atrasada, com pouca qualidade e poucos recursos”. Esse conceito associava-se com a ideia que se tinha do espaço rural, como um lugar de atraso, de inferioridade, de velho que precisava ser superado pela visão urbana e industrializado, como já descrito anteriormente. Ainda na opinião dos autores, os tímidos programas que ocorreram no Brasil para a educação rural foram pensados e elaborados sem seus sujeitos, sem sua participação, mas prontos para eles.

A Constituição Federal de 1934 foi a primeira a incluir em seu texto recursos para a educação rural, quando em seu artido 121 no parágrafo 4º estabelecia que *o trabalho agrícola será objeto de regulamentação especial com o propósito de fixar o homem no campo e cuidar da sua educação rural*, atribuindo à União a responsabilidade pelo financiamento do ensino nessas áreas, mas as políticas públicas necessárias para o cumprimento dessa determinação nunca foram implementadas. A relação de submissão da educação às necessidades inerentes à industrialização foi afirmada na Constituição de 1937, a qual vinculou a educação ao mundo do trabalho, obrigando sindicatos e empresas privadas, inclusive rurais, a ofertarem o ensino técnico nas áreas a eles pertinentes, aos seus filiados e funcionários e aos filhos destes. Constava ainda a garantia de que o Estado contribuiria para o cumprimento dessa obrigação. No entanto, esse dispositivo nunca foi



regulamentado, conforme exigia a Carta Constitucional, e as ações não foram postas em prática.

Entretanto, a separação entre a educação das elites e a das classes populares não só perdurou como foi explicitada nas Leis Orgânicas da Educação Nacional, promulgadas a partir de 1942. De acordo com essas leis, o objetivo do ensino secundário e normal seria “formar as elites condutoras do país” e o do ensino profissional seria oferecer “formação adequada aos filhos dos operários, aos desvalidos da sorte e aos menos afortunados, aqueles que necessitam ingressar precocemente na força de trabalho”<sup>7</sup>.

A Constituição de 1946 conferiu importância ao processo de descentralização do ensino, sem desresponsabilizar a União pelo atendimento escolar. Vinculou recursos para as despesas com educação e assegurou a gratuidade do ensino primário. Entretanto, apesar de determinar o incremento do ensino na zona rural, transferiu à empresa privada, inclusive às agrícolas, a responsabilidade pelo custeio desse incremento. No que diz respeito à aprendizagem para o trabalho, estabeleceu a obrigatoriedade das empresas industriais e comerciais em ministrarem a aprendizagem aos seus trabalhadores menores, mas deixou de fora as empresas agrícolas.

Na década de 1960, a fim de atender aos interesses da elite brasileira, então preocupada com o crescimento do número de favelados nas periferias dos grandes centros urbanos, a educação rural foi adotada pelo Estado como estratégia de contenção do fluxo migratório do campo para a cidade. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, em seu art. 105, estabeleceu que “os poderes públicos instituirão e ampararão serviços e entidades que mantenham na zona rural escolas capazes de favorecer a adaptação do homem ao meio e o estímulo de vocações profissionais”. O mesmo enfoque instrumentalista e de ordenamento social veio a caracterizar a formação de técnicos para as atividades agropecuárias. Em meados da mesma década, por ocasião da implantação do modelo Escola-Fazenda no ensino técnico agropecuário, os currículos oficiais foram elaborados com enfoque *tecnicista* para atender ao processo de industrialização em curso.

---

<sup>7</sup> Leis Orgânicas do Ensino Secundário (Decreto-Lei n.º 4.244/42), do Ensino Industrial (Decreto-Lei n.º 4.073/42); do Ensino Comercial (Decreto-Lei n.º 6.141/43), do Ensino Primário (Decreto-Lei n.º 8.529/46), do Ensino Normal (Decreto-Lei n.º 8.530/46) e do Ensino Agrícola (Decreto-Lei n.º 9.613/46).

No mesmo período, ocorreu um vigoroso movimento de educação popular, protagonizado por educadores ligados a universidades, movimentos religiosos ou partidos políticos de orientação de esquerda. “Seu propósito era fomentar a participação política das camadas populares, inclusive as do campo, e criar alternativas pedagógicas identificadas com a cultura e com as necessidades nacionais, em oposição à importação de ideias pedagógicas alheias à realidade brasileira.” (RIBEIRO, 1993, p. 171).

Um retrocesso na política educacional foi trazido pelo golpe militar de 1964 que, com o fechamento dos canais de participação e representação, impôs limites e controle aos segmentos populares e aos bens educacionais e sociais. Ao mesmo tempo em que reprimiu os movimentos de educação popular, o governo militar, diante da elevada taxa de analfabetismo que o país registrava, buscando atingir resultados imediatamente mensuráveis, instituiu o Movimento Brasileiro de Alfabetização – Mobral, o qual se caracterizou como uma campanha de alfabetização em massa, sem compromisso com a escolarização e desvinculada da escola.

Já em 1971, a Lei nº 5.692/71, sancionada em pleno regime militar, fortaleceu a ascendência dos meios de produção sobre a educação escolar, colocando como função central da escola a formação para o mercado de trabalho, em detrimento da formação geral do indivíduo. A educação para as regiões rurais foi alvo dessa mesma compreensão utilitarista ao ser colocada a serviço da produção agrícola.

A educação rural ignora a realidade vivida no espaço rural, desconsiderado como um espaço de cultura, de conhecimentos, de trabalho e de vida, “projetando um território alienado porque propõe para os grupos sociais que vivem e trabalham na terra, um modelo de desenvolvimento que os expropria” (FERNANDES; MOLINA, 2005, p. 62). Baptista assevera:

A educação rural nunca foi alvo de interesse dos governantes, ficando sempre relegada ao segundo ou terceiro plano, “apêndice” da educação urbana. Foi e é uma educação que se limita à transmissão de conhecimentos já elaborados e levados aos alunos da zona rural com a mesma metodologia usada nas escolas da cidade. (BAPTISTA, 2003, p. 20-21).

A partir da metade dos anos 1970, a sociedade começou a reagir ao autoritarismo e repressão; os movimentos sociais assumiram um caráter de luta pela democratização da sociedade, de conscientização popular e reivindicações de direitos, fazendo com que as diferentes iniciativas situadas no campo da educação popular comesçassem a ser pensadas dentro de uma análise crítica de sua relação com a educação escolar e da formação para o trabalho.

As mobilizações na década de 1980 pela democratização do país e pela afirmação de uma cultura de direitos garantiram importantes conquistas populares e espaços de participação nas políticas públicas, fazendo com que a Constituição de 1988 se tornasse expressão dessa demanda ao incorporar o princípio da participação direta na administração pública, ampliando o controle social nas definições políticas do país. A Constituição de 1988 é um marco para a educação brasileira porque motivou uma ampla movimentação da sociedade em torno da garantia dos direitos sociais e políticos, dentre eles o acesso de todos os brasileiros à educação escolar como uma premissa básica da democracia. Ao afirmar que “o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo” (Art. 208), ergueu os pilares jurídicos sobre os quais viria a ser edificada uma legislação educacional capaz de sustentar o cumprimento desse direito pelo Estado brasileiro. No bojo desse entendimento, a educação escolar do campo passou a ser abordada como segmento específico, prenhe de implicações sociais e pedagógicas próprias.

Nesse sentido, a educação rural está na base do pensamento do modelo agroexportador, do controle da propriedade da terra e das pessoas que vivem nela e do assistencialismo, resultado de um projeto criado para as populações que vivem do campo. Esse debate a respeito da educação rural, de acordo com Fernandes e Molina (2005, p. 62):

[...] inicia nas primeiras décadas do século XX, quando é realizado o 1º Congresso de Agricultura do Nordeste Brasileiro em 1923 tratando de pensar a educação para os pobres do campo e da cidade no sentido de prepará-los para trabalharem no desenvolvimento da agricultura.

Essa visão é recuperada pela relatora das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo, Edla de Araújo Lira Soares:

A perspectiva salvacionista dos patronatos prestava-se muito bem ao controle que as elites pretendiam exercer sobre os trabalhadores diante de suas ameaças: quebra de harmonia e da ordem nas cidades e baixa produtividade no campo. De fato, a tarefa educativa destas instituições unia interesses nem sempre aliados, particularmente os setores agrário e industrial, na tarefa educativa de salvar e regenerar os trabalhadores, eliminando, à luz do modelo de cidadão sintonizado com a manutenção da ordem vigente, os vícios que poluíam suas almas. Esse entendimento, como se vê, associava educação e trabalho, e encarava este como purificação e disciplina, superando a idéia original que o considerava uma atividade degradante. (BRASIL, 2004, p. 54).

O movimento Por uma Educação do Campo não aceita essa visão, entendendo que o campo é um espaço de vida e resistência, onde se luta pelo acesso e permanência na terra a fim de construir e garantir um modo de vida pelo qual se respeitem as diferenças quanto à relação com a natureza, com o trabalho, seus valores, seus saberes e suas relações sociais. Essa concepção educacional não está sendo construída *para* os trabalhadores rurais, *mas por eles, com eles*, camponeses. Conforme Fernandes e Molina (2005, p. 64), “um princípio da Educação do Campo é que sujeitos da educação do campo são sujeitos do campo”: pequenos agricultores, quilombolas, indígenas, pescadores, camponeses, assentados e reassentados, ribeirinhos, povos de florestas, caipiras, lavradores, roceiros, sem-terra, agregados, caboclos, meeiros, bóias-frias. Esse processo é acentuado com a discussão e aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, Lei nº 9.394 de dezembro de 1996), que propõe, no artigo 28, medidas de adequação da escola à vida do campo, questão que não estava anteriormente contemplada em sua especificidade. O artigo assim ficou redigido:

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, 1996).

Nesse sentido, a Educação do Campo se torna um novo paradigma que vem sendo construído por esses grupos sociais. Esse paradigma rompe com o defendido pela Educação Rural, que tem como referência o produtivismo, ou seja, o campo somente como lugar de trabalho para a produção de mercadorias e não como espaço de cultura, de conhecimentos e de vida. Conforme afirma Soares, relatora das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo, “a educação do campo, tratada como educação rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caçaras, ribeirinhos e extrativistas” (BRASIL, 2004, p. 48). Diante disso, a visão de campo vai para além do perímetro não urbano, é um espaço de possibilidades onde os sujeitos dinamizam suas ações da produção das condições da existência com as realizações da sociedade humana.

A Educação do Campo pensa o campo e sua gente, seu modo de vida, de organização do trabalho e do espaço geográfico, de sua organização política e de suas identidades culturais, suas festas e seus conflitos. Em contraposição, a Educação Rural pensa o campo apenas como espaço de produção, as pessoas são vistas como “recursos” humanos (GOMES NETO, et alli, 1994).

No processo de construção de uma nova concepção de educação dos povos que vivem no campo, foram realizados estudos e pesquisas a respeito das diferentes realidades do campo. A partir dessa práxis, começa-se a cunhar o conceito de Educação do Campo. Esse processo começou com a ***I Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo***, organizada pelos movimentos sociais e realizada em 1998. Com a realização da ***II Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo***, em 2004, já se vivenciava uma nova fase na construção desse paradigma. A I Conferência foi um marco por ser a afirmativa de um processo rico e promissor da construção de uma Educação Básica do Campo, de questionamentos sobre o lugar dessa discussão na universidade, nos espaços da ANPED (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação) e nos cursos de magistério do país. As cinco entidades promotoras da Conferência, a CNBB (Conferência

Nacional dos Bispos do Brasil), MST (Movimento dos Sem-Terra), Unicef (Fundo das Nações Unidas para a Infância), Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) e UnB (Universidade de Brasília), assumiram nessa ocasião o compromisso de dar continuidade à mobilização social e de criar uma coleção de cadernos com publicações, cujo objetivo é alimentar a reflexão, motivar mobilizações das bases e favorecer o intercâmbio de experiências. Serviu também para retratar a existência do campo como um lugar vivo e em movimento. É o campo em movimento ocupando seu espaço social, cultural e educativo, mostrando que tem proposta de educação e que o poder público não pode mais ficar indiferente a essas propostas.

Se o Brasil não tem podido ficar surdo ao movimento social do campo pelo que incomoda, questiona e afirma - o direito à terra, ao trabalho, à dignidade, à cultura, à educação -, também os educadores e os pesquisadores e as políticas públicas, os currículos, a gestão escolar e a formação de professores não poderão mais ficar surdos ao conjunto de práticas inovadoras, sérias que emergem coladas ao movimento social e cultural do campo. A educação rural ignorada e marginalizada está mostrando seu rosto, o verdadeiro, não a caricatura tão repetida: reduzir a educação à escolinha rural, à professora desqualificada, às massas de analfabetos. Uma visão preconceituosa que os educadores rurais vão desconstruindo. (ARROYO, *apud* KOLLING, 1999, p. 8).

Outro momento importante foi a aprovação do *Plano Nacional de Educação*, por meio da Lei 10.172, de 09 de janeiro de 2001, que entre outros, prevê formas mais flexíveis de organização escolar para a área rural e uma formação de professores adequada às especificidades dos alunos do campo e das exigências do meio. E, como um grande marco da Educação do Campo, citamos a resolução CNE/CEB 1, de 03 de abril de 2002, que institui as Diretrizes Operacionais da Educação Básica para as Escolas do Campo, reconhecendo o “modo próprio de vida social e de utilização do campo como fundamentais, em sua diversidade, para a constituição da população rural e de sua inserção cidadã na definição dos rumos da sociedade brasileira” (RESOLUÇÃO nº 1).

Registramos, aqui, que essa é a primeira grande conquista dos sujeitos sociais coletivos do campo na esfera federal, tanto pela forma como se deu sua construção quanto pelo conteúdo, pois orienta a respeito das diferenças e de uma política de igualdade, tratando a qualidade da educação escolar na perspectiva da inclusão. Até então, a legislação brasileira tratava a educação do campo como educação rural, cujos espaços são da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura. No entanto, ultrapassa-os ao incorporar os espaços pesqueiros, extrativistas, ribeirinhos e caiçaras. Sendo assim, o campo passa a ser considerado como um espaço de inter-relação entre os seres humanos e as práticas que constroem e reconstróem condições específicas da sua existência social.

As diretrizes operacionais significam um ponto de inflexão na relação Estado-Sociedade na medida em que consolidam e materializam direitos. A resolução faz indicações concretas de responsabilidade dos entes estatais e de como se deve cumprir o direito à educação em se tratando de populações socialmente desiguais e culturalmente diversas. Mais que um eventual ponto de encontro entre Estado e Sociedade, que neste caso implicaria uma visão dicotômica dessa relação, as diretrizes operacionais têm o significado do Estado como espaço, por excelência, da política. (MUNARIM, 2005, p.03).

As Referências Nacionais de Educação do Campo de 2004 também são um marco importante em nossa discussão, principalmente porque essas resguardam os pressupostos da Educação do Campo e reafirmam seu compromisso com ações fundamentadas nos referidos pressupostos. Portanto, garantir uma educação de qualidade, uma formação de professores dentro do contexto de atuação na legislação brasileira é um fato. No entanto, faz-se necessária a materialização dessas políticas públicas e um apoio mais sistemático às instituições que nas últimas décadas se constituem como uma possibilidade de educação campesina e de promoção do homem do campo.

As experiências construídas pelos movimentos camponeses e organizações correlatas, especialmente por meio do Programa Nacional

de Educação na Reforma Agrária (PRONERA)<sup>8</sup>, dimensionaram a ideia e o conceito de Educação do Campo, interagindo com as outras dimensões da vida do campo. Esse processo aconteceu com a participação do MST, da Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura – CONTAG, da União Nacional das Escolas Famílias agrícolas no Brasil – UNEFAB e da Associação Regional das Casas Familiares Rurais - ARCAFAR, como protagonistas do desenvolvimento de projetos de educação em todos os níveis.

No período de 1997 a 2004, aconteceu a espacialização da Educação do Campo através de diversos movimentos e organizações. A criação de cursos novos e a difusão do referencial teórico nas escolas geraram experiências que foram desdobradas em reflexões, estudos e pesquisas. Nesse processo, foram envolvidos outros movimentos camponeses, como o Movimento dos Pequenos Agricultores - MPA, Movimento dos Atingidos por Barragens – MAB, Movimento das Mulheres Camponesas – MMC. “A espacialização da Educação do Campo aconteceu também pela ampliação das parcerias e pelo fato dos movimentos estarem colocando esse paradigma na agenda dos estados e dos municípios através de seminários, encontros e publicações de Educação do Campo” (MOLINA, 2003, p. 120).

A relação com instituições públicas foi ampliada por meio de parcerias com universidades federais, estaduais e comunitárias de todas as regiões. A criação de cursos de alfabetização de jovens e adultos, de cursos de nível médio, de nível superior - graduação e pós-graduação - proporcionou a elaboração de monografias em diversas áreas do conhecimento.

Esses estudos, pesquisas e reflexões contribuíram na construção do paradigma da Educação do Campo. Além da escolarização dos sujeitos, destaca-se o desenvolvimento de diversas atividades com os educandos, valorizando as práticas, aumentando a produção de materiais didáticos apropriados, possibilitando maior participação em seminários locais, regionais e nacionais, bem como nos cursos que proporcionam discussões sobre o desenvolvimento do campo.

O paradigma da Educação do Campo nasceu da luta pela terra e pela reforma agrária. Afirmamos

---

<sup>8</sup> O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera) foi criado em 1998 para oferecer cursos de educação básica (alfabetização e ensinos fundamental e médio), técnicos profissionalizantes de nível médio e cursos superiores e de especialização para jovens e adultos que vivem no meio rural.



que esta luta cria e recria o campesinato em formação no Brasil. Desse modo, a Educação do Campo não poderia ficar restrita aos assentamentos rurais. Era necessária a sua espacialização para as regiões, para as comunidades da agricultura camponesa. (FERNANDES; MOLINA, 2005, p. 67).

Essas reflexões demonstram que vivenciamos um processo de construção do paradigma da Educação do Campo. No curto espaço de tempo entre 1997 e 2004, foram desenvolvidos diversos procedimentos de elaboração teórica e metodológica, bem como de políticas por diferentes sujeitos, que vivem e trabalham no campo e/ou que compreendem o campo como espaço de desenvolvimento territorial do trabalho familiar na agricultura. Para Fernandes e Molina (2005, p. 68), “o paradigma da Educação do Campo compreende igualmente que a relação campo – cidade é um processo de interdependência, que possui contradições profundas e que, portanto, a busca de soluções para suas questões deve acontecer por meio da organização dos movimentos socioterritoriais desses dois espaços”.

Nesse sentido, a Educação do Campo tem importante papel de estimular reflexões e debates de forma a contribuir para a desconstrução do imaginário coletivo sobre a relação de hierarquia que há da cidade sobre o campo, uma vez que o campo, sendo um espaço de possibilidades, permite aos seres humanos produzirem e criarem a sua existência social. A Educação do Campo indissocia-se da reflexão sobre um novo modelo de desenvolvimento e o papel nele destinado para o campo. Deve fortalecer a identidade e a autonomia das populações do campo e conduzir o povo do Brasil a compreender a existência uma não-hierarquia, mas complementaridade: “cidade não vive sem campo que não vive sem cidade” (FERNANDES; MOLINA, 2005, p. 68).

### **1.3 - Possibilidades para a construção de políticas públicas de Educação do Campo**

Quando analisamos as ações do Estado brasileiro no que diz respeito à Educação do Campo nos últimos anos, percebemos que essas ações não passam de programas<sup>9</sup>. Desta forma, não se constituem como

---

<sup>9</sup> Nomeamos alguns programas que se destacam mais pela qualidade e potencial de inovação do que pela ainda irrisória quantidade: Programa de Apoio à

política pública. Em relações às leis e normas para a Educação e em especial a Educação do Campo, Munarim (2010, p. 8) salienta que, “já temos no Brasil leis e normas suficientes para sustentar o que seria uma revolução educacional e cultural”. Ainda de acordo com o autor, é justamente esse, até o presente, “o ponto de maior conquista do Movimento Nacional por uma Educação do Campo”. Nesse sentido, o que se evidencia é a não execução prática do direito já conquistado na forma de lei.

Com a conquista de espaços tanto no Conselho Nacional de Educação (CNE) e por extensão no Ministério da Educação (MEC), o Movimento Nacional Por Uma Educação do Campo passa a ter uma atuação mais próxima nas instâncias de decisões governamentais. Com efeito, duas importantes resoluções foram emitidas pelo Conselho Nacional de Educação. A primeira diz respeito às Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo – Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002; e a segunda é a Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008. As duas fundem-se na medida em que a segunda é instituída para “atualizar” a primeira. Essas duas resoluções, segundo Munarim (2010, p.8), “representam uma inflexão nas reações que se estabelecem entre os sujeitos da sociedade civil que militam no Movimento de Educação do Campo e o Estado brasileiro”. Isso é, “demarcam a entrada, finalmente, do MEC no processo de instituição de programas para o desenvolvimento da educação nas escolas do campo”.

A partir da entrada o MEC em cena, mudam não apenas as relações entre o governo federal e os movimentos e as organizações sociais do campo, mas, também, as relações entre as esferas de governo no que concerne a questão. Em outros termos, se antes as relações eram de conflito entre governo federal e militantes das organizações da sociedade civil, agora passam a ser de cooperação;

---

Formação Superior, Licenciatura em Educação do Campo – PRONACAMPO; ProJovem Campo – Saberes da Terra – que tem como objetivo desenvolver políticas públicas de Educação do Campo e de Juventude que deem a oportunidade de escolarização em ensino fundamental para jovens agricultores familiares excluídos do sistema formal de ensino; Observatório da Educação, extensivo à Educação do Campo – é um programa de fomento à pesquisa, destinado a pesquisadores vinculados a instituições superiores de pesquisa (MUNARIM, 2010, p. 11).

assim como, se antes era nula a colaboração do MEC com os órgãos locais do aparelho de Estado – governos municipais e estaduais -, agora esse órgão central propõe certos apoios e mesmo obrigações a essas instâncias. (MUNARIM, 2010, p. 9).

A resolução CNE/CEB nº 1, de abril de 2002, representa o início oficial, admitido pelo Estado, de construção de um novo paradigma para a educação do meio rural. Destacamos dessa resolução alguns pontos que vêm constituindo o mote oficial da Educação do Campo. Esses pontos se contrapõem daquilo que se entendia tradicionalmente por educação rural.

➤ Universalização – Consta no art. 3º *garantir a universalização do acesso à população do campo à Educação Básica e à Educação Profissional de Nível Técnico.*

➤ Diversidade – Categoria central da Educação do Campo, a diversidade está posta no art. 5º, assim como no art. 13º: *as propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitadas as diferenças e o direito à igualdade (...), contemplarão à diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia.*

➤ Formação dos professores e organização curricular – a resolução destaca sobre a necessidade de uma nova postura da escola diante da diversidade dos sujeitos educandos e dos demais sujeitos que vivem no campo. O art. 12º traz indicação de como devem ser compreendidos os novos processos de formação dos docentes.

➤ Sustentabilidade ou Desenvolvimento Social – o art. 8º, inciso II, das Diretrizes Operacionais, determina: *Direcionamento das atividades curriculares e pedagógicas para um projeto de desenvolvimento sustentável.*

➤ Gestão democrática e Controle social – a participação efetiva da comunidade constitui-se em forte eixo norteador na Educação do Campo consignado nas Diretrizes Operacionais.

Já a resolução nº 2/2008 atualiza o documento de 2002, propondo como objetivo da Educação do Campo a *universalização do acesso, da permanência e do sucesso escolar com qualidade em todos os níveis da Educação Básica.* Destacamos alguns aspectos que julgamos essenciais

para a ampliação do debate na sociedade e nas esferas políticas e governamentais em torno da educação do campo. O primeiro situa-se no campo simbólico. Isso é, pela primeira vez, num documento normativo, aparece a denominação Educação do Campo. Em seu primeiro artigo, justamente ao afirmar uma definição:

Art. 1º - A Educação do Campo compreende a Educação Básica e suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida – agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros. (BRASIL, 2008).

Outro aspecto diz respeito às condições materiais de frequência à escola por parte das crianças e adolescentes. Trata de coibir a prática sistemática do transporte escolar, em geral do campo para a cidade, e o correspondente fechamento de escolas do campo.

Art 4º - Quando os anos iniciais do Ensino fundamental não puderem ser oferecidos nas próprias comunidades das crianças, a nucleação rural levará em conta a participação das comunidades interessadas na definição do local, bem como as possibilidades de percurso a pé pelos alunos na menor distância a ser percorrida [...]. Quando se fizer necessária a adoção do transporte escolar, devem ser considerados o menor tempo possível no percurso residência escola e a garantia de transporte das crianças do campo para o campo. (BRASIL, 2008).

O terceiro aspecto é o reconhecimento de que o desenvolvimento rural deve ser integrado, constituindo-se a Educação do Campo em seu eixo integrador. O artigo 11 recomenda que os Entes Federados – União, Estados, Distrito Federal e Municípios – “trabalhem no sentido de articular as ações de diferentes setores que participam desse desenvolvimento, especialmente nos municípios, dada a sua condição de

estarem mais próximos dos locais em que residem as populações rurais.” (BRASL, 2008).

Ainda em termos das normas, diretrizes e legislação para a Educação do Campo, podemos dizer que o salto qualitativo foi a assinatura do Decreto Presidencial nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, como resultado de mais de uma década de luta das organizações e movimentos sociais, do Movimento Por Uma Educação do Campo, dos intelectuais, de lideranças políticas e de todos que defendem outra proposta para a Educação do Campo no país. O decreto, além de dispor sobre a política para a Educação do Campo, torna o PRONERA uma política permanente de Estado em favor das comunidades rurais. Esse decreto define a abrangência dos termos populações do campo (agricultores familiares, extrativistas, pescadores, ribeirinhos, caiçaras...) e os limites da escola do campo (aquelas situadas em área rural, conforme definição pelo IBGE ou em área urbana desde que predominantemente destinadas a populações do campo).

Destacamos alguns artigos que nortearão a Educação do Campo nesse decreto:

Art. 2º: Princípios da Educação do Campo – respeito à diversidade; incentivo à formulação de projetos político pedagógicos específicos para as escolas do campo; desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação; valorização da identidade da escola do campo; e controle social e qualidade da educação escolar.

Art. 3º: À União caberá criar e implementar mecanismos que garantam a manutenção e o desenvolvimento da educação do campo nas políticas públicas educacionais, com o objetivo de superar as defasagens históricas de acesso à educação escolar pelas populações do campo, visando em especial: reduzir os indicadores de analfabetismo; fomentar educação básica na modalidade Educação de Jovens e Adultos, integrando qualificação social e profissional ao ensino fundamental; garantir o fornecimento de energia elétrica, água potável e saneamento básico; e, contribuir para a inclusão digital.

Art. 4º: A União, por meio do Ministério da Educação, prestará apoio técnico e financeiro aos Estados, ao Distrito Federal e aos municípios na implantação das seguintes ações: oferta de

educação infantil; oferta da educação básica na modalidade Educação de Jovens e Adultos, com qualificação social e profissional, articulada à promoção do desenvolvimento sustentável do campo; acesso à educação profissional e tecnológica; acesso à educação superior, com prioridade para a formação de professores do campo; construção, reforma, adequação e ampliação de escolas do campo; formação inicial e continuada; formação específica de gestores e profissionais da educação; produção de recursos didáticos, pedagógicos, tecnológicos, culturais e literários; e oferta de transporte escolar.

Art. 9º: O Ministério da Educação disciplinará os requisitos e os procedimentos para apresentação, por parte dos Estados, Distrito Federal e Municípios, de demandas de apoio técnico e financeiro suplementares para atendimento educacional das populações do campo, atendidas no mínimo as seguintes condições: o ente federado deverá prever no respectivo plano de educação, diretrizes e metas para o desenvolvimento e a manutenção da educação do campo; os Estados e o Distrito Federal deverão contar com equipes técnicas pedagógicas específicas, com vistas à efetivação de políticas públicas de educação do campo; e os Estados e o distrito Federal deverão constituir instâncias colegiadas com a participação de representantes municipais, das organizações sociais do campo, das universidades públicas e outras instituições afins, com vistas a colaborar com a formulação, implementação e acompanhamento das políticas de educação do campo (BRASIL, 2010).

Nesse contexto, a legislação para a Educação do Campo apresenta-se num patamar superior ao das estruturas apresentadas anteriormente para a escola e a educação dos povos que vivem no campo, ou seja, a educação rural, demonstrando um cenário positivo a médio e longo prazo para as políticas públicas para a área. As sementes da Educação do Campo foram lançadas ainda na década de 1980, intensificando-se nos anos de 1990 pelos movimentos sociais, quando discutiam, propunham e reivindicavam do poder público uma política de

educação para os povos que viviam no e do campo na perspectiva de superar a educação rural.

A Educação do Campo na forma de lei é um primeiro reconhecimento do direito à educação desses povos. É preciso que esse instrumental ofereça recursos orçamentários para o atendimento quantitativo e qualitativo das populações que frequentam as escolas do campo. Por outro lado, deve haver acompanhamento junto aos gestores locais e estaduais para garantir o cumprimento de normas e princípios estabelecidos de acordo com o que preconizam as normas para essa educação. Acreditamos que a Educação do Campo se tornará realidade se as organizações da sociedade civil que compõe o Movimento da Educação do Campo - educadores, lideranças políticas e sociais - fizerem-se efetivamente fortes e mobilizadas.





## CAPÍTULO II – FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO CAMPO

### 2.1 - Ser professor

Vivemos num momento de corrente desvalorização social e profissional dos professores. Segundo Pimenta (2009, p. 15), “por que professores numa sociedade que, de há muito, superou não apenas a importância destes na formação das crianças e jovens, mas também é muito mais ágil e eficaz em trabalhar as informações?” Contrário a essa desvalorização, entendemos que na sociedade contemporânea cada vez mais se torna necessária a mediação do professor nos processos constitutivos da cidadania dos alunos, objetivando a superação do fracasso e das desigualdades escolares. Isso implica a necessidade de repensar a formação docente. Para Pimenta (2009, p. 16):

Pesquisas (Piconez, 1991; Pimenta, 1994; Leite, 1995) têm demonstrado que cursos de formação, ao desenvolverem um currículo formal com conteúdos e atividades de estágios distanciados da realidade das escolas, numa perspectiva burocrática e cartorial que não dá conta de captar as contradições presentes na prática social de educar, pouco tem contribuído para gerar nova identidade do profissional docente. No que se refere à formação contínua, a prática mais frequente têm sido a de realizar cursos de suplência e/ou atualização dos conteúdos de ensino. Esses programas têm mostrado pouco eficientes para alterar a prática docente e, conseqüentemente, as situações de fracasso escolar, por não tomarem a prática docente e pedagógica escolar em seus contextos.

Parece consensual à maioria dos profissionais que atuam na educação brasileira, mais especificamente na formação de professores, um quadro que se delinea mais ou menos assim: existe a demanda e uma saudável e crescente reivindicação da população pela escolarização; os desafios que o mundo contemporâneo faz à educação do cidadão, mais especificamente à escola e ao profissional que nela atua, estão a nos inquietar. Movidos e tentando acompanhar esses desafios estão os avanços na ciência e na tecnologia; considere-se também a qualidade da educação oferecida nas escolas, vinculado ao preparo dos profissionais

que aí atuam às precárias condições infraestruturais, ao desprestígio profissional, à perda da identidade. De acordo com Guimarães (2009, p. 26),

Constata-se que a demanda pela escolarização é real, que os desafios para que ela ocorra não deixam de nos fustigar e que há certa disponibilidade de conhecimentos e movimento da pesquisa indicando possibilidades de encaminhamento a médio e longo prazo desse quadro da educação escolar. Diante dessas constatações, percebe-se, por um lado, que ainda falta às investigações a produção de elementos teórico-práticos que possibilitem que seus resultados se reflitam de fato na formação de professores e cheguem ao interior da escola (cf. Lüdke, 1996) e, por outro, que todo esse estado de coisas é amplamente determinado pelo contexto sociopolítico que nos envolve, cuja ideologia se traduz basicamente na grandiloquência dos discursos sobre a importância da escola e dos professores. Isso evidencia que, apesar do que se propala sobre a importância da educação e do professor, ainda é baixa a vontade política a respeito, ainda mais em se tratando de um país que se quer democrático e, efetivamente, participe de uma conjuntura mundial (cf. GATTI, 1997).

A profissão do professor, como as demais, emerge em dado contexto e momento históricos, como resposta a necessidades colocadas pela sociedade, adquirindo estatuto de legalidade. “A identidade não é algo imutável, é um processo de construção do sujeito historicamente situado” (PIMENTA 2009, p. 18). A profissão do professor se transforma adquirindo novas características para responderem a novas demandas da sociedade, apontando para o caráter dinâmico da profissão docente como prática social.

No campo da educação escolar, constatamos que, em nosso país, ao crescimento quantitativo dos sistemas de ensino não tem correspondido um resultado formativo (qualitativo) adequado às exigências da população envolvida, nem às exigências das demandas sociais. O que coloca a importância de definir nova identidade profissional do professor. Para Pimenta (2009, p. 19):

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque preñhes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor. Assim como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos.

A formação não se dá no vazio. Ao contrário, supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagens, uma infinidade de relações. De acordo com Moita (2007, p. 115), “ter acesso ao modo como cada pessoa se forma é ter em conta a singularidade da sua história e, sobretudo o modo singular como age, reage e interage com seus contextos”. Logo, um percurso de vida é assim um percurso de formação no sentido que é um processo de formação, de acordo com Nóvoa (2007, p. 15) “mesmo nos tempos áureos da racionalização e da uniformização, cada um continuou a produzir no mais íntimo da sua maneira de **ser professor** (grifo do autor)”. O processo de formação pode assim considerar-se a dinâmica em que vai construindo a identidade de uma pessoa.

A construção da identidade tem uma dimensão espaço-temporal, atravessa a vida profissional desde a opção pela profissão, passando pelo espaço concreto de formação inicial e pelos diferentes espaços institucionais onde a profissão se desenrola. É constituída sobre saberes científicos e pedagógicos como sobre referências de ordem ética e deontológicas (MOITA, 2007, p. 115 e 116).

O processo de construção de uma identidade profissional própria não é estranho à função social da profissão, ao estatuto da profissão e do profissional, à cultura do grupo de pertença profissional e ao contexto sociopolítico em que se está inserido. “Podemos afirmar que a formação, tanto inicial como a continuada, tem um importante papel no sentido de colocar em discussão e buscar despertar a identificação dos futuros professores com a profissão, como forma de se contrapor à identidade profissional que se construiu e se constrói socialmente em relação à profissão” (GUIMARÃES, 2009, p. 28).

Para Sacristán (1995, p. 65), “a profissionalização docente é a afirmação de que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor”. Dessa forma, o que caracteriza profissionalmente o professor são os traços e os aspectos profissionais construídos em relação ao trabalho docente.

Preocupa-nos constatar, pelo que evidenciam trabalhos realizados e pesquisas publicadas, que os problemas da formação do professor, um dos pontos centrais para a melhoria da profissionalidade e da profissionalização, permanecem inalterados, pelos menos nas últimas décadas, o que torna ainda mais necessária e urgente esta discussão e a busca efetiva de práticas formativas coerentes (cf. GATTI, 1997; LIBÂNEO, 2000; SAMPAIO, 2003, para citar algumas obras mais recentes).

Entendemos que as referências para a discussão de quais requisitos profissionais constituem o ser professor hoje devem ser buscadas na prática profissional desenvolvida nas escolas, estabelecendo-se relações entre os conhecimentos e desafios aí surgidos e a formação. Esses desafios de prática profissional envolvem também as dificuldades construídas historicamente para a melhoria do estatuto profissional do professor. Nesse sentido, “é importante que não nos enveredemos pela tendência de acentuar as expectativas quanto ao papel do professor, sobrecarregando-o de deveres, para depois culpá-lo pela má qualidade da educação escolar” (GUIMARÃES, 2009, p. 30).

A discussão dessa temática e o empenho na formação desse profissional deve ser movida pela convicção de que a educação é processo imprescindível para que o homem sobreviva e se humanize e de que a escola é instituição ainda necessária nesse processo. A relevância está na compreensão da urgência, da complexidade e da utopia de uma educação pública, gratuita e de qualidade para uma sociedade efetivamente mais democrática.

O papel do professor pode ser caracterizado como uma atividade de mediação não só entre o aluno e a cultura, mas também entre a escola, pais e alunos, Estado e comunidade. “Esse caráter de mediação, no caso, entre governo e sociedade, inerente ao trabalho do professor, justifica os investimentos de organismos diversos na configuração de uma identidade do professor na sociedade” (GUIMARÃES, 2009, p. 32).

Nóvoa (1995, p. 24), abordando a mediação da escola e do trabalho do professor, diz que:

A profissionalidade docente adquire contornos ora predominantemente pedagógicos (no sentido do estabelecimento claro e consciente de propósitos educativos e de definição de meios para viabilizá-los), ora políticos (no sentido da contribuição da escola e do trabalho do professor para a viabilização dos objetivos políticos do Estado), na mediação das relações entre Estado e comunidade.

A formação de professores pode estimular um papel importante na configuração de uma nova profissionalidade docente. Na formação docente é preciso considerar o desenvolvimento pessoal e valorizar a articulação entre a formação e os projetos das escolas. Ignorando esses dois elementos, inviabilizamos a formação que tenha como eixo de referência o desenvolvimento profissional dos professores, na dupla perspectiva do professor individual e do coletivo docente.

De acordo com Pérez Gómez (1992), a formação inicial e contínua se vincula num *continuum* formativo. O autor destaca as concepções do processo de formação de professores: a prática deve ser entendida como o eixo central do currículo da formação de professores; nega-se a separação artificial entre a teoria e a prática no âmbito profissional. Só a partir de problemas concretos o conhecimento acadêmico torna-se útil e significativo para o aluno-mestre. O conhecimento mobilizado para enfrentar situações divergentes da prática é construído lentamente no trabalho diário e na sua reflexão na e sobre a ação; a prática deve mesmo constituir-se como ponto de partida do currículo de formação. O conhecimento deve reportar-se à prática e ao conjunto de problemas e interrogações que surgem no diálogo com as situações conflituosas do cotidiano educativo; o conhecimento-na-ação só é pertinente se for flexível e se apoiar na reflexão na e sobre a ação; a prática é mais um processo de investigação do que um contexto de aplicação. O professor

submerge no mundo complexo de aula para compreendê-la de forma crítica e vital, questionando as suas próprias crenças e explicações; o pensamento prático do professor é uma complexa competência de caráter holístico; a prática é uma atividade criativa. No diálogo reflexivo cria-se uma nova realidade, criam-se novos espaços de intercâmbio, novos marcos de referência, novos significados e novas redes de comunicação. O pensamento prático do professor não pode ser ensinado, mas pode ser apreendido no ato de fazer e refletir na e sobre a ação; a prática e a figura do formador são a chave de formação profissional dos professores. Nessa perspectiva, propõe-se a criação de escolas de desenvolvimento profissional que estimulem projetos educativos de caráter inovador e que estejam dispostas a colaborar com as universidades na formação de professores. É necessário garantir a presença de formadores experientes, que desenvolvam um ensino reflexivo e que se preocupem com a inovação educativa e com a sua própria autoformação como profissionais; é necessário promover a integração nos problemas da prática dos conhecimentos derivados das ciências básicas e das ciências aplicadas. Paralelamente, é preciso criar espaço para um novo tipo de investigação sobre a vida complexa na sala de aula, sobre o pensamento prático do professor, sobre o seu conhecimento-na-ação, sobre o seu saber fazer, sobre a sua reflexão-na-ação e sobre a sua reflexão sobre a ação.

Nesse sentido, o processo de aprender a ensinar

Se prolonga durante toda carreira do professor, (...) os formadores de professores têm a obrigação de ajudar os futuros professores a interiorizarem, durante a formação inicial, a disposição e a capacidade de estudarem da maneira como ensinam. (ZEICHNER, 1993, p. 17).

Tanto para Nóvoa (1992) como para Perrenoud (1993), o enfoque formativo desloca a referência da formação dos aspectos estritamente académicos e curriculares para a prática profissional, para a profissão. Na mesma perspectiva, Canário (1997) defende a construção de práticas formativas que privilegiem o desenvolvimento da competência profissional para atuar em contextos de incerteza, marcados por múltiplas interações, em vez de simples desenvolvimento de qualificações formais e cumulativas. Desse ponto de vista, Perrenoud afirma que a profissionalização do professor vai além da formação e da

qualificação profissional, uma vez que os conflitos, a diversidade das situações, a heterogeneidade da clientela exigem do professor:

Acesso à capacidade de resolver problemas complexos e variados pelos seus próprios meios, no quadro de objetivos gerais e de uma ética, sem ser obrigado a seguir procedimentos detalhados concebidos por outros. É pois ser, mais do que numa atividade de execução, capaz de autonomia e responsabilidade. (PERRENOUD, 1993, p. 184).

Neste sentido a formação pode estimular uma perspectiva crítico-reflexiva (pensamento autônomo e autoformação). Isso implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo com vistas à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional. A formação não se constrói por acumulação de cursos, conhecimentos e técnicas, mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal.

Não se trata de mobilizar a experiência apenas numa dimensão pedagógica, mas também na produção de saberes. É preciso criar redes de formação participativa, assumindo a formação como um processo interativo e dinâmico. Cada professor é chamado a desempenhar o papel de formador e de formado. O desenvolvimento de uma nova cultura profissional dos professores passa pela produção de saberes e de valores que deem corpo a um exercício autônomo da profissão docente.

As práticas de formação que tomam como referência as dimensões coletivas contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores. Precisamos valorizar a formação que promova a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas nas políticas educativas.

A formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos pedagógicos e por uma reflexão crítica sobre a sua utilização. As escolas não podem mudar sem o empenhamento dos professores; e estes não podem mudar sem uma transformação das instituições em que trabalham. O desenvolvimento profissional dos professores tem de estar articulado com as escolas e seus projetos. 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.

A mudança educacional depende dos professores, da sua formação e da transformação das práticas pedagógicas na sala de aula. Por isso, falar de formação de professores é falar de um investimento educativo dos projetos de escola. O desafio consiste em conceber a escola como um espaço educativo, no qual trabalhar e formar não sejam atividades distintas. Assim, “a formação terá como base uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a permitir que examinem suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes, realizando um processo constante de autoavaliação que oriente seu trabalho” (NÓVOA, 2010, p. 51).

A formação contínua deve capitalizar as experiências inovadoras e as redes de trabalho que já existem, investindo-as do ponto de vista da sua transformação qualitativa, em vez de enquadrar novos dispositivos de controle e enquadramento. A formação implica a mudança dos professores e das escolas, o que não é possível sem um investimento positivo das experiências inovadoras que já estão no terreno. Toda formação encerra um projeto de ação e de transformação, pois não há projetos sem opções.

Mesmo com o movimento nacional de reformulação do sistema educacional brasileiro e, especificamente, de reestruturação da formação do professor no âmbito de normatização e da operacionalização da LDBEN (lei nº 9.394/96), das muitas experiências desenvolvidas em instituições formativas em nosso país, na busca de melhorar a formação do professor e do incentivo oficial e do aumento significativo da demanda por escolarização, constata-se que ainda não há uma correspondente melhoria da educação escolar (GATTI, 1997) e da formação do professor (LIBÂNEO, 2000; PAGOTTO, 1998).

## **2.2 - Formação de professores para a Educação do Campo**

O atual apelo por mudanças na área educacional apresenta-se aos educadores em forma de desafio. Portanto, é necessário considerar a natureza e a finalidade da preparação de professores e as dimensões que essa formação assume. Esses fundamentos desenvolverão referenciais teórico-metodológicos que permitam ao professor em formação instrumentalização que o capacite a colocar em prática o que aprendeu. A busca de referenciais teórico-práticos assume vital importância para interferir na realidade educacional que hoje é muito mais de excluir, pois adota um código como se fosse único e verdadeiro. Esse é um problema



que deve ser combatido. Por isso a discussão em torno da formação de professores como parte da luta para a melhoria da educação escolar e para a construção de uma sociedade mais democrática e justa<sup>10</sup>.

Diante dessa realidade que coloca novos desafios à formação e à profissão docente, vivemos um momento importante em virtude da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – lei nº 9.394/96). Essa lei fornece algumas indicações para a melhoria profissional do professor, por meio da exigência da formação superior, “mas ao mesmo tempo flexibiliza em relação às modalidades e às instituições formadoras, que podem comprometer a qualidade dessa formação docente e da educação escolar.” (GUIMARÃES, 2009, p. 19).

A formação profissional do professor é um processo contínuo no qual se deve discutir como assegurar o domínio adequado da ciência, da técnica e da arte da profissão docente para o desenvolvimento de uma ação educativa capaz de preparar seus educandos para a compreensão e para as mudanças necessárias da sociedade em que vive. Segundo Almeida (2006, p. 178):

O exercício da docência não pode se resumir à aplicação de modelos previamente estabelecidos; deve dar conta da complexidade que se manifesta no contexto da prática concreta desenvolvida pelos professores que toma as decisões que sustentam os caminhos de suas ações.

Para Imbernón (2010, p. 9), “se a educação do ser humano pouco a pouco se tornou mais complexa, o mesmo deveria acontecer com a profissão docente”. Essa complexidade é incrementada pela mudança radical e vertiginosa das estruturas científicas, sociais e educativas.

As pesquisas em educação nas décadas de 1980 e 1990 apontam dilemas quanto à formação de docentes, entre os quais se destaca: como realizar a atividade docente a partir da perspectiva da práxis, ou seja, a

---

<sup>10</sup> Compartilhamos com Frigotto (2010), citando Gramsci, da ideia de que para que haja a possibilidade efetiva de mudanças, o desafio dialético e da efetiva democracia é o qualificar a quantidade. Ou seja, é preciso desenvolver processos formativos e pedagógicos que transformem cada trabalhador do campo e da cidade em sujeitos, não somente pertencentes à classe, mas com a consciência de classe que lhes indica a necessidade de superar a sociedade de classes.

partir da relação orgânica entre teoria e prática? De acordo com Almeida (2006, p. 181):

No campo específico da formação de professores a crítica se expressa no questionamento às perspectivas identificadas como ‘tradicional’ e ‘técnica’. Na concepção tradicional o modelo é o do professor artesão, sua formação se dá na prática – aprender fazendo – uma vez que a finalidade do ensino é transmitir os conhecimentos, consagrando o que é socialmente estabelecido e valorizado. A concepção técnica está baseada na separação entre teoria e prática e na transmissão acadêmica dos conhecimentos, traduzidos em um currículo normativo e disciplinar.

Essas duas concepções, segundo Almeida (2006, p. 182), “ainda orientam um percentual considerável das instituições formadoras, dificultando que se tome a profissão e a profissionalidade do docente como eixo estruturante da formação”. Por esse motivo, alguns autores:

[...] argumentam sobre a importância de uma concepção ecológica da formação docente, que leve em conta o entorno, o indivíduo, o coletivo, a instituição, a comunidade, as bases implícitas subjacentes, as decisões e as atitudes do professorado em um contexto específico – a escola e a aula –, capaz de tornar mais eficiente sua atuação e os saberes que a sustentam, que assegure os elementos que permitam aos professores compreender as relações entre a sociedade e os conhecimentos produzidos, e os ajude a desenvolver a atitude de pesquisar como forma de aprender. (ALMEIDA, 2006, p. 181).

Partindo-se das contribuições de Almeida (2006) e analisando a construção e implementação das políticas públicas da Educação Básica percebemos que ao longo da história da educação brasileira ainda não tivemos a implantação de uma política pública de Educação do Campo suficientemente consistente que garantisse: a construção de uma política de formação de docentes, a construção de diretrizes e currículos específicos para a Educação do Campo, uma política de financiamento

própria visando a institucionalização e a manutenção das escolas em todos os níveis com qualidade.

A formação dos professores é um dos grandes problemas da educação brasileira. Os dados que apontaremos neste capítulo demonstram que no espaço rural a situação é mais agravante. Nesse sentido, a valorização e a construção de políticas e projetos de formação de educadores é uma necessidade para quem atua nas escolas do campo. O conceito defendido pelo *Movimento Por Uma Educação do Campo*, de acordo com Caldart (2004, p.158), é de que “o educador é aquele cujo trabalho principal é o de fazer e o de pensar a formação humana, seja ela na escola, na família, na comunidade, no movimento social”. A formação pretendida tem uma abrangência que vai além daquela geral para a educação básica.

Refletir sobre formação de professores do campo é discutir como assegurar o domínio de conhecimento científico, da didática, do envolvimento político e do ser professor que precisa ver o campo com outro olhar, como um espaço de construção de outros projetos de campo e de vida. Segundo Arroyo (2012, p. 359), “é preciso superar a formação de um protótipo único, genérico de docente-educador para a educação básica”. Para o autor, se esse modelo não for superado continuaremos privilegiando a visão urbana e formando professores sem vínculo com a cultura, o conhecimento e a vida do campo.

As políticas de formação de professores do campo podem contemplar a dinâmica social, política e cultural existentes através das lutas dos movimentos sociais e da legislação já constituída.

A política de formação de professores do campo de que os movimentos sociais são autores está sendo um processo que obriga a repensar e redefinir a relação entre o Estado, as suas instituições e os movimentos sociais [...] os currículos de formação têm como um de seus objetivos formar profissionais do campo capazes de influir nas decisões e na implantação de políticas educacionais, ou seja, os currículos objetivam afirmar esses profissionais como sujeitos de políticas. (ARROYO, 2012, p. 360).

A formação dos professores que atuam nas escolas do campo é desafiadora, não só pela falta de profissionais com nível superior, mas também pela diversidade das realidades sociais encontradas. Normalmente, a formação inicial desses profissionais se dá após o início

da atividade docente, a distância e de forma aligeirada, como ficará demonstrada no capítulo IV. Ao contrário desse modelo, a formação precisa mostrar ao professor que é possível dar conta dos conteúdos previstos nas diretrizes curriculares nacionais e, ao mesmo tempo, trabalhar o contexto do educando e cultivar o conhecimento científico a partir da realidade do campo, de forma a valorizar os sujeitos que ali vivem e suas atividades sociais, culturais e econômicas, que geralmente são discriminadas e encaradas como um reflexo de pobreza e atraso.

Diante de ausência de uma política de formação de professores do campo, os movimentos sociais têm atuado em duas frentes: criando programas, como cursos de magistério, normais de nível médio e de pedagogia da terra em nível de graduação e pós-graduação; e, pressionando por ocupação de espaços e instituições responsáveis pela formação, para assegurar uma formação específica que valoriza os sujeitos do campo e que reconheça esse espaço como um lugar de trabalho, de cultura, de saber, de vida e de construção de novas organizações e novos projetos de campo.

Para os movimentos sociais, os programas de formação do professor do campo precisam incluir em seus processos formativos questões como a estrutura fundiária brasileira ao longo da história, a concentração da terra e a luta pela reforma agrária, as tensões entre o agronegócio e a agricultura familiar, os territórios quilombolas e dos povos indígenas, ou seja, a terra como lugar da produção da vida, da cultura, das identidades e do conhecimento. “Um projeto educativo, curricular, descolado desse processo de produção da vida, da cultura e do conhecimento estará fora do lugar” (ARROYO, 2007, p. 167). Daí a necessidade de uma formação específica que possibilite o atendimento efetivo das demandas e necessidades dos povos do campo.

Os movimentos sociais do campo defendem os cursos de formação de educadores específicos para atuar na área rural como política afirmativa. Na *Proposta do Plano Nacional de Formação de Profissionais da Educação do Campo*, o plano é justificado como ação afirmativa para correção histórica das desigualdades enfrentadas por esses povos. De acordo com a proposta, o plano se estrutura em duas linhas de ação:

Política de formação inicial e continuada e produção de material didático-pedagógico e pesquisa. A primeira linha contempla a formação de nível médio, bem como a formação superior em nível de graduação e pós-graduação. Para a

formação de nível médio será promovida a implementação de cursos normais e de cursos técnicos de acordo com as demandas locais. A formação superior em nível de graduação dar-se-á por meio da promoção de cursos de licenciatura plena em educação do campo. Para o apoio à pós-graduação, serão promovidas a implementação de cursos de especialização em educação do campo e a criação de linhas de pesquisa para o estabelecimento de cursos de mestrado. (BRASIL, 2007, p. 38).

Em 2007, foi criado o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo – PRONACAMPO, inicialmente através de um projeto piloto em quatro universidades federais (UFBA, UFS, UnB E UFMG), sendo ampliado a partir de 2008. O PROCAMPO é um programa de apoio à implementação de cursos regulares de licenciatura em Educação do Campo nas instituições públicas de ensino superior de todo o Brasil, voltados especificamente para a formação de educadores que atuam em experiências alternativas em Educação do Campo das redes públicas de ensino para a docência nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio. Essa formação é destinada aos educadores das escolas do campo que possuem o ensino médio, sem a possibilidade de frequentar uma universidade regularmente. O curso é ofertado na pedagogia da alternância<sup>11</sup>, com componentes curriculares organizados por áreas de conhecimento: linguagens, ciências humanas e sociais, ciências da natureza, matemática e ciências agrárias.

Podemos compreender que a proposta, se ainda não se constituiu em uma política pública, consiste em um esforço para a expansão de ações voltadas para a formação de professores para atuarem no campo, no sentido de superar as desigualdades educacionais ali existentes. A proposta visa também estimular nas universidades públicas a criação de

---

<sup>11</sup> A alternância é caracterizada por dois tempos: Tempo Escola e Tempo Comunidade. O Tempo Escola é realizado nas instituições de ensino superior, de modo a permitir o acesso e a permanência dos estudantes na universidade. O Tempo Comunidade é realizado nas comunidades nas quais reside o professor cursista por meio de atividades orientadas pela universidade através de oficinas, reuniões pedagógicas, cursos e outros. O regime da alternância permite arranjos que garantem o ingresso e a permanência dos profissionais que atuam nas escolas do campo sem a necessidade de deixar de ali viver.

cursos regulares de licenciatura em Educação do Campo, pois é necessária a participação efetiva dessas instituições no processo de formação dos professores do campo.

Nesse sentido, os cursos de Licenciatura em Educação do Campo poderão aproximar as universidades públicas da realidade das escolas de área rural e dos movimentos sociais, possibilitando a construção de um currículo e de uma formação que atenda aos anseios da Educação do Campo, construídos pelos movimentos sociais. Trata-se de uma proposta que é imprescindível para a escola e para os sujeitos do campo e para os sujeitos do campo na construção de uma política pública sólida de formação de professores do campo.

Os movimentos sociais exigem políticas públicas, de Estado, na educação e na formação de educadores(as) do campo. Reivindicar políticas de Estado significa superar estilos de formulação de políticas por programas temporários, experimentais, supletivos, de carências. Este tem sido o estilo predominante durante as últimas décadas. Projetos, programas temporários, experimentais e supletivos não constituem políticas de Estado permanente, universais. Esses projetos e programas de titulação e qualificação do magistério rural não passam de paliativos ou corretivos de carências. (ARROYO, 2007, p. 172-173).

A atuação dos movimentos sociais questiona estilos e projetos de formação distanciados da realidade e das necessidades do campo. Defende uma política de formação de professores permanente assumida pelo Estado. Arroyo (2007) destaca alguns traços dessas políticas:

➤ *Políticas que afirmem uma visão positiva de campo.* Pensar uma formação de educadores e educadoras como uma estratégia para reverter a visão negativa que se tem do campo, da escola rural e dos professores rurais;

➤ *Políticas de formação articuladas a políticas públicas de garantia de direitos.* Colocar a educação na lógica do direito dos povos do campo: direito à terra, vida, cultura, identidade, memória, educação;

➤ *Políticas de formação afirmativas da especificidade do campo.* A especificidade das formas de produção da vida, da cultura, do trabalho, da socialização e

sociabilidade traz inerente, como exigência, a especificidade dos processos de formação e de educação;

➤ *Políticas de formação a serviço de um projeto de campo.* A pergunta “que projeto de formação?” tem que estar articulada a outras: que projeto de campo, de desenvolvimento econômico, social, cultural do campo no grande projeto de nação;

➤ *Políticas de formação sintonizadas com a dinâmica social do campo.* Os movimentos sociais mostram um campo tenso, dinâmico, tanto no terreno da política, das resistências, das culturas e dos valores, como na presença de novos atores sociais. Nessa dinâmica estão sendo firmados direitos aos territórios, à terra, à cultura, à identidade, à educação.

A defesa por políticas de formação de professores do campo está relacionada à defesa da escola do campo, do direito à educação construído pelo olhar dos sujeitos que ali vivem. É a partir dessa concepção que está a luta dos movimentos sociais e dos sujeitos do campo para a garantia do direito da criança, do jovem e do adulto a estudar no lugar em que vive. Essa defesa se contrapõe à ideologia que impregna o imaginário social de que o campo não é mais espaço de relações humanas, de vida, de cultura, e sim, apenas de produção econômica. A concepção de formação de professores que está em construção a partir dos movimentos sociais tende a superar essa visão, avançando para posturas de reconhecimento e de diálogo entre modos de pensar educação e, especificamente, a educação do campo.

O debate e a reflexão sobre a qualidade de oferta da Educação do Campo e as transformações fundamentais para a concepção da escola que a coloca em prática passa também pela formação de professores. São eles os principais sujeitos desse processo, mas que muitas vezes não têm o apoio e a valorização para o desempenho de suas funções, e cujo trabalho no meio rural é visto como falta de opção. A compreensão e a caracterização desse perfil do professor são necessárias para pensar ações e políticas capazes de alterar a realidade educacional brasileira, especificamente na Educação do Campo.

Não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores. Esta afirmação é de uma banalidade a toda prova. E, no enquanto,

vale a pena recordá-la num momento em que o ensino e os professores se encontram sob fogo cruzado das mais diversas críticas e acusações. (NÓVOA, 1992, p. 17).

Para Oliveira e Montenegro (2010, p. 65), “não viabilizar e não estimular a formação dos professores, assim como não valorizá-los em sua profissão, desestimula o professor na sua autoestima, no gosto pelo trabalho docente, na confiança e na esperança quanto ao futuro, tanto da profissão de professor como na educação, colocando-os numa condição de vítimas provocadoras de novas vítimas, na medida em que realizam um trabalho desinteressado, desqualificado e desmotivado”. Apesar desse consenso, percebe-se que as condições de trabalho e de formação dos professores continuam precárias. Na Educação do Campo, além do nível de formação inicial ser inferior em relação aos níveis de formação das escolas urbanas, os professores enfrentam outros problemas, como a estrutura física deficitária, a sobrecarga de trabalho, a falta de apoio no seu fazer pedagógico, a alta rotatividade dos professores e a dificuldade de acesso, entre outros.

### **2.3 - No Brasil**

No Brasil, em 2010, pouco mais de dois milhões de professores (2.005.734) atuavam na Educação Básica<sup>12</sup>, sendo que a Educação do Campo absorvia 339.245 funções docentes, ou seja, 16,91 % do total. De acordo com os dados do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), pouco mais de um terço (35%) dos professores das escolas rurais dão aulas sem a formação adequada. É importante destacar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN Lei nº 9.394/96) aceita a formação de Magistério em nível de Ensino Médio para o professor das séries iniciais do Ensino Fundamental. Mas se considerarmos apenas a formação em nível superior para o professor, esse índice não chega aos 50%. O levantamento feito a partir dos dados do Censo Escolar (INEP 2010) mostra que menos da metade dos 339.245 docentes do campo têm diploma de curso superior. Dos profissionais em exercício naquele ano, 43,76% tinham formação superior; 43,36% magistério (ensino médio);

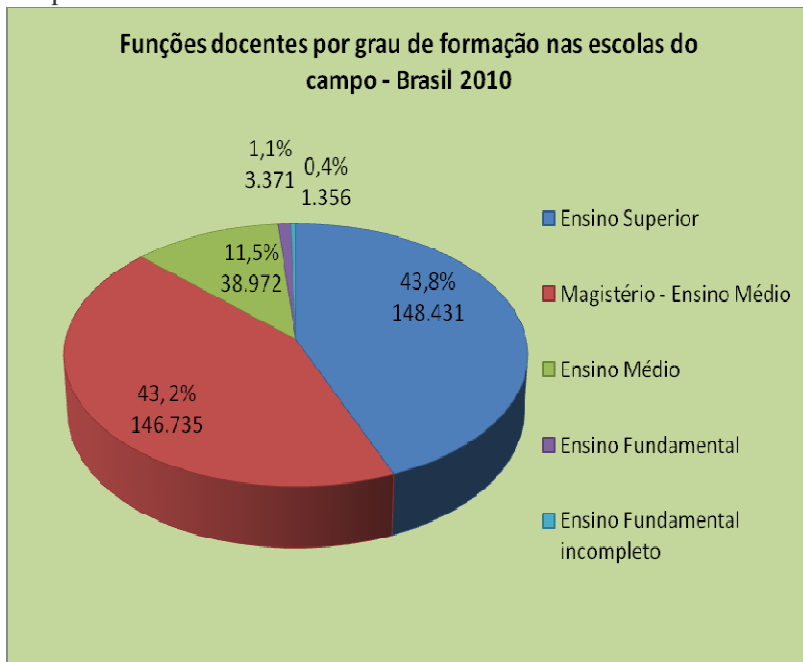
---

<sup>12</sup> A Educação Básica compreende a educação infantil, o ensino fundamental, o ensino médio, a Educação Profissional, a Educação Especial e a Educação de Jovens e Adultos.



11,49% ensino médio; 1,1% ensino fundamental; e 0,4% tinham apenas o ensino fundamental incompleto (cf. gráfico 1).

**Gráfico 1** – Funções docentes por grau de formação nas escolas do campo – Brasil 2010



Fonte: MEC/Inep – Educacenso 2010.

A precariedade da formação dos docentes é mais grave entre os educadores que atuam nas séries finais do ensino fundamental e no ensino médio. Segundo a LDB (lei nº 9.394/96), apenas professores com diploma de licenciaturas podem dar aulas nessa fase. Mas metade dos professores que atuam nas escolas do campo nesses segmentos não tem a formação mínima exigida por lei (tabela 1).

**Tabela 1** - Formação dos professores - ensino fundamental II e ensino médio

Área	Número de docentes com formação até nível médio	Número de docentes com curso superior (sem licenciatura)	Total de docentes sem a formação mínima	% do total de professores
Urbana	100.237	21.158	121.395	14,8
Rural	91.380	3.993	95.373	49,9

Fonte: MEC/Inep – Educacenso 2010.

Enquanto que nas escolas urbanas o percentual de professores sem a formação inicial mínima para o exercício da docência nas séries finais do ensino fundamental e no ensino médio é de 14,8%, nas escolas do campo esse percentual fica próximo dos 50 (49,9%). Os dados mostram que nas escolas urbanas o número de professores sem curso superior é bem menor. Do total de aproximadamente 1,7 milhão de docentes que trabalham nas cidades, 74% têm diploma de ensino superior. Na área rural, a quantidade cai para 44% do total (gráfico 2).

**Gráfico 2** – Formação de professores nas escolas rurais e urbanas – Brasil 2010

Fonte: MEC/Inep – Educacenso 2010.

Embora a situação melhore em termos de habilitação do professor na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental (tabela 2), é preciso ter presente que a formação mínima exigida legalmente dos profissionais que dão aulas para essas turmas é o diploma de magistério. Outro aspecto a destacar é que a educação infantil no meio rural está distante da universalização, necessitando de uma maior problematização sobre esses dados. Ainda assim, 23.363 não cumprem essa determinação (13,3% do total). E apenas 38,2% dos educadores fizeram curso superior. Se considerarmos apenas a formação superior para o exercício da docência na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, a situação será ainda mais grave daquela apontada nas séries finais do ensino fundamental e do ensino médio.

**Tabela 2** - Formação dos professores - educação infantil e ensino fundamental I

Área	Número de docentes com formação até nível médio (não-magistério)	Número de docentes com curso superior (sem licenciatura)	Total de docentes sem a formação mínima	% do total de professores
Urbana	75.524	18.020	93.544	10,5
Rural	20.501	2.862	23.363	13,3

Fonte: MEC/Inep – Educacenso 2010.

Os dados levantados revelam o tamanho da desigualdade educacional entre o campo e a cidade no que diz respeito à formação inicial de professores para a Educação Básica. Observando dados de anos anteriores (tabela 3) da formação de professores para as escolas do campo, verifica-se uma melhora entre os períodos de 2005, 2007 e 2010, respectivamente 66,7%, 57,1% e 56,2%. Percebe-se uma redução maior entre os períodos de 2005 e 2007 de praticamente 10 pontos percentuais e uma redução pouco significativa de menos de um ponto percentual entre os períodos de 2007 e 2010.

**Tabela 3** – Função docente e grau de formação nas escolas do campo – Brasil 2005/2007/2010

<b>Funções docentes nas escolas do campo</b>					
<b>Total</b>			<b>Sem formação superior (%)</b>		
<b>2005</b>	<b>2007</b>	<b>2010</b>	<b>2005</b>	<b>2007</b>	<b>2010</b>
<b>327.176</b>	311.025	339.245	66,7	57,1	56,2

Fonte: MEC/Inep – Censo Escolar 2005 e Educacenso 2007 e 2010.

Destacamos que esses percentuais correspondem a todos os docentes das escolas de Educação Básica do Campo no Brasil. Se dividíssemos a tabela por nível de atuação teríamos outra realidade (tabela 4). Verificaríamos uma melhora para aqueles que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental, para os períodos de 2005 e 2007, na medida em que há uma redução no percentual daqueles sem escolaridade em nível superior, que era de 78,4% em 2005, passando a 64,9%, em 2007. Nos anos finais do ensino fundamental, há uma caminhada no sentido inverso. Enquanto que, em 2005, 46,9% dos professores não possuíam escolaridade em nível superior, o número aumenta para 55,4% em 2007.

No ensino médio observa-se uma melhora interessante em termos de qualificação de nível superior para esses dois períodos. Em 2005, o percentual de professores sem formação em nível superior era de 46,9%, caindo para 15,9% em 2007. Considerando que entre 2007 e 2010 o percentual global de formação em nível superior para as escolas do campo do Brasil praticamente não se altera, evoluindo em apenas 0,9%, podemos concluir que as políticas de formação de professores desenvolvidas no país nesse período tiveram resultados tímidos e muito aquém da necessidade da educação brasileira, especialmente na Educação do Campo.

**Tabela 4** - Função docente e grau de formação nas escolas do campo – Brasil 2005 e 2007

Nível de atuação	Funções docentes nas escolas do campo			
	Total		Sem formação superior (%)	
	2005	2007	2005	2007
<b>Ensino Fundamental - anos iniciais</b>	205.820	130.401	78,4	64,9
<b>Ensino Fundamental - anos finais</b>	106.534	162.774	46,9	55,4
<b>Ensino Médio</b>	14.822	17.850	46,9	15,9
<b>Total</b>	327.176	311.025	66,7	57,1

Fonte: MEC/Inep – Censo Escolar 2005 e Educacenso 2007.

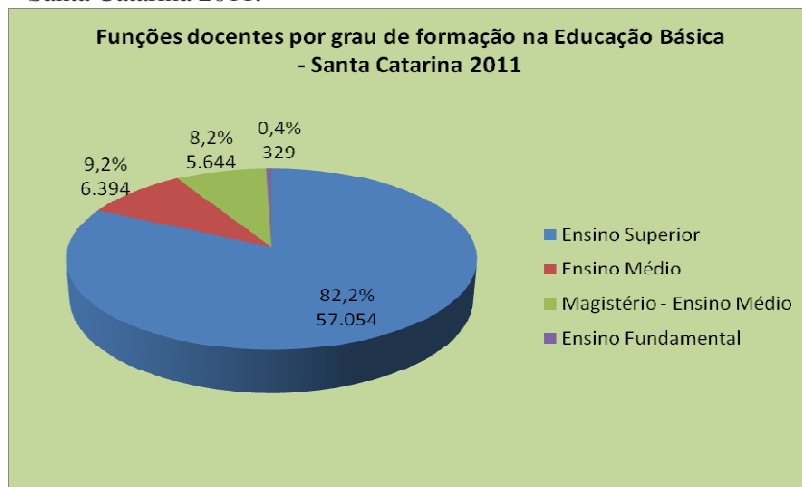
Com a aprovação da Emenda Constitucional nº 059/2009<sup>13</sup>, em 05 de novembro de 2009, ampliando a obrigatoriedade da Educação Básica sob a responsabilidade do Estado, conforme seu artigo 208 inciso I: *educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria*, a demanda por professores com formação superior para todos os níveis de atuação na Educação Básica será ainda maior, especialmente para as escolas do campo, uma vez que a prioridade de atendimento na Educação do Campo, até agora, tem se limitado apenas ao ensino fundamental. Formar professores para as escolas do campo e valorizá-los será o grande desafio do Estado brasileiro nas suas três esferas: União, Estados e Municípios. A União, com todas as suas políticas de educação, e os Estados e Municípios por terem a responsabilidade de oferta e atendimento de qualidade da Educação Básica.

<sup>13</sup> Além da vinculação dos recursos para a área, a emenda determina a ampliação da obrigatoriedade do ensino a todas as etapas da Educação Básica. Hoje, as matrículas são obrigatórias dos seis aos 14 anos de idade. A emenda constitucional prevê a universalização do atendimento também na educação infantil e no ensino médio, ao ampliar a obrigatoriedade aos alunos entre quatro e 17 anos. A universalização deve ser implementada por estados e municípios, com o apoio do Ministério da Educação, até 2016.

## 2.4 - Em Santa Catarina

No Estado de Santa Catarina, em 2011, 69.421 professores atuavam na Educação Básica. Desses, 11,79% tinham suas funções docentes nas escolas do campo, totalizando 8.185 professores. De acordo com os dados do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 12.367 professores estão nas salas de aulas sem formação superior, representando 17,81% do total. Mas se considerarmos apenas a formação em licenciatura o percentual sobe para 28,7%, pois 7.550 professores têm formação superior, mas não a licenciatura, embora 4.768 profissionais já haviam realizado a complementação pedagógica. Dos profissionais em exercício em 2011, 82,19% possuíam formação superior; 9,21% ensino médio; 8,13% magistério (ensino médio); e, 0,47% ensino fundamental (gráfico 3).

**Gráfico 3** - Funções docentes por grau de formação na Educação Básica – Santa Catarina 2011.



Fonte: MEC/Inep – Educacenso 2011.

A partir dos dados do INEP, em 2011, um quinto (cerca de 20%) dos professores que trabalhavam na Educação Básica nas escolas do campo em Santa Catarina não tinham a formação superior. Enquanto que nas escolas estaduais esse índice era de 21%, nas escolas municipais era de 19% (gráfico 4). Os dados merecem uma nova análise a partir de 2012, pois houve uma intensa campanha por parte da Secretaria Estadual de Educação e do Governo de Santa Catarina em municipalizar

todo o ensino fundamental, com inúmeros convênios assinados entre o Estado e os municípios, transferindo escolas da rede estadual para as redes municipais entre 2010 e 2011. Entretanto, comparativamente com a média nacional dos professores que atuavam nas escolas do campo sem formação superior, que era de 56% em 2010, o estado de Santa Catarina, tanto nas redes municipais como na rede estadual, estava, na época, entre as melhores posições do país em termos de formação de professores para a Educação do Campo. O gráfico abaixo apresenta os índices de formação dos professores em 2011.

**Gráfico 4** – Formação dos professores nas escolas do campo em Santa Catarina – 2011



Fonte: MEC/Inep – Educacenso 2011.

Contudo, precisamos destacar que o índice de 20% dos professores sem formação superior nas escolas do campo de Santa Catarina esconde realidades díspares quanto à formação dos professores que ali atuam se olharmos para cada uma das 36 Secretarias de Estado de Desenvolvimento Regional (SDRs)<sup>14</sup>. Mesmo considerando que a

ocupação populacional de Santa Catarina é uniforme, que o estado tem um desenvolvimento econômico e social que não demonstra grandes desigualdades entre as regiões e que existe uma boa cobertura em termos de universidades e faculdades, a maioria privadas, que formam professores<sup>15</sup>, os índices de formação de professores revelam grandes diferenças entre essas regiões e até mesmo dentro da mesma região, mas em redes de ensino diferentes. É o caso das diferenças de formação entre os profissionais que atuam nas redes municipais e rede estadual de ensino (gráfico 5).

---

<sup>14</sup> As SDRs foram assim organizadas pelo Governo: 30/1/2003 LCP- 000243 Estabelecer nova Estrutura Administrativa do Poder Executivo, implantação, descentralização e regionalização da estrutura administrativa. A execução das atividades da administração estadual será descentralizada e desconcentrada e se dará preponderantemente pelas SDRs - 29 SDRs são criadas por esta lei.

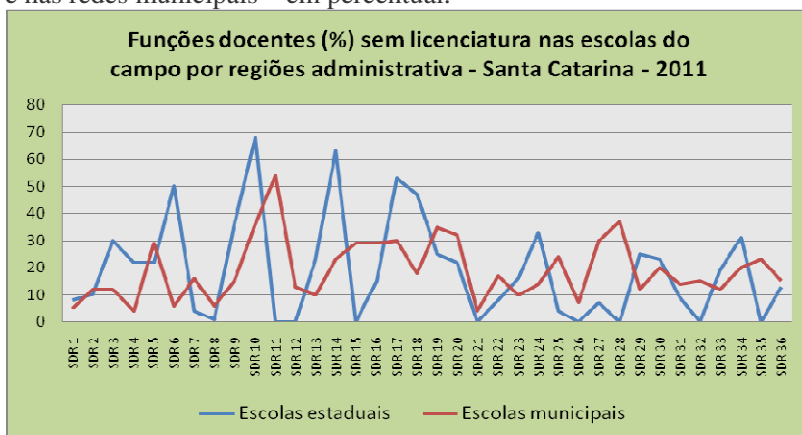
28/2/2005 LCP- 000284 Estabelecer um modelo de gestão para a administração pública estadual estrutura organizacional do poder executivo e reforma administrativa – a 30ª SDR é criada pela LCP 000284/2005

7/5/2007 LCP- 000381 Estabelecer reforma administrativa na administração pública estadual em sua estrutura organizacional, secretaria executiva de gestão dos fundos estaduais – Outras 6 SDRs são criadas pela LCP 000381/2007, totalizando 36 SDRs.

<sup>15</sup> A expansão das instituições de ensino superior públicas (UFSC, UFFS, UDESC) e dos Institutos Federais (IFSC e IFC) que também oferecem cursos de licenciatura é recente, não repercutindo significativamente na formação de professores no interior do estado.



**Gráfico 5** – Funções docentes sem formação superior em licenciatura nas escolas do campo do estado de Santa Catarina 2011 na rede estadual e nas redes municipais – em percentual.



Fonte: MEC/Inep – Educacenso 2011.

Nota 1 – Municípios correspondentes à sede da SDR: 1- São Miguel do Oeste, 2- Maravilha, 3- São Lourenço do Oeste, 4- Chapecó, 5- Xanxerê, 6- Concórdia, 7- Joaçaba, 8- Campos Novos, 9- Videira, 10- Caçador, 11- Curitibaanos, 12- Rio do Sul, 13- Ituporanga, 14- Ibirama, 15- Blumenau, 16- Brusque, 17- Itajaí, 18- São José, 19- Laguna, 20- Tubarão, 21- Criciúma, 22- Araranguá, 23- Joinville, 24- Jaraguá do Sul, 25- São Bento do Sul, 26- Canoinhas, 27- Lages, 28- São Joaquim, 29- Palmitos, 30- Dionísio Cerqueira, 31- Itapiranga, 32- Quilombo, 33- Seara, 34- Taió, 35- Timbó e 36- Braço do Norte.

Nota 2 - Nas Secretarias de Estado de Desenvolvimento Regional 11, 12, 28 e 35, respectivamente, Curitibaanos, Rio do Sul, São Joaquim e Timbó o índice de 0% remete à inexistência de escolas estaduais do campo nos municípios pertencentes a essas quatro regiões.

Observando os números acima (Gráfico 5), percebe-se que os maiores extremos quanto à formação de professores para as escolas do campo se encontram na rede estadual de ensino. Das 36 SDRs, 12 regionais possuíam em seus quadros até 10% dos professores sem formação superior; em outras 15 regionais, o percentual de professores sem formação superior ficava entre 10% e 35%; em três regionais o índice de professores sem formação superior era próximo aos 50%; e em duas regionais a quantidade de professores sem formação superior ultrapassava os 60%. Os dados precisam ser problematizados para além das condições específicas de trabalho desses professores. Na rede estadual de ensino de Santa Catarina, o professor que trabalha em

escolas do campo ou em escolas distantes da sede do município não conta com auxílio para a locomoção ou qualquer gratificação de difícil acesso, ou seja, a responsabilidade de chegar até a escola é única e exclusiva do docente. A situação também se repete quando o professor que trabalha nas escolas do campo ou mesmo em escolas urbanas busca a formação superior, não recebendo qualquer apoio ou incentivo por parte do Estado, mesmo sendo efetivo da rede estadual de ensino. Então, o círculo é reproduzido, não só na escola do campo; o professor não recebe apoio para trabalhar depois de formado e não recebe apoio para se formar enquanto trabalha. Assim, o governo afasta o formado e não estimula o professor que trabalha e que ainda não tem sua formação inicial a realizar seus estudos.

Contudo, não podemos atribuir a falta de professores formados nas escolas do campo da rede estadual de ensino de Santa Catarina apenas à falta de incentivo para realizar a formação superior ou para o deslocamento até a unidade escolar. Não vamos aprofundar essa discussão neste momento, mas poderíamos apontar algumas outras razões visíveis para esta situação: pouca valorização do magistério público estadual; pouco incentivo e falta de expectativa para a carreira docente; infraestrutura precária das escolas; falta de uma política pública de Educação do Campo; sobrecarga de trabalho para o professor; falta de uma gestão mais democrática da educação, entre outros.

Nas redes municipais de ensino de Santa Catarina, embora o índice geral de professores sem formação superior (19%) fique próximo da rede estadual (21%), há um equilíbrio maior: em nove regiões o índice de professores sem formação superior é de até 10%; em 15 regiões o percentual fica entre 10% e 20%; em seis regiões, entre 20% e 30% dos professores não possuem formação superior; em quatro regiões o índice está entre 30% e 40%; e em apenas uma região o percentual de professores sem formação superior ultrapassa os 50%. Os dados também precisam ser problematizados uma vez que cada município tem a sua política de educação no que diz respeito à carreira do magistério, valorização do professor e incentivo à formação.

Em relação a quantidade de escolas do campo, as redes municipais contavam em 2010 (tabela 5) com 1.357 estabelecimentos de ensino e a rede estadual com apenas 235, em média menos de uma unidade escolar por município (293). E, considerando que as escolas municipais do campo se localizam mais distantes da sede do município, uma vez que o atendimento da educação infantil e do ensino fundamental está a cargo do poder municipal, parece-nos que a distância e muitas vezes o isolamento dessas escolas não são as razões maiores

para a não formação superior do professor. Como veremos no capítulo IV, o apoio dado pelo poder municipal para a formação do professor, mesmo sendo pouco, ameniza em parte as dificuldades durante a formação. Da mesma forma em relação ao trabalho do professor nas escolas municipais do campo, o auxílio no transporte configurando-se como uma regra. Ou seja, a condição para a formação e o trabalho desse professor é tão precária que esse pouco incentivo acaba influenciando na tomada de decisão de trabalhar e estudar. Percebemos que o que faz o professor seguir sua trajetória de formação e trabalho, mesmo nas inúmeras dificuldades, é sua força de vontade, seu desejo de aprender mais, sua necessidade de continuar estudando, seu gosto pela educação e pela escola e sua satisfação com a carreira. Se dependesse exclusivamente do apoio e incentivo do poder público para sua formação, os números seriam outros, piores, evidentemente.

**Tabela 5** – Número de estabelecimentos de Educação Básica estaduais e municipais por localização e dependência administrativa – Santa Catarina – 2010.

Localização e dependência administrativa								
Total			Urbana			Rural		
Total	Estadual	Municipal	Total	Est.	Mun.	Total	Est.	Mun.
<b>5.320</b>	1.308	4.012	3.728	1.073	2.655	1.492	235	1.257

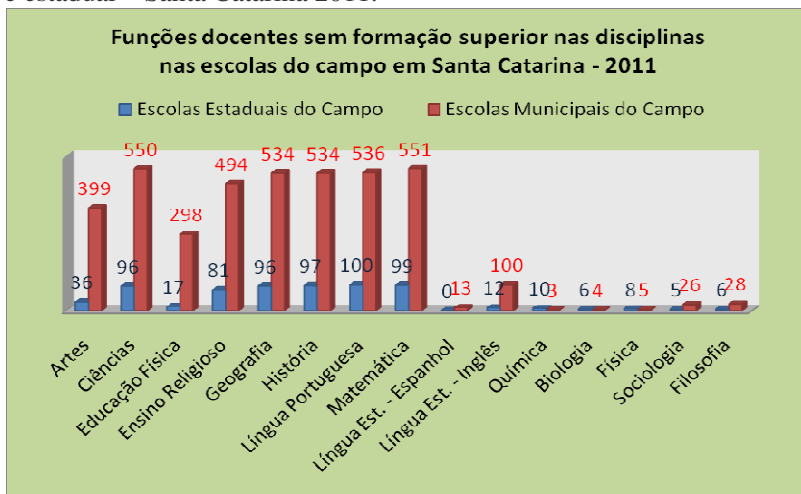
Fonte: MEC/Inep – Educacenso 2010.

A partir dos dados coletados no INEP em 2011, é possível identificar em quais disciplinas existe maior carência de professores formados que atuam nas escolas do campo nas redes municipais e estadual de ensino. O gráfico 6 apresenta as funções docentes do campo sem a formação superior nas referidas disciplinas. Destacamos que os números correspondentes em cada disciplina não representam o total de professores, uma vez que o número apenas mostra que em uma determinada escola o professor que trabalha a disciplina não tem a formação superior. Exemplo: se num dado município com três escolas do campo e apenas um professor de artes, a função docente sem a formação superior na disciplina de artes desse município será de três, ou seja, cada escola tem um professor de artes sem formação superior, mesmo o professor sendo o mesmo em todas elas. Considerando que as redes municipais contavam com 1.256 escolas e cerca de 83% do total de 8.185 professores do campo, e a rede estadual, com apenas 235

escolas e com menos de 17% dos professores, as funções docentes e o número absoluto de professores sem formação superior maior será das redes municipais de ensino. Porém, em termos percentuais, como mostrado anteriormente, a rede estadual lidera na falta de professor com formação superior para atuar nas escolas do campo.

Nesse sentido, temos a seguinte situação das disciplinas nas quais o professor que trabalha nas escolas do campo das redes municipais e estadual de ensino não têm formação superior específica para o exercício da docência: nas escolas municipais a falta de professores nas disciplinas do ensino fundamental tem a seguinte sequência da maior carência para a menor - matemática, ciências, língua portuguesa, geografia, história, ensino religioso, artes, educação física e língua estrangeira (inglês). Nas escolas estaduais, as disciplinas do ensino fundamental e médio nas quais existe maior carência de professores apresenta a seguinte ordem, da maior para a menor – língua portuguesa, matemática, história, ciências, geografia, ensino religioso, artes, educação física, língua estrangeira (inglês), química, física, biologia, filosofia e sociologia.

**Gráfico 6** – Funções docentes sem formação superior nas disciplinas do ensino fundamental e médio das escolas do campo das redes municipais e estadual – Santa Catarina 2011.



Fonte: MEC/Inep – Educacenso 2011.

Nota 1 – O número nas colunas não representa o número de professores.

Percebe-se que, na rede estadual de ensino, o quadro acima mostra números menos preocupantes para as disciplinas de química, física e biologia do ensino médio. Historicamente, essas disciplinas eram as vilãs em termos de falta de professores. No entanto, os dados merecem uma problematização maior, especialmente no que se refere ao número de escolas do campo de ensino médio e o de matrículas da Educação Básica do campo. Não vamos nos aprofundar na análise neste momento, mas apenas fazer alguns apontamentos para que nossa reflexão sobre a formação de professores para as escolas do campo não fique equivocada.

De acordo com os dados do INEP Educacenso 2010, na rede estadual de ensino de Santa Catarina existiam 80 unidades escolares do campo que ofereciam o ensino médio (Educação Geral e Educação Profissional), incluídas aqui as sete Casas Familiares Rurais (CFRs) e os quatro Centros de Educação Profissional (CEDUPs agrícolas). Analisando os dados quanto à localização dessas escolas com o censo demográfico do mesmo ano, temos a seguinte realidade (tabela 6): dos 120 municípios que têm sua população entre 50% e 85% residindo no campo, em apenas 15 municípios o Estado oferecia o ensino médio no campo para jovens e adolescentes residentes nesse local, em 23 escolas; nos 99 municípios com uma população rural de 20% a 49,9%, em 23 municípios os jovens e adolescentes tinham a chance de continuar seus estudos de ensino médio no campo nas 37 unidades escolares mantidas pelo estado; e nos 74 municípios com até um quinto de sua população residindo no campo, o número de escolas chegava a 20, distribuídas em 15 municípios. Dessa forma, dos 293 municípios catarinenses, apenas em 53 deles o Estado oferecia o ensino médio no campo em 80 unidades escolares. Nesse sentido, é possível afirmar que o indicativo de formação de professores da rede estadual das escolas do campo com o ensino médio se deve mais a ausência de escolas do que a uma política pública eficiente de formação de professores.

**Tabela 6** – Distribuição das Escolas Estaduais do Campo com Ensino Médio – Santa Catarina – 2010.

Percentual de população rural	Número de municípios	Unidades Escolares	Número de municípios com as Unidades Escolares
Entre 50% e 85%	120	23	15
Entre 20% e 49,9%	99	37	23
Até 19,9%	74	20	15
<b>Total</b>	293	80	53

Fontes: IBGE, Censo Demográfico 2010 e MEC/Inep – Educacenso 2010.

As matrículas da Educação Básica nas escolas estaduais e municipais do campo em 2010 (tabela 7) confirmam o que foi mostrado anteriormente: aos alunos que concluem o ensino fundamental nas escolas do campo não é assegurado o direito à continuidade de seus estudos no ensino médio no mesmo espaço. Pelos números de 2010, nas séries iniciais do ensino fundamental eram em média por ano 8.282 estudantes<sup>16</sup>; já nas séries finais do ensino fundamental a média por série/ano é de 6.589 estudantes, uma redução de aproximadamente 20%, levando a entender que a transferência dos alunos do campo para as escolas nucleadas nas sedes dos municípios já se intensifica nesse nível. Porém, a grande diferença de matrículas é percebida no ensino médio, quando a média por ano cai para apenas 1.638 estudantes, ou seja, uma redução de 75,8% em relação às matrículas das séries finais do ensino fundamental e de 80,6% em relação à média de matrículas das séries iniciais do ensino fundamental. Considerando que em muitos municípios a nucleação, a municipalização e a intensificação do transporte escolar já ocorrem nas séries iniciais do ensino fundamental, a matrícula do ensino médio tem uma representatividade ainda menor. Outro aspecto que merece um estudo mais aprofundado é a redução sistemática das matrículas nas três séries do ensino médio, que chega aos 20% ao ano. Dessa forma, além da pouca oferta de vagas para o ensino médio catarinense no campo, deve-se considerar a evasão ou repetência, permitindo refletir e questionar sobre a qualidade do ensino oferecido.

<sup>16</sup> Excluímos o 5º ano, pois o ensino fundamental de 9 anos está sendo implantado no estado e em muitos municípios de forma gradativa, de modo que a matrícula mostrada na tabela 7 para o 5º ano não representa a realidade de todas as escolas estaduais e municipais do campo.

**Tabela 7 - Matrícula total da Educação Básica das escolas estaduais e municipais do campo – Santa Catarina 2010.**

<b>Educação Infantil</b>	Creche	2.216
	Pré-Escola	10.478
<b>Total de matrículas da Educação Infantil</b>		<b>12.694</b>
<b>Séries Iniciais do Ensino Fundamental</b>	1º Ano	8.036
	2º Ano	7.706
	3º Ano	8.511
	4º Ano	8.876
	5º Ano	3.077
<b>Total de matrículas das Séries Iniciais do Ensino Fundamental</b>		<b>36.206</b>
<b>Séries Finais do Ensino Fundamental</b>	5ª/6º Ano	7.323
	6ª/7º Ano	6.632
	7ª/8º Ano	6.361
	8ª/9º Ano	6.043
<b>Total de matrículas das Séries Finais do Ensino Fundamental</b>		<b>62.565</b>
<b>Ensino Médio</b>	1º Ano	2.005
	2º Ano	1.609
	3º Ano	1.300
<b>Total de matrículas do Ensino Médio</b>		<b>4.914</b>
<b>Total de matrículas da Educação Básica das escolas municipais e estaduais do campo</b>		<b>80.173</b>

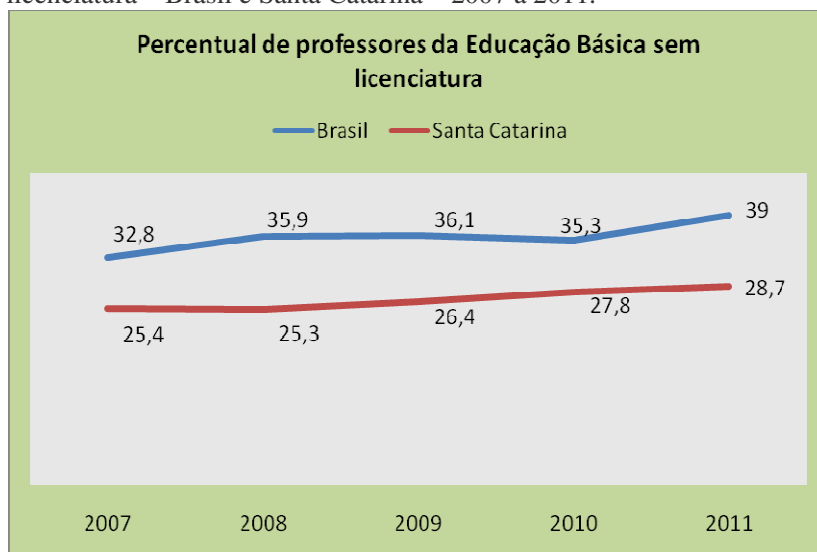
Fonte: MEC/Inep – Educacenso 2010.

Ainda em relação aos dados quantitativos sobre a formação de professores no Brasil e no estado de Santa Catarina, uma constatação a partir dos dados do INEP leva a uma reflexão que permite uma conclusão óbvia, mas que não está sendo tratada com o devido respeito pelo poder público: não haverá política pública de formação de professores eficiente para resolver a falta de professores sem uma política pública de valorização permanente do professor e da profissão docente. Os números dos últimos cinco anos refletem essa questão. Por mais que o governo tenha intensificado políticas e programas para formar novos professores e tenha aprovado o piso nacional do magistério, os resultados não estão sendo animadores. De acordo com o INEP (tabela 8), no Brasil, em 2007, 32,8% dos professores da Educação Básica não tinham formação em licenciaturas e o índice continua aumentando nos anos seguintes, apresentando uma pequena redução em 2010 (se comparado ao índice de 2009, que era de 36,1%)

quando o percentual de professores sem licenciatura chegava a 35,3%, mas retornando sua ascendência em 2011, com 39% dos professores da Educação Básica sem licenciatura.

No estado de Santa Catarina, a curva ascendente se repete. No entanto, em números menores que a do país. Em 2007, no estado catarinense, 25,4% dos professores da Educação Básica não possuíam formação superior em licenciaturas. No ano seguinte houve uma redução insignificante, de 0,1%, voltando nos anos seguintes com uma trajetória ascendente: 25,4% em 2009, 27,8% em 2010 e 28,7% em 2011.

**Tabela 8** - Professores da Educação Básica sem formação superior em licenciatura – Brasil e Santa Catarina – 2007 a 2011.



Fonte: MEC/Inep 2007 a 2011.

## 2.5 - Formação de professores após a Lei nº 9.394/96 (LDBEN)

A promulgação da Constituição Federal de 1988 foi um marco histórico em termos de direitos assegurados para todos os brasileiros. Em seu artigo 1º *Dos Princípios Fundamentais*, a soberania, a cidadania, a dignidade da pessoa, os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa e o pluralismo político constituem-se direitos fundamentais (CF 1988). Já no capítulo III *Da Educação, Da Cultura e do Desporto*, destaca-se que a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da



sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (artigo 205 da CF 1988). No artigo 206, que trata dos princípios do ensino, destacamos o inciso I, quando expressa *a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola* e o inciso V que afirma *a valorização dos profissionais de ensino, garantidos, na forma de lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso por concurso público de provas e títulos*. Essas conquistas legais abrem caminhos para a sociedade civil discutir uma escola adequada aos sujeitos do campo. Paralelo a esses movimentos, a década de 1990 caracterizou-se pela promulgação de amplo conjunto de políticas públicas para a educação brasileira, destacando-se a preocupação do Estado por uma educação de qualidade como condição para o exercício da cidadania. Implementa-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9.394/96, que em seu artigo 28, enuncia a oferta de Educação Básica para a população rural, por meio de adaptações necessárias a sua adequação, conteúdos curriculares e metodologias apropriadas, entre outros. Com a nova LDBEN, as mudanças no cenário educacional ganham visibilidade, especialmente no que se refere à formação de professores nos cursos de licenciatura. Cury (2007, p.1) confirma esse cenário, argumentando que:

A formação docente para atuar nas escolas, desde que a educação deixou de ser monopólio das famílias e foi se tornando uma função do Estado, passou a ser um assunto de políticas sociais. Esta realidade histórica adquiriu grande visibilidade quando a educação dos anos iniciais da escolarização foi se universalizando como um direito de cidadania.

O quadro de mobilização dos educadores alimentou a expectativa de que, com o fim do regime militar, o problema da formação docente no Brasil seria mais bem equacionado. A nova Lei de Diretrizes e Bases, em seu artigo 62, estabeleceu que “a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação”. E, em seu artigo 63, destaca que os Institutos Superiores de Educação manterão: *I – cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino*

*fundamental; II – programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica; III – programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.* Entretanto, essas medidas da nova lei não corresponderam às expectativas dos educadores.

A LDB sinalizou para uma política educacional tendente a efetuar um nivelamento por baixo: os institutos superiores de educação emergem como instituições de nível superior de segunda categoria, provendo uma formação mais aligeirada, mais barata, por meio de cursos de curta duração. (SAVIANI, 2008, p. 218).

Os debates e estudos sobre a formação de professores a partir da década de 1990 têm um novo contexto: um crescimento do Ensino Superior brasileiro, especialmente no setor privado, oferecendo grande número de vagas e um contingente enorme de professores sem formação, de um lado; e, por outro lado, as vagas disponibilizadas não são preenchidas. A evasão que, em 2005<sup>17</sup>, chegava próximo aos 20% ao ano nos cursos relacionados à educação, mostrava que as políticas públicas não atendiam o que a LDBEN estabelecia como meta, em suas disposições transitórias, para a formação de professores: ter todos os professores da Educação Básica formados em curso superior até 2006. Esse prazo foi importante na medida em que no Brasil, naquele momento, a maioria dos professores das séries iniciais do ensino fundamental possuía apenas a formação de magistério em nível médio, havendo também milhares de professores sem ensino médio, como a lei exigia até então, e outros milhares sem formação nas séries finais do ensino fundamental. Nota-se que seria necessário muito esforço, tempo, recursos financeiros e instituições formadoras para chegar a formar esses docentes em nível superior.

A partir dos dois artigos da LDBEN, compreende-se que as universidades permecem responsáveis pela formação de professores, conforme seus próprios projetos institucionais, desde que os cursos sejam oferecidos em licenciatura plena, podendo, ou não, incorporar a figura dos Institutos Superiores de Educação (ISEs) e da Escola Normal Superior (ENS). A Resolução do Conselho Pleno do Conselho Nacional

---

<sup>17</sup> Para saber mais ver estudo: A evasão do no ensino superior brasileiro, Caderno de Pesquisa v.37 n° 132, pág. 641-659, set/dez. 2007.

de Educação (CP/CNE resolução nº 1 de 30 de setembro de 1999), que dispõe sobre esses institutos, flexibiliza a criação dos mesmos, em seu Art. 3º e inciso I, definindo que *os institutos superiores de educação poderão ser organizados como instituto superior propriamente dito, ou em faculdade, ou em faculdade integrada ou em escola superior, com direção ou coordenação do conjunto das licenciaturas ministradas*. Em apoio a essa interpretação, a Resolução CNE/CP nº 1/2002 em seu art.7º, inciso VII, sinaliza a criação dos ISEs “nas instituições não detentoras de autonomia universitária”. Nesse sentido, de acordo com Gatti e Barreto (2009, p. 45), “os ISEs no âmbito das faculdades isoladas ou integradas, constituiriam o novo formato de formação de docentes, em substituição aos cursos fragmentados oferecidos aqui e ali”. Ainda de acordo com a Resolução CNE/CP nº 1/1999, a estrutura formativa nos ISEs consolidaria o que está proposto na LDBEN, quando propõe, em seus artigos 2º e 3º, um caráter orgânico para seu funcionamento e flexibilidade de organização e denominação, ou seja, “os projetos pedagógicos das diferentes licenciaturas deveriam ter obrigatoriamente uma articulação entre si, evitando-se que funcionassem de modo fragmentado como é nossa tradição” (GATTI ; BARRETO, 2009, p. 45). Esta articulação das diferentes modalidades formativas de professor fica evidente nestes artigos:

Art. 2º Visando assegurar a especificidade e o caráter orgânico do processo de formação profissional, os institutos superiores de educação terão projeto institucional próprio de formação de professores, que articule os projetos pedagógicos dos cursos e integre:

- I. As diferentes áreas de fundamentos da educação básica;
- II. Os conteúdos curriculares da educação básica;
- III. As características da sociedade de comunicação e informação.

Art. 3º Os institutos superiores de educação poderão ser organizados:

- I. Como instituto superior propriamente dito, ou em faculdade, ou em faculdade integrada ou em escola superior, com direção ou coordenação do conjunto das licenciaturas ministradas;
- II. Como unidade de uma universidade ou centro universitário, com direção

ou coordenação do conjunto das licenciaturas ministradas;

III. Como coordenação única de cursos ministrados em diferentes unidades de uma mesma instituição.

Parágrafo único. Em qualquer hipótese, os institutos superiores de educação contarão com uma instância de direção ou coordenação, formalmente constituída, a qual será responsável por articular a formulação, execução e avaliação do projeto institucional de formação de professores, base para os projetos pedagógicos específicos dos cursos (BRASIL, 1999).

Quanto à qualidade do corpo docente dos Institutos Superiores de Educação, a mesma resolução coloca exigências maiores do que para outros cursos de graduação no país, assim expressas em seu art. 4º: *os institutos superiores de educação contarão com corpo docente próprio apto a ministrar, integralmente, o conjunto dos conteúdos curriculares e a supervisionar as atividades dos cursos e programas que oferecem*; e no parágrafo 1º desse mesmo artigo, *o corpo docente dos institutos superiores de educação, obedecendo aos disposto do art. 66 da LDB, terá titulação pós-graduada, preferencialmente em área relacionada aos conteúdos curriculares da educação básica, e incluirá, pelo menos: I. 10% (dez por cento) com titulação de mestre ou doutor; II. 1/3 (um terço) em regime de tempo integral; e III. Metade com comprovada experiência na educação básica.*

Percebemos por essas proposições que estamos em outro momento em termos de formação de professores para a Educação Básica, tanto em relação à preocupação com a qualidade dos docentes que formam o professor, como do ponto de vista das estruturas e da articulação formativa dos currículos. Mas é importante lembrar que a questão da pesquisa, tão necessária à formação pretendida, não é mencionada na resolução, em princípio ficando intrínseca à carreira universitária, ou seja, a política de formação de professores no país mantém lacunas que poderão continuar comprometendo a qualidade da Educação Básica. Nesse sentido, Gatti e Barreto nos advertem que:

As normatizações e autorizações de cursos formadores de professores, posteriores a essa resolução, permitem a instauração de escolas normais superiores, isoladamente, e o número

destas cresce, mas o mesmo não acontece com os ISEs, com o que vai se perder gradativamente a idéia de organicidade na formação de docentes. Essa perda também se acentua com as diretrizes curriculares para cada curso de professor “especialista”, sendo deixada em segundo plano a consideração das Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores, ao mesmo tempo em que proliferam licenciaturas independentes umas das outras, sem as articulações previstas. (GATTI e BARRETO, 2009, p. 46).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica, instituídas em 2002, centram-se no desenvolvimento de competências pessoais, sociais e profissionais dos professores. O art. 3º define que a formação do professor que atuará na Educação Básica observará princípios norteadores desse preparo para o exercício profissional específico, considerando, de um lado, a formação de competências necessárias à atuação profissional, como foco do curso, a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, e, de outro, a pesquisa como foco no ensino e na aprendizagem para compreensão do processo de construção do conhecimento (BRASIL, 2002). Em relação ao que se espera para o professor em termos de conhecimentos exigidos para a constituição de competências, destacamos o parágrafo 3º do artigo 6º da resolução:

A definição dos conhecimentos exigidos para a constituição de competências deverá, além da formação específica relacionada às diferentes etapas da educação básica, propiciar a inserção no debate contemporâneo mais amplo, envolvendo questões culturais, sociais, econômicas e o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência, contemplando:

- I. Cultura geral e profissional;
- II. Conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as da comunidade indígenas;
- III. Conhecimento sobre dimensão cultural, social, política e econômica da educação;

- IV. Conteúdos das áreas de conhecimento que serão objeto de ensino;
- V. Conhecimento pedagógico;
- VI. Conhecimento advindo da experiência (BRASIL, 2002).

Uma das preocupações entre os que estudam a formação de professores diz respeito à proliferação de cursos de licenciatura à distância. Cursos nessa modalidade são previstos pela própria LDBEN, em seu artigo 80, quando estipula que a instituição interessada em oferecer cursos superiores a distância deve solicitar credenciamento específico à União. Os cursos são regulados pelos Decretos Presidenciais números 5.622/05, 5.773/06 e 6.303/07. O art. 1º do Decreto nº 5.622/05 determina que esta modalidade deve ter momentos presenciais, conforme cita o parágrafo 1º: *educação a distância organiza-se segundo metodologia, gestão e avaliação peculiares, para as quais deverá estar prevista a obrigatoriedade de momentos presenciais para: I - avaliações de estudantes; II - estágios obrigatórios, quando previstos na legislação pertinente; III - defesa de trabalhos de conclusão de curso, quando previstos na legislação pertinente; e IV - atividades relacionadas a laboratórios de ensino, quando for o caso* (BRASIL, 2005). Da mesma forma, os cursos de graduação a distância devem ter a mesma duração definida para os cursos presenciais. Uma vez a instituição sendo credenciada, o Parecer da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação nº 301/2003 estabelece que as universidades e centros universitários podem criar novos cursos superiores sem a necessidade de autorização ministerial, ficando apenas submetidos ao processo de reconhecimento pelo ministério. Por outro lado, o Ministério da Educação facultou aos cursos presenciais oferecerem até 20% de sua carga horária em sistema semipresencial.

Nos últimos 15 anos, foram introduzidas alterações significativas no campo da formação: a flexibilização e diversificação do *locus* de formação e a promulgação de Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de licenciaturas, referenciadas no “modelo das competências”, exemplificam essa importância. O resultado dessa política foi a expansão vertiginosa da formação de professores na esfera privada, em especial dos cursos de Pedagogia e Normais Superiores (CAMPOS, 2011, p. 9). Embora se observem iniciativas positivas de maior regulação estatal e outras voltadas a estimular as licenciaturas nas universidades públicas, persiste a estratégia de promover a

profissionalização dos professores pela adoção de programas pontuais<sup>18</sup>, fragmentados e descolados de uma efetiva política de valorização do magistério. Assim, “mantém-se continuidade com a concepção de ‘formação em larga escala’, sustentada em duas premissas: elevar a quantidade de professores certificados no menor tempo possível” (CAMPOS, 2011, p. 4). Pelos números do INEP (2010), os cursos de EAD cresceram 30,4% entre 2008 e 2009, enquanto que os presenciais, no mesmo período, apenas 12,5%. Informam ainda que, nos cursos presenciais, 71% são bacharelados, enquanto que na EAD, 50% são licenciaturas.

A quantidade de cursos a distância para formação de professores em diferentes áreas teve expansão significativa, sendo oferecidos em inúmeros polos mantidos pelas instituições credenciadas, sinalizando para a necessidade de se aprimorar processos avaliativos dessas iniciativas. Com as facilidades para o credenciamento de instituições que oferecem essa modalidade de formação superior e o crescente avanço de vagas para a formação EAD, especialmente nas licenciaturas, cabem algumas perguntas: estaremos formando as futuras gerações de professores apenas em cursos EAD e semipresenciais? É possível formar um bom professor sem a vivência do espaço acadêmico, coletivo e institucional? Como aprender a ser professor sem experienciar as vivências coletivas de estudo, as relações acadêmicas de pesquisa e as relações escolares para, posteriormente, interagir com os alunos no âmbito da Educação Básica? No entanto, Campos adverte:

Não devemos simplificar o debate relacionado à utilização das tecnologias de comunicação na formação de professores, mas ressaltar como a despeito de todas as discussões, pesquisas e posicionamentos de sindicatos e entidades científicas, a política de formação de professores foi se construindo referenciada em um modelo pragmático e aligeirado de formação, objetivando

---

<sup>18</sup> Em 2005 foi criado o Programa Pró-licenciatura, desenvolvido posteriormente no âmbito da Universidade Aberta do Brasil – UAB, criada em 2006 pelo Decreto 5.800/2006, para professores já em serviço em escolas públicas. O programa oferece cursos de graduação, na modalidade EAD, nas diversas áreas do conhecimento.

mais certificar os professores, priorizando atender assim as metas e indicações acordadas em planos supranacionais mediados pelos organismos multilaterais<sup>19</sup>. (2011, p. 4).

Essas medidas levam ao afastamento do que seria, efetivamente, a formação de um “novo tipo” de professor, capaz de dominar as bases científicas e tecnológicas de seu campo de atuação, articulado aos conhecimentos pedagógicos, “que lhes permita perceber as relações existentes entre as atividades educacionais e a totalidade das relações sociais, econômicas e culturais em que o processo educacional ocorre, sendo capaz de atuar como agente de transformação da realidade em que se insere.” (CONARCFE, 1989).

Em janeiro de 2009, o decreto nº 6.755 institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica - PARFOR<sup>20</sup>, como uma política estratégica e pontual voltada à formação de professores, com objetivo de assegurar, até 2014, a todos os professores da rede pública da educação básica que não tivessem diploma de grau superior uma vaga gratuita numa universidade. Mas pelos dados do programa esta meta poderá não ser atingida: em muitas regiões as matrículas estão abaixo do esperado e a evasão nos cursos oferecidos está elevada demais. A meta inicial era chegar em 2011 com 240 mil professores matriculados, mas no final de 2010 o total de alunos do programa estava na faixa de 80 mil, número considerado baixo pela própria Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), responsável pela implementação do programa. Destacamos o art. 3º que trata dos objetivos deste decreto.

---

<sup>19</sup> Para uma análise crítica da EAD nas atuais políticas de formação de professores, consultar FREITAS, (2007) e BARRETO (2010).

<sup>20</sup> O PARFOR é um plano emergencial que visa assegurar a formação exigida na LDB (lei nº 9.394/2006) para todos os professores que atuam na rede pública de Educação Básica, oferecendo gratuitamente cursos superiores. O plano é executado em regime de cooperação entre a CAPES, o MEC, as secretarias de educação de estados e municípios e as instituições públicas e comunitárias de ensino superior. Pelo PARFOR podem ser oferecidos cursos de primeira licenciatura, para docentes da rede pública da Educação Básica que não tenham formação superior; segunda licenciatura, para docentes da rede pública da Educação Básica que atuam em área distinta da sua formação inicial; e, formação pedagógica, para docentes da rede pública da Educação Básica graduados, mas não licenciados.



São objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica: I - promover a melhoria da qualidade da educação básica pública; II - apoiar a oferta e a expansão de cursos de formação inicial e continuada a profissionais do magistério pelas instituições públicas de educação superior; III - promover a equalização nacional das oportunidades de formação inicial e continuada dos profissionais do magistério em instituições públicas de educação superior; IV - identificar e suprir a necessidade das redes e sistemas públicos de ensino por formação inicial e continuada de profissionais do magistério; V - promover a valorização do docente, mediante ações de formação inicial e continuada que estimulem o ingresso, a permanência e a progressão na carreira; VI - ampliar o número de docentes atuantes na educação básica pública que tenham sido licenciados em instituições públicas de ensino superior, preferencialmente na modalidade presencial; VII - ampliar as oportunidades de formação para o atendimento das políticas de educação especial, alfabetização e educação de jovens e adultos, educação indígena, educação do campo e de populações em situação de risco e vulnerabilidade social; VIII - promover a formação de professores na perspectiva da educação integral, dos direitos humanos, da sustentabilidade ambiental e das relações étnico-raciais, com vistas à construção de ambiente escolar inclusivo e cooperativo; IX - promover a atualização teórico-metodológica nos processos de formação dos profissionais do magistério, inclusive no que se refere ao uso das tecnologias de comunicação e informação nos processos educativos; e X - promover a integração da educação básica com a formação inicial docente, assim como reforçar a formação continuada como prática escolar regular que responda às características culturais e sociais regionais (BRASIL, 2009).

O decreto procura responder a alguns dos problemas discutidos nos estudos, pesquisas e análises sobre a formação docente no país,

entre eles: “conseguir articulações entre níveis de gestão e também intrainstituições, bem como destas com as redes de ensino, escolas e outros espaços educativos não formais; dar organicidade à matriz curricular e processos formativos; repensar currículos e suas formas de implementação, revendo estruturas das instituições formadoras e dos cursos; estudar mais a fundo os próprios processos formativos em suas diversas modalidades” (GATTI ; BARRETO, 2009, p. 52-53). Percebemos uma tentativa de romper com as estruturas tradicionais de formação, sugerindo transformações nas políticas de formação docente, que só poderão ser avaliadas daqui a algum tempo, a partir do que for concretizado nos próximos anos, em relação ao decreto.

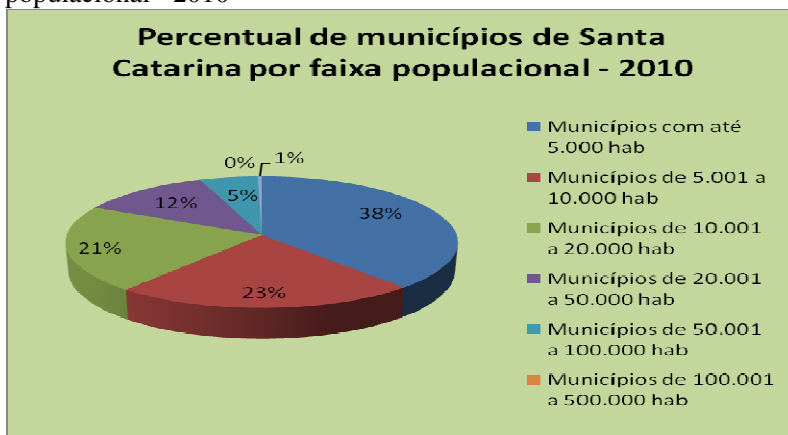
Nesse sentido, o debate sobre a formação de professores deve ir além das possibilidades de oferta de vagas em cursos de licenciatura. A análise mostra que não faltam vagas nas instituições de ensino superior para quem desejar fazer uma licenciatura, não faltam bolsas de estudo e/ou financiamento para custear a formação e sobram modalidades de oferta de cursos para a formação superior. De acordo com Marques e Pereira (2002, p. 175), “os dados fornecidos pelo MEC são aparentemente contraditórios, pois, ao mesmo tempo em que existe a necessidade de formar/certificar um enorme número de professores e um crescimento na demanda para abrir novos cursos de licenciaturas, há uma baixa ocupação nos cursos já existentes”. Diante disso, precisamos discutir junto com a formação do professor, a valorização dos profissionais da educação para manter os bons profissionais, estimular os que ainda não têm a formação superior e atrair mais jovens para atender a demanda educacional do país em quantidade e qualidade.

## CAPÍTULO III – EDUCAÇÃO DO CAMPO NA SERRA CATARINENSE

### 3.1 - Campo de pesquisa

O Estado de Santa Catarina apresenta algumas particularidades em relação ao Brasil. É um dos menores estados do país, possui uma grande diversidade cultural e econômica que é resultante da forma de ocupação do território engendrada em grande medida a partir dos projetos colonizadores nos séculos XIX e XX. Com uma população total de 6.247.436 (IBGE, 2010), 1.000.523 vivem na área rural, representando 16% da população. O Estado é constituído de 293 municípios e possui densidade demográfica de 65,30 habitantes/Km<sup>2</sup>. Há que se observar que aproximadamente 70% da população localizam-se em municípios com até 30.000 habitantes. Do total de municípios (gráfico 7), 172 têm até 10.000 habitantes e 80 deles têm entre 10.001 e 30.000 habitantes, ou seja, 86% dos municípios de Santa Catarina estão na faixa populacional na qual o campo tem importante contribuição para o desenvolvimento econômico e social local. Em termos de população, o campo catarinense é constituído por uma diversidade de sujeitos hoje denominados de povos do campo: grupos indígenas, quilombolas, pescadores artesanais, agricultores familiares, trabalhadores assalariados, trabalhadores arrendatários, dentre outros.

**Gráfico 7** – Distribuição dos municípios catarinenses (%) por faixa populacional - 2010



Fonte: IBGE, Censo 2010.

No aspecto da produção econômica no estado de Santa Catarina é nítida a presença de dois modelos de organização de produção nas propriedades rurais: de um lado, a produção voltada exclusivamente para atender as demandas do mercado nacional e internacional, intermediada por grandes empresas ou agroindústrias no sistema de integração<sup>21</sup>; de outro lado, a produção voltada à subsistência. De acordo com o documento *Bases para a construção das Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo de Santa Catarina do Fórum Catarinense da Educação do campo*:

Uma retrospectiva histórica permite demonstrar que o cenário do campo catarinense agravou-se a partir do modelo de desenvolvimento do campo implementado nacionalmente pela revolução verde, também conhecida como modernização conservadora. Desde a década de 1970, o meio rural catarinense é caracterizado pela presença de dois modos diversos de fazer agricultura: um denominado de agronegócio e outro, chamado de agricultura familiar. (FOCEC, 2010, p. 9).

O agronegócio é sustentado como o modelo a ser seguido nos discursos e nas agendas de representantes das instituições oficiais, entidades privadas, políticos e lideranças tradicionais. Sustentam a inviabilidade da pequena propriedade e que o desenvolvimento social só virá com o desenvolvimento econômico, externalizando as questões socioambientais.

Esse modelo estimula o mercado exportador, gera divisas cambiais, desenvolve o discurso da segurança alimentar, sustenta o mito da geração de emprego e renda e assume a ‘revolução dos transgênicos’; fomenta a ‘integração’ com a agricultura familiar, ou seja, a dominação e submissão do trabalhador rural ao sistema, reproduzindo novas formas de seleção e exclusão (FOCEC, 2010, p. 10).

---

<sup>21</sup> O integrado é um produtor de mercadorias para agroindústrias e outros setores que objetivam a circulação mercantil. Mesmo sendo proprietário da terra e de outros meios de produção, tem a organização da produção determinada externamente pela agroindústria (TEDESCO, 1994).

Embora o discurso do agronegócio se apresente como hegemônico, ele não é consensual. Há outra proposta que está sendo construída pelos movimentos sociais, organizações sociais, intelectuais, lideranças políticas e militantes e trabalhadores da agricultura. A proposta está comprometida com um modo de fazer agricultura que seja justo economicamente, incluyente socialmente e sustentável ambientalmente. Um percentual significativo de agricultores familiares escolheu o regime de cooperação e o modo de produção orientado pelos princípios da agroecologia, fato demonstrado pela multiplicação crescente de associações de cooperativas de produção, comercialização, fortalecendo a sustentabilidade desse modelo.

Os sujeitos do campo cotidianamente se deparam com o confronto entre os dois modelos – o agronegócio e a agricultura familiar – e ao mesmo tempo reivindicam os direitos à cidadania estabelecida constitucionalmente, como condição necessária para o desenvolvimento sustentável e a construção do espaço rural enquanto lugar de vida plena. Nesse sentido, a educação deve ser oferecida em outra perspectiva, orientada por concepções e princípios que considerem o campo como lugar de gente e cidadania.

**Tabela 9** - Informações sobre o Estado de Santa Catarina

Tabela 1. Informações sobre o Estado							
População(1)			PIB(R\$) (2)	IDH (3)	IDI (4)	Taxa de analfabetismo(1)	
Urbana	Rural	Total				de 10 a 14 anos	de 15 anos ou mais
5.247.913	1.000.523	6.248.436	150.675.000,00	0,822	0,764	1,2%	4,1%

Fonte: (1) IBGE - 2010; (2) IBGE - 2010; (3) Índice de Desenvolvimento Urbano - UNESCO - 2000; (4) Índice de Desenvolvimento da Infância - Unicef - 2004.

A Serra Catarinense (mapa 1), contexto da pesquisa, historicamente tem sua vida econômica vinculada às atividades primárias (pecuária, agricultura e extrativismo florestal). Com exceção de Lages, município polo, os demais concentram grande parte de sua

população na área rural ou em pequenas comunidades e vilas urbanas. Essa região (mapa 2) apresenta os índices mais elevados de analfabetismo do Estado de Santa Catarina e um dos menores Índices de Desenvolvimento Humano e Social. Segundo dados do PNUD 2000<sup>22</sup>, o IDH (Índice de Desenvolvimento Humano) da região da AMURES - Associação dos Municípios da Região Serrana - era de 0,749, sendo que o IDH do Estado de Santa Catarina era de 0,822. Ou seja, enquanto as estatísticas de desenvolvimento humano no Estado de Santa Catarina são consideradas altas, na região da AMURES o índice é considerado médio. Nessa região, o IDH revela desigualdade de desenvolvimento. A maioria dos municípios tem um índice médio de desenvolvimento próximo da média da região. Apenas dois municípios têm índice de desenvolvimento humano considerado alto: Lages, com IDH de 0,813 e Otacílio Costa, com IDH de 0,804, contrastando com os municípios de Campo Belo do Sul e Cerro Negro com os menores IDHs da região, de 0,694 e 0,686, respectivamente.

---

<sup>22</sup> A partir do relatório de 2000, o IDH combina três dimensões: uma vida longa e saudável: expectativa de vida ao nascer; o acesso ao conhecimento: anos médios de estudo e anos esperados de escolaridade e um padrão de vida decente; PIB per capita. O índice varia de zero até um, sendo considerado: baixo, entre 0 e 0,499; médio, de 0,500 a 0,799; alto, quando maior ou igual a 0,800.

**Mapa 1** – Estado de Santa Catarina com a distribuição das regiões das Associações de Municípios e localização da AMURES.

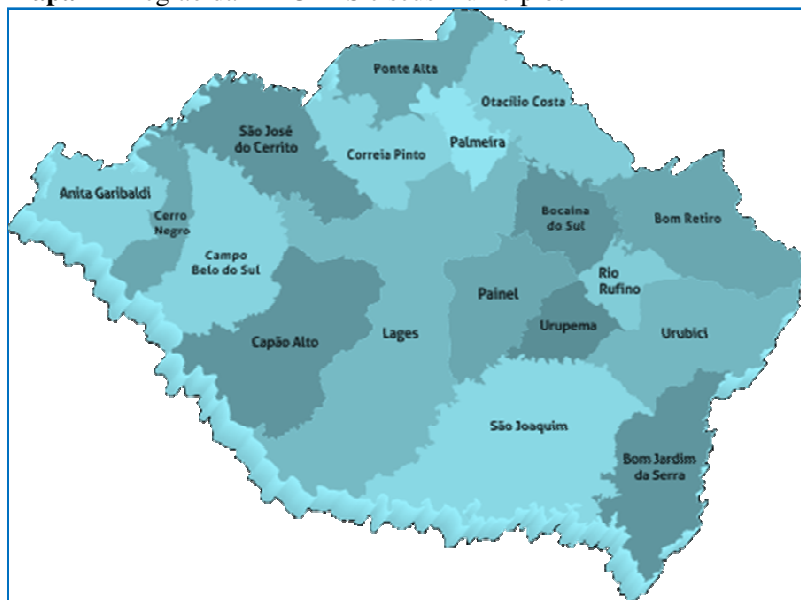


Fonte: Incepa.

Nota 1: 1 - AMEOSC - Associação dos Municípios do Extremo Oeste Catarinense; 2 - AMERIOS - Associação dos Municípios do Entre Rios; 3 - AMNOROESTE - Associação dos Municípios do Nordeste Catarinense; 4 - AMOSC - Associação dos Municípios do Oeste de Santa Catarina; 5 - AMAI - Associação dos Municípios do Alto Irani; 6 - AMAUC - Associação dos Municípios do Alto Uruguai Catarinense; 7 - AMMOC - Associação dos Municípios do Meio Oeste Catarinense; 8 - AMARP - Associação dos Municípios do Alto Vale do Rio do Peixe; 9 - AMURC - Associação dos Municípios da Região do Contestado; 10 - AMPLASC - Associação dos Municípios do Planalto Sul Catarinense; 11 - AMURES - Associação dos Municípios da Região Serrana; 12 - AMAVI - Associação dos Municípios do Alto Vale do Itajaí; 13 - AMPLA - Associação dos Municípios do Planalto Norte Catarinense; 14 - AMUNESC - Associação dos Municípios do Nordeste de Santa Catarina; 15 - AMVALI - Associação dos Municípios do Vale do Itapocu; 16 - AMMVI - Associação dos Municípios do Médio Vale do Itajaí; 17 - AMFRI - Associação dos Municípios da Foz do Rio Itajaí; 18 - GRANFPOLIS - Associação dos Municípios da Região da Grande Florianópolis; 19 - AMUREL - Associação dos Municípios da Região de Laguna; 20 - AMREC - Associação dos Municípios da Região Carbonífera; 21 - AMESC - Associação dos Municípios do Extremo Sul Catarinense.

Quanto ao analfabetismo, a região da AMURES apresenta dados preocupantes. Entre os últimos municípios colocados no Estado de Santa Catarina, tanto no Censo de 2000 quanto no de 2010, estão Cerro Negro, posicionado no 293º lugar, com 14,93% de analfabetismo e Campo Belo do Sul, no 291º lugar, com taxa de 14,43%. Apesar de manter-se no ranking nas mesmas posições em 2000 e 2010, são municípios que apresentaram queda no analfabetismo, porém não foi suficiente para tirá-los dessas últimas posições.

**Mapa 2** – Região da AMURES e seus municípios



Fonte: Correio Lageano 2012.

Na área da educação, duas propostas e experiências marcaram a história dessa região. A primeira delas inclui a experiência pedagógica e as políticas públicas educacionais no governo municipal de Lages, entre 1976 e 1982, no governo Dirceu Carneiro, conhecido nacionalmente como o governo da “Força do Povo” ou da “Democracia Participativa”, com uma política educacional voltada aos grupos populares<sup>23</sup>. A

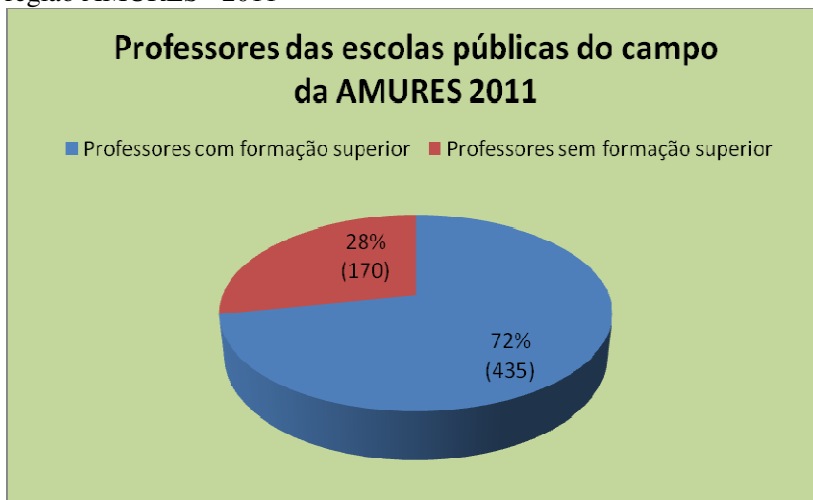
<sup>23</sup> Para saber mais ver estudos de Calazans (1983); Munarim (2000); Peixer, (2002); Quinteiro (1990); e Moreira Alves (1980).



segunda foi o “Plano Regional de Educação”, elaborado, ou vivenciado, como experiência dinâmica, entre 1991 e 1996. O objetivo do Plano Regional era elaborar uma proposta para a educação escolar, ultrapassando os particularismos locais e buscando soluções conjuntas para uma realidade local e cultural semelhante. Ou seja, ainda antes da LDBEN (Lei nº 9.394/96), algumas experiências inovadoras voltadas à Educação do Campo já aconteciam na região, mas foram enfraquecendo e perdendo apoio nas instâncias políticas locais.

Na região da AMURES, em 2011, existiam 3.802 funções docentes nas escolas públicas de Educação Básica estaduais e municipais. Dessas, 605 eram lotadas nas escolas do campo, representando 16% do total de funções docentes na região. De acordo com os dados do INEP do mesmo ano, 170 dessas funções docentes eram preenchidas com professores sem formação superior, atingindo 28% (gráfico 8), um número acima da média estadual (20%) e bem acima das escolas urbanas da mesma região, que ficava nos 17,2%. Os números, mais uma vez, reforçam a falta de implementação das políticas públicas de Educação do Campo.

**Gráfico 8** – Professores e formação das escolas públicas do campo na região AMURES - 2011



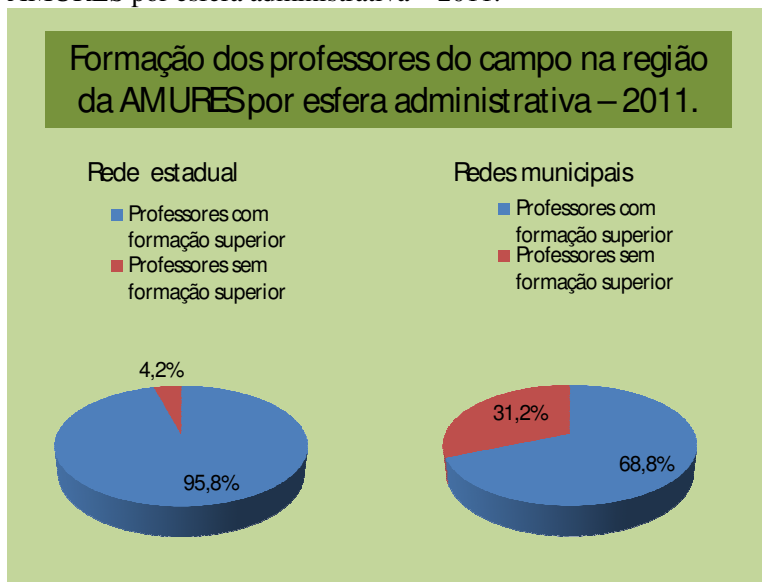
Fonte: MEC/Inep/Educacenso 2011

Os dados sobre a formação dos professores das escolas do campo na região pesquisada revelam contrastes com os números do estado de

Santa Catarina (apresentados no capítulo anterior): enquanto no estado todo cerca de 20% dos professores não tinham formação superior em 2011, na região da AMURES o índice ultrapassa os 28%, mostrando um dos grandes problemas das escolas do campo. Mas a diferença maior diz respeito à formação dos professores das redes municipais em relação à rede estadual. Na rede estadual praticamente não havia problemas quanto à formação de professores, tendo apenas três funções docentes sem formação superior de um total de 71, representando apenas 4,2%.

Já nas redes municipais, o índice de funções docentes sem formação superior chegava a 31,2%, ou seja, das 534 funções docentes das escolas municipais do campo, 167 não tinham formação superior adequada (gráfico 9). Os números revelam duas situações distintas: de um lado, temos a rede estadual transferindo a responsabilidade da educação do campo para os municípios (dos 18 municípios, em apenas dois deles - Anita Garibaldi e São José do Cerrito – o Estado de Santa Catarina mantém escolas do campo) e, de outro lado, as dificuldades dos municípios contratarem professores formados nas escolas do campo, ou ainda, as dificuldades dos professores que atuam nessas escolas têm de buscar formação superior por falta de incentivo, apoio e valorização.

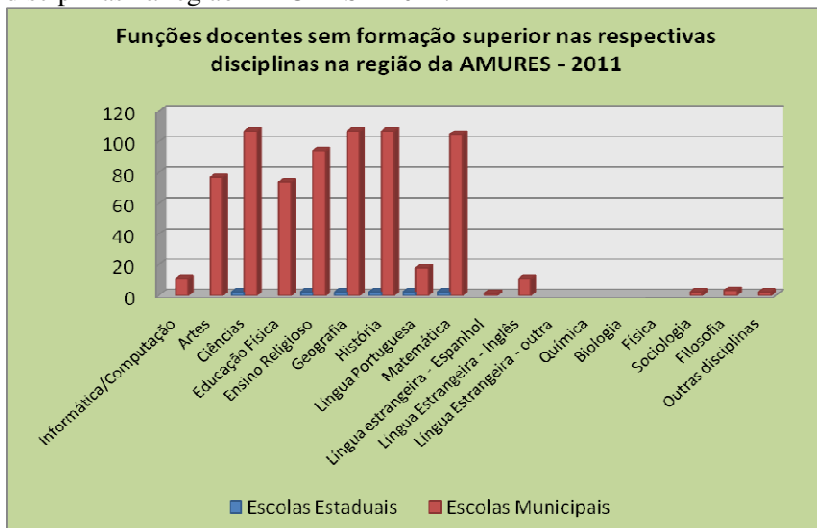
**Gráfico 9** – Formação dos professores do campo na região da AMURES por esfera administrativa – 2011.



Fonte: MEC/Inep/Eeducacenso 2011.

Através dos dados do INEP de 2011, identificamos em quais disciplinas existia maior carência de professores formados junto às escolas do campo das redes municipais de ensino. No quadro abaixo (gráfico 10), apresentamos o número de funções docentes no campo sem a formação superior adequada nas respectivas disciplinas. Salientamos que os números do gráfico não correspondem ao número de professores, mas sim de disciplina sem professor com formação superior. Exemplo: se numa escola o mesmo professor, sem formação superior, trabalhar todas as disciplinas das séries iniciais do ensino fundamental, significa que em cada disciplina há uma função docente sem a devida formação, mesmo o professor sendo apenas um. Nesse sentido, temos a seguinte situação das disciplinas, por ordem decrescente, nas quais a função docente nas escolas municipais do campo era exercida por professores sem a formação superior adequada para o exercício da docência: ciências, geografia, história, matemática, ensino religioso, artes, educação física, língua portuguesa, língua estrangeira (inglês), educação física, língua portuguesa, língua estrangeira (inglês).

**Gráfico 10** – Funções docentes sem formação superior nas respectivas disciplinas na região AMURES – 2011.



Fonte: MEC/Inep/Educacenso 2011.

Quanto às escolas do campo da rede estadual de ensino na região da AMURES, os dados do INEP mostravam percentuais invejáveis de professores com formação superior, 95,8%. Entretanto, precisamos

analisar com maior cuidado esse índice, uma vez que o número de professores da rede estadual representava em 2011 apenas 11,7% do total dos que atuam no campo concentrados nas séries finais do ensino fundamental e no ensino médio. E, para que nossa análise não fique prejudicada, é preciso destacar que a rede estadual contava, em 2011, com apenas quatro escolas do campo e um total de 1.309 matrículas na Educação Básica em toda a região da AMURES. Ou seja, o estado catarinense repercute na região a política adotada em todo o território: transfere para os municípios a responsabilidade da oferta do ensino fundamental e não assegura o direito ao ensino médio para os adolescentes e jovens continuarem seus estudos no campo. Como foi dito no capítulo II, o bom indicativo estatístico de professores formados no campo se deve muito mais à falta de escolas e de uma política de educação do campo do que a uma política pública eficiente de formação e valorização dos professores.

### **3.2 - Escolas do campo**

No capítulo I, apresentamos algumas informações sobre as escolas do campo no Brasil, principalmente em relação à quantidade, estrutura física e oferta de vagas para a Educação Básica. Ao observarmos os dados do Censo Escolar da última década, verificamos uma política de fechamento de escolas do campo surpreendente a uma média anual de 3,7 mil estabelecimentos de ensino. Enquanto em 2001, pelos dados do INEP/MEC, existiam 111.482 escolas localizadas na área rural, em 2011 o número chegou a 76.229 estabelecimentos, uma redução de 37.253 escolas em uma década, correspondendo a 1/3. A pauta de reivindicação dos movimentos sociais do campo e os temas de debates frequentes entre os pesquisadores cobrando políticas públicas para as escolas do campo dizem respeito a: situação estrutural dessas escolas, oferta dos variados níveis e modalidades de ensino, elaboração de seus projetos político-pedagógicos, formação e valorização dos profissionais que nelas atuam, entre outros.

Ao nos referirmos às escolas do campo, é importante destacar a diversidade de povos e movimentos que elas atendem. No decreto nº 7.352/2010, em seu artigo 1º, *as populações do campo são: agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, trabalhadores assalariados rurais, quilombolas, caiçaras, povos da floresta, caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural.* A partir das Diretrizes Nacionais para a Educação do Campo, publicadas em 2002, a escola deve refletir a vida, os interesses e

as necessidades de desenvolvimento dos sujeitos e movimentos sociais relacionados à luta pela terra e não meramente reproduzir os valores do desenvolvimento urbano.

É possível termos uma visão geral dessas escolas no estado de Santa Catarina. Pelos dados do Censo Escolar de 2011, existiam 1.146 escolas do campo de Educação Básica, somando as redes das três esferas públicas e também das escolas privadas. Se comparado a uma década, a redução dessas escolas ultrapassa os 60%, já que em 2001 o número de estabelecimentos escolares no campo era de 3.092, ficando bem acima da média nacional que no mesmo período o índice ficou em 32,83%. Se observarmos a rede estadual e as redes municipais em 2011, foram registradas matrículas em 1.135 estabelecimentos de ensino localizadas na área rural. Desses, 80% pertencem às redes municipais de ensino (tabela 9), ou seja, os dados confirmam as situações mais frequentes das escolas do campo no estado catarinense nas últimas duas décadas: o processo de municipalização, a nucleação e o fechamento de escolas.

**Tabela 10** – Estabelecimentos de ensino na área rural por dependência administrativa – Santa Catarina 2011.

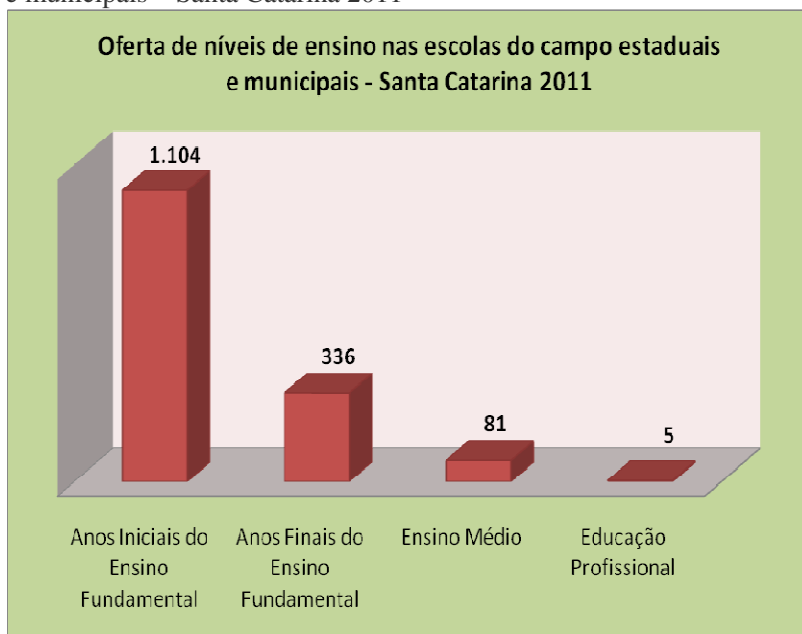
<b>Localização das escolas</b>	<b>Escolas estaduais</b>	<b>Escolas municipais</b>
<b>Escolas em áreas indígenas</b>	<b>38</b>	<b>9</b>
<b>Escolas em áreas remanescentes de quilombos</b>	<b>0</b>	<b>4</b>
<b>Escolas em assentamentos da reforma agrária</b>	<b>4</b>	<b>39</b>
<b>Escolas em outras áreas rurais</b>	<b>180</b>	<b>861</b>
<b>Total</b>	<b>222</b>	<b>913</b>

Fonte: Censo Escolar/Educacenso 2011.

Os dados catarinenses evidenciam as limitações da oferta dos diferentes níveis e modalidades de ensino nas escolas do campo (gráfico 11): enquanto 97,2% delas oferecem o primeiro segmento do ensino fundamental, apenas 29,6% têm o segundo segmento e 7,1% o ensino médio. No que se refere à educação profissional, os índices são ainda mais baixos: 0,4% dessas escolas oferecem educação profissional de nível técnico. A distribuição pode nos indicar uma predominância na oferta de escolarização nas séries iniciais do ensino fundamental e um desinteresse geral, tanto do poder público municipal quanto do estadual em garantir a continuidade para o segundo segmento do ensino fundamental, o ensino médio e a educação profissional. Por outro lado,

muitos gestores argumentam a pouca demanda de alunos para o fechamento das escolas rurais, mas não existe uma legislação ou orientação do MEC exigindo ou definindo um número mínimo de alunos para a manutenção de uma escola. De acordo com Caldart (2010, p. 5), “ter acesso à escola não pode ser uma coisa extraordinária, que precise mover céus e terra, andar quilômetros, usar transporte para ter acesso. O acesso à escola tem que ser uma coisa ordinária na vida”.

**Gráfico 11** – Oferta de níveis de ensino nas escolas do campo estaduais e municipais – Santa Catarina 2011



Fonte: Censo Escolar/Educacenso 2011

Na região na qual realizamos a presente pesquisa, o número de estabelecimentos de ensino na área rural, com registros de matrículas em 2011, era de 163 (Censo Escolar 2011), sendo 97,5% das redes municipais, com 159 escolas. Os níveis de ensino ofertado nessas escolas reforçam o que já escrevemos anteriormente: o primeiro segmento do ensino fundamental era ofertado em 97,5% das unidades escolares; o segundo segmento do ensino fundamental, em apenas 11%, bem abaixo do índice estadual que era de 29,6%; o ensino médio em 3% e a educação profissional em 0,6% (a região é contemplada com uma das

cinco escolas de educação profissional da rede estadual que estão localizadas na área rural).

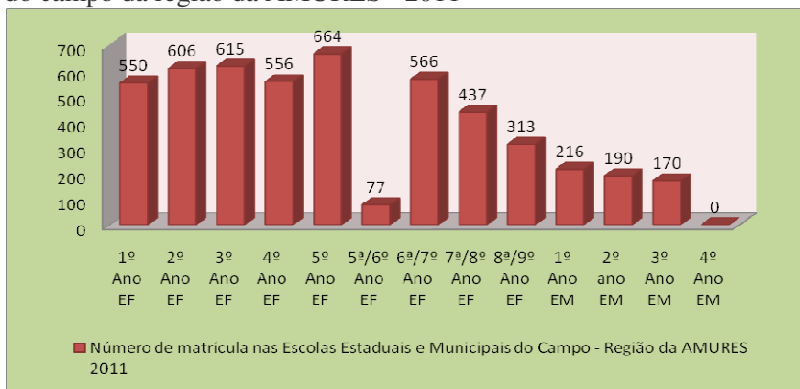
Um dado significativo é o contraste entre o número de escolas estaduais e municipais em áreas rurais. Embora no estado catarinense o índice de escolas estaduais seja maior que o índice nacional, na região da AMURES esse percentual é de 2,5%, num total de quatro estabelecimentos de ensino apenas. Se considerarmos as atribuições previstas nas Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, no seu artigo 10, inciso VI e que define que os Estados incumbir-se-ão de “assegurar o ensino fundamental e oferecer, com prioridade, o ensino médio” (BRASIL, 1996), essa oferta parece-nos apresentar-se de forma precária. Possivelmente, as políticas de nucleação e municipalização a partir da década de 1990 possam explicar tais contrastes.

Em relação às matrículas da Educação Básica nas escolas do campo da região da AMURES em 2011 (gráfico 12), fica clara a transferência dos estudantes para as escolas das sedes dos municípios ainda no ensino fundamental, especialmente nos anos finais. Pelo total de matrículas em 2011, tínhamos em média 598 estudantes nos anos iniciais do ensino fundamental, sendo o maior número no 5º ano; já nos anos finais do ensino fundamental a média era de 329 estudantes<sup>24</sup>, uma redução de 45% (mais do que o dobro da média estadual de 2010, que era de 20%), a destacar que a diminuição dos estudantes é sistemática a cada ano, atingindo quase 50% entre o primeiro e o último ano dos anos finais do ensino fundamental. No ensino médio a situação não é diferente, quando a média de matrículas por turma (excluído o 4º ano, que não tem matrículas) cai para 192 estudantes, uma redução de 42% em relação aos anos finais e de 68% em relação aos anos iniciais do ensino fundamental.

---

<sup>24</sup> Excluímos o 5º/6º ano, pois o ensino fundamental de 9 anos está sendo implantado no estado e em muitos municípios de forma gradativa, de modo que a matrícula mostrada no gráfico 13 para o 5º/6º ano não representa a realidade de todas as escolas estaduais e municipais do campo na região.

**Gráfico 12** – Número de matrícula das escolas estaduais e municipais do campo da região da AMURES - 2011



Fonte: MEC/Inep/Educacenso 2011.

No que diz respeito às estruturas – físicas, pedagógicas e de recursos humanos – das escolas localizadas na área rural, e também quanto ao acesso, é sabido que as condições gerais não são boas, algumas beirando a precariedade e o abandono. Via de regra as escolas urbanas têm um melhor tratamento e um cuidado maior do poder público, como será demonstrado no capítulo IV, na fala de uma professora. No entanto, existem exceções e uma delas foi verificada durante a pesquisa de campo, com dados também a serem apresentados adiante neste trabalho.

Na pesquisa que realizamos, visitamos cinco escolas do campo, nas quais encontramos situações extremas. Descreveremos brevemente três delas, podendo caracterizar-se como uma síntese das diversas realidades vividas nas escolas do campo do país, provavelmente não com esta proporção. A primeira situada no município de Painel atende do pré-escolar ao 9º ano do ensino fundamental; a segunda situada no município de Correia Pinto atende do pré-escolar ao 5º ano do ensino fundamental de forma multisseriada; e a terceira, situada no município de Bocaina do Sul, atende do pré-escolar ao 5º ano do ensino fundamental de forma seriada.

No município Painel existe apenas uma escola de ensino fundamental e esta se localiza na área rural. Em 2011, no momento da pesquisa, 115 estudantes frequentavam todas as séries do ensino fundamental, a partir do pré-escolar. A estrutura de pessoal contava com: um diretor(a), um secretário(a), um professor à disposição, um orientador educacional (que atuava na rede municipal), dois auxiliares



de cozinha e limpeza, três motoristas do transporte escolar, seis professores do primeiro segmento do ensino fundamental e nove professores nas disciplinas das séries finais do ensino fundamental. O material didático utilizado era do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). A estrutura física ficou prejudicada quando a escola passou a atender em apenas um turno. Inicialmente ela funcionava no período matutino e vespertino. Em função dessa alteração, as salas de aulas tiveram que ser divididas para atender a todas as turmas. Mesmo concentrando todas as atividades num turno, só não houve ampliação e nem reformas, apenas adaptações. Como os estudantes começam a chegar a partir das 11h, é servido almoço para todos os alunos, professores, motoristas e servidores, porém sem ter um refeitório e cozinha adequados para tal atendimento. Da mesma forma, os estudantes não dispõem de um espaço coberto para a prática da educação física, atividades culturais e de lazer; a biblioteca é improvisada na sala dos professores e o laboratório de informática não tem acesso à internet.

No município Correia Pinto a situação da escola visitada em 2012 apresentava um quadro de quase abandono, não sendo maior pelo esforço e dedicação das duas professoras que lá atuam. A escola está localizada numa área de assentamento (com mais de cinco anos), onde a antiga casa da fazenda foi transformada em salas de aula, sem qualquer reforma ou adaptação. A casa é um sobrado no qual, na parte superior, dois dormitórios viraram salas do pré-escolar e do 1º ano e, na parte inferior, outras dependências se tornaram salas das demais turmas. A escola é multisseriada, atendendo 41 alunos: no período matutino uma professora atende o 4º e o 5º ano; no período vespertino a mesma professora atende o 2º e o 3º ano; e uma segunda professora atende o pré-escolar e o 1º ano. As professoras são responsáveis por tudo: cuidar do patrimônio, da organização e limpeza do espaço, do preparo do lanche, da documentação dos estudantes, do encaminhamento e atendimento aos pais, das reuniões com a comunidade, entre outros. Quando visitamos a escola<sup>25</sup> o período era de pouca chuva e, segundo as professoras, a escola estava sem água há duas semanas, sendo uma preocupação diária das professoras e do motorista para levar água, pelo menos para beber.

No município Bocaina do Sul encontramos uma realidade muito diferente das anteriores. Quanto à estrutura física, a escola conta com

---

<sup>25</sup> A visita foi realizada em maio de 2012, período de estiagem em toda a região.

salas de aula, biblioteca, brinquedoteca, laboratório de informática com internet, cozinha equipada, refeitório, quadra coberta, parque infantil, poço artesiano, salas de apoio, áreas e passarelas com cobertura. A estrutura de recursos humanos tem a seguinte composição: uma diretora, uma secretária, três bolsistas, um professor por turma, um de educação física, um de língua portuguesa, um de língua inglesa, um de ensino religioso e um professor de artes. A escola atendia todo o ensino fundamental, mas a partir do Projeto Escola Ideal<sup>26</sup> no qual o município foi contemplado, as séries finais do ensino fundamental foram transferidas para a escola da sede do município. Recentemente, o município passou a adotar o material didático da rede Positivo.

### 3.3 - Feminização da docência

No que diz respeito ao sexo dos professores da Educação Básica, como indicam várias pesquisas, a categoria em sua grande maioria é feminina. Segundo o INEP, em 2011, 80,7% das funções docentes existentes no Brasil eram exercidas por mulheres; em Santa Catarina, esse percentual chegava a 82,6%. O primeiro dado que salta à vista no gráfico 13 é a feminização<sup>27</sup> da docência: 87,5% das funções docentes nas escolas públicas municipais e estaduais da região da AMURES eram, à época, ocupadas por mulheres. Como é de conhecimento geral, esse não é um fenômeno recente. Desde a criação das escolas normais, no final do século XIX, as mulheres começaram a ser recrutadas para o

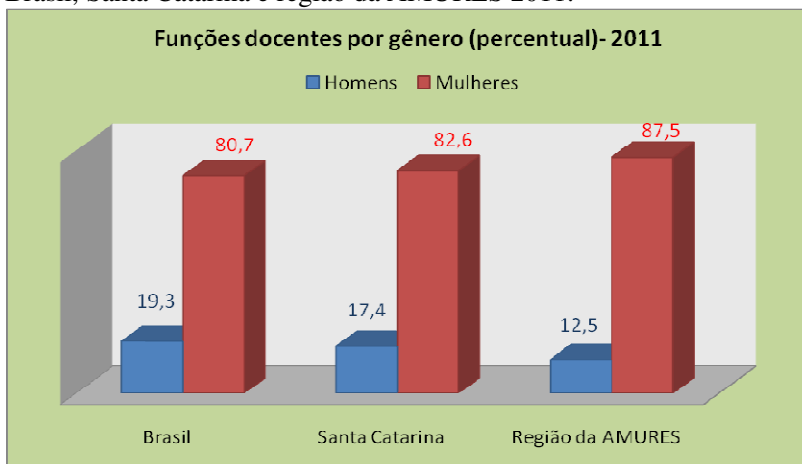
---

<sup>26</sup> O projeto Escola Ideal foi lançado pelo Governo Federal em dezembro de 2012, visando atingir grotões de pobreza. Foi implementado inicialmente em 29 cidades de sete Estados: Piauí, Paraíba, Ceará, Maranhão, Goiás, Mato Grosso do Sul e Santa Catarina. A concepção não era construir novos prédios, mas reformar, ampliar e modernizar escolas já existentes em cidades de até 15 mil habitantes com baixo IDH (Índice de Desenvolvimento Humano). Foram repassados cerca de R\$ 3 milhões por cidade, para licitações de compra de equipamentos de informática, televisão, vídeo, reforma das escolas, transporte dos alunos e merenda. Nas áreas rurais, a ideia era reunir alunos de diversas escolas pequenas em uma nova unidade.

<sup>27</sup> Em relação ao processo de feminização do magistério, as relações de gênero na constituição das especificidades da profissionalização e da organização do trabalho docente apenas nas últimas décadas passaram a ser objetos de estudos mais aprofundados no Brasil (cf. DEMARTINI; ANTUNES, 1993; ALMEIDA, 1996; ROSEMBERG; AMADO, 1992; BRUSCHINI; AMADO, 1988; e CARVALHO, 1996).

magistério das primeiras letras. “A própria escolarização de nível médio da mulher se deu pela expansão dos cursos de formação para o magistério, permeados pela representação do ofício docente como prorrogação das atividades maternas e pela naturalização da escolha feminina pela educação” (GATTI ; BARRETO, 2009, p. 162). Não vamos aprofundar o estudo na questão do gênero, pois seria necessário descrever como a profissão docente, ao longo do tempo, tornou-se um trabalho feminino e, para isso, teríamos que buscar na história da educação brasileira a compreensão do fenômeno. Apenas apresentaremos alguns dados sobre a presença da mulher no exercício da docência na região da AMURES, uma vez que todos os sujeitos que participaram da pesquisa são do gênero feminino.

**Gráfico 13** – Funções docentes da Educação Básica por gênero, no Brasil, Santa Catarina e região da AMURES 2011.

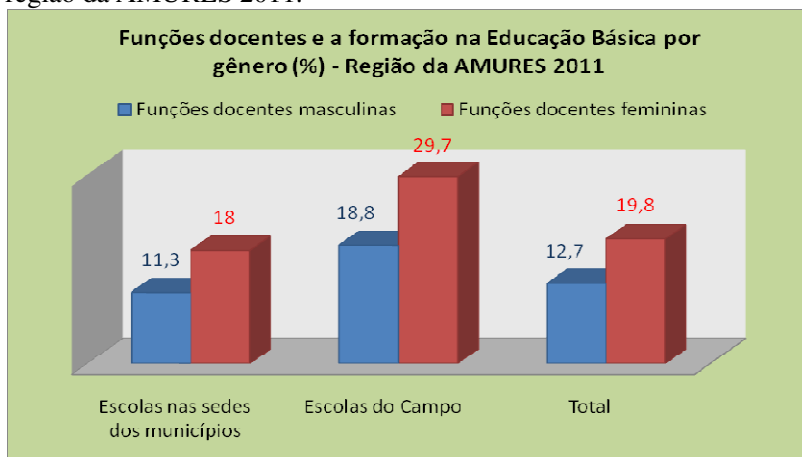


Fonte: MEC/Inep/Educacenso 2011.

Quanto à formação dos professores em relação ao gênero na região da AMURES, em todas as situações o percentual masculino de formação não adequada para o exercício da docência é menor que o percentual feminino. Vejamos os números (gráfico 14): do total de 477 funções docentes masculinas, 12,7% não tinham a formação superior; já entre as funções docentes femininas, das 3.325, 19,8% igualmente não tinham a formação superior. Nas escolas localizadas nas sedes dos municípios, ficou evidenciada uma leve queda nesses índices: 11,3% e 18%, respectivamente; e nas escolas do campo constatou-se um aumento

significativo de funções docentes exercidas por professores sem a formação superior. Entre os homens que exerciam as funções docentes, 18,8% não tinham a formação superior e, entre as mulheres, esse índice saltava para 29,7%.

**Gráfico 14** – Funções docentes sem formação superior por gênero na região da AMURES 2011.



Fonte: MEC/Inep/Educacenso 2011.

### 3.4 - Escolha dos municípios para a pesquisa

Para o estudo qualitativo, com vistas à formação dos professores do campo, foi realizada pesquisa de campo, com gravação de entrevistas semi-estruturadas com professores de cinco (5) escolas municipais de Bocaina do Sul, Correia Pinto e Painei<sup>28</sup>. A opção foi feita considerando o percentual populacional residente no campo, pois era intenção deste trabalho entrevistar professores que trabalham em escolas de municípios com três realidades em termos de distribuição populacional: maioria dos habitantes residindo no campo, maioria dos habitantes residindo na cidade e distribuição equilibrada entre campo e cidade (tabela 8). Dividimos os 18 municípios da região da AMURES<sup>29</sup> dessa forma: com

<sup>28</sup> Nos três municípios não existem escolas estaduais do campo

<sup>29</sup> Municípios que fazem parte da AMURES: Anita Garibaldi, Bocaina do Sul, Bom Jardim da Serra, Bom Retiro, Campo Belo do Sul, Capão Alto, Cerro

população superior a 60% residindo no campo são seis municípios (Palmeira – 61%, Rio Rufino – 71,8%, Capão Alto – 65,1%, Bocaina do Sul – 70,6%, Cerro Negro – 78,7% e São José do Cerrito – 73,1%); com população residindo no campo entre 20% e 59,9% estão nove municípios (Painel – 59,8%, Urupema - 50,4%, Bom Jardim da Serra – 45,5%, Ponte Alta – 26,9%, Campo Belo do Sul – 41,1%, Anita Garibaldi – 47,2%, Bom Retiro – 28,2%, Urubici – 34% e São Joaquim – 29,2%); e municípios com população residindo no campo inferior a 20% (Correia Pinto – 19,7%, Otacílio Costa – 8,9% e Lages – 1,8%).

**Tabela 11** – Número de habitantes no município e percentual residindo no campo em 2010.

<b>Município</b>	<b>População</b>	<b>Residentes no campo (%)</b>
<b>Cerro Negro</b>	3.581	78,7
<b>São José do Cerrito</b>	9.273	73,1
<b>Rio Rufino</b>	2.436	71,8
<b>Bocaina do Sul</b>	3.290	70,6
<b>Capão Alto</b>	2.753	65,1
<b>Palmeira</b>	2.373	61
<b>Painel</b>	2.353	59,8
<b>Urupema</b>	2.482	50,4
<b>Anita Garibaldi</b>	8.623	47,2
<b>Bom Jardim da Serra</b>	4.395	45,5
<b>Campo Belo do Sul</b>	7.483	41,1
<b>Urubici</b>	10.699	34
<b>São Joaquim</b>	24.812	29,2
<b>Bom Retiro</b>	8.942	28,2
<b>Ponte Alta</b>	4.894	26,9
<b>Correia Pinto</b>	14.785	19,7
<b>Otacílio Costa</b>	16.337	8,9
<b>Lages</b>	156.727	1,8

Fonte: IBGE Censo Demográfico 2010.

Em relação ao IDEB de cada município, precisamos fazer uma análise cuidadosa, uma vez que o índice medido resulta de taxas de aprovação e do desempenho dos alunos na Prova Brasil, que avalia

---

Negro, Correia Pinto, Lages, Otacílio Costa, Painel, Palmeira, Ponte Alta, Rio Rufino, São Joaquim, São José do Cerrito, Urubici e Urupema.

apenas conteúdos de língua portuguesa e matemática. Deve-se considerar, ainda, que a prova é aplicada apenas nas escolas urbanas. Embora nos municípios de Bocaina do Sul, Correia Pinto e Painei as metas do IDEB 2011 (tabela 9) tenham sido atingidas, nas análises devemos considerar que os alunos das escolas do campo não participam da Prova Brasil.

No município de Correia Pinto, das 26 escolas municipais de ensino fundamental, 19 são escolas do campo. Portanto, são excluídas da Prova Brasil. O IDEB observado em 2011 na 4ª série/5º ano na rede pública foi de 4.7, sendo sua meta projetada em 4.5. Nos anos finais do ensino fundamental, a rede pública atingiu 4.1, um pouco acima da meta projetada de 3.8.

Em Bocaina do Sul, todo o ensino fundamental já está municipalizado, sendo que das três escolas que atendem essa etapa da Educação Básica, duas estão localizadas no campo, portanto, não participando da Prova Brasil. O IDEB alcançado em 2011, nos anos finais do ensino fundamental, foi de 4.3, atingindo a meta projetada igualmente de 4.3. Nos anos iniciais o município está sem média na Prova Brasil de 2011, mas a meta projetada para 2011, que era de 4.8, já tinha sido alcançada em 2009, quando a nota foi 5.0.

Em relação ao município de Painei, o IDEB 2011 do ensino fundamental é observado apenas na rede estadual, uma vez que na rede municipal de ensino só existe uma escola, localizada na zona rural, onde o IDEB não é registrado. Na escola estadual, o índice em 2011 na 4ª série/5º ano foi de 5.0, atingindo a meta projetada que era igualmente de 4.2. Nos anos finais do ensino fundamental a meta de 3.5 foi superada com o índice de 4.3.

O IDEB é um indicador que avalia poucos itens da Educação Básica. É preciso analisá-lo com prudência e parcimônia para ver se existem, para efeito de cálculo do índice, dados realmente coerentes com a realidade que enfrentamos na Educação. Embora o Brasil tenha avançado muito na coleta de dados e nos sistemas de avaliação, ainda é preciso construir mecanismos para que os resultados sejam utilizados por gestores e professores de modo a melhorar a qualidade do ensino oferecido. Nos três municípios onde realizamos a pesquisa, o IDEB de 2009 e 2011 (tabela 10) revela que as metas para as séries iniciais do ensino fundamental foram atingidas. Já nas séries finais do ensino fundamental, no município de Bocaina que em 2009 o índice ficou quase um ponto abaixo da meta, em 2011 conseguiu igualar a meta; no município de Correia Pinto os índices atingidos nos dois períodos

superaram as metas previstas; e, no município de Paineira as metas para 2011 foram superadas em quase um ponto.

**Tabela 12** – IDEB observado e metas projetadas para as escolas públicas.

Município	Escolas públicas							
	Anos iniciais – 4ª série/5º ano				Anos finais – 8ª série/9º ano			
	2009		2011		2009		2011	
	Índice	Meta	Índice	Meta	Índice	Meta	Índice	Meta
<b>Bocaina do Sul</b>	5.0	4,5		4,8	3.4	4.1	4.3	4.3
<b>Correia Pinto</b>	4,1	4,1	4.7	4.5	3.8	3.6	4.1	3.8
<b>Paineira</b>	4.1	3.8	5.0	4.2	3.4		4.3	3.5

Fonte: MEC/Inep/Ideb 2011 – pesquisado em 21/08/2012.

Nota 1 - O município de Bocaina do Sul está sem média na Prova Brasil de 2011 nos anos iniciais.

2 - No município de Paineira as metas do IDEB dos anos finais foram projetadas a partir de 2011.

### 3.5 - Apresentação dos sujeitos pesquisados

Foram entrevistadas 11 professoras, tomando-se como critério de seleção dos informantes a disponibilidade em participar desse estudo, em cinco escolas municipais do campo. Dessas, uma é de séries finais do ensino fundamental, três são de séries iniciais (sendo uma multisseriada) e uma de ensino fundamental.

No que se refere à faixa etária, sete professoras têm idade entre 42 anos a 62 anos e quatro têm entre 26 e 36 anos. Seis professoras são efetivas na rede municipal e cinco são contratadas. Dessas cinco, duas se aposentaram em 2010 e 2011, sendo contratadas em seguida.

Quanto ao tempo de serviço no magistério, sete professoras têm 22 anos ou mais, com um tempo máximo de 35 anos; e quatro professoras têm 12 anos ou menos, com um tempo mínimo de três meses.

Em relação ao início no magistério, com exceção de duas professoras que ingressaram através de concurso público, tendo a formação para tal, nove foram admitidas através de contrato, sem ter a formação exigida para o exercício do magistério. Cinco tinham apenas

concluído o ensino fundamental, três o ensino médio e uma está cursando o Magistério de nível médio.

**Quadro I – Informações sobre as professoras pesquisadas**

Professora	Data de Nascimento	Município onde trabalha	Atuação	Tempo de Serviço	Situação Funcional	
					Contratado	Efetivo
1	05/11/1960	Painel	Séries Iniciais	29 anos		X
2	08/02/1976	Painel	Séries Iniciais	12 anos		X
3	27/03/1960	Painel	Séries Iniciais	30 anos		X
4	13/10/1953	Correia Pinto	Língua Portuguesa	22 anos		X
5	10/09/1969	Correia Pinto	Artes e Ensino Religioso	25 anos		X
6	27/03/1976	Correia Pinto	Séries Iniciais	3 anos	X	
7	29/07/1976	Correia Pinto	Séries Iniciais	3 meses	X	
8	08/11/1956	Bocaina do Sul	Séries Iniciais	35 anos		X
9	10/10/1957	Bocaina do Sul	Séries Iniciais	32 anos	X	
10	26/12/1950	Bocaina do Sul	Séries Iniciais	33 anos	X	
11	04/05/1979	Bocaina do Sul	Séries Iniciais	3 meses	X	

Fonte: Dados extraídos de entrevistas gravadas com as professoras para o desenvolvimento da presente pesquisa - 2012

No que diz respeito à formação atual (quadro II) das professoras que trabalham nas séries iniciais do ensino fundamental, temos a seguinte situação: cinco professoras concluíram o curso de Pedagogia entre 2003 e 2004 na modalidade presencial, concentradas em finais de semana (sextas-feiras à noite e sábados o dia todo) ou no início da



semana (segundas a quintas-feiras à noite); três professoras estão cursando Pedagogia na modalidade Educação a Distância (EAD); e, uma professora que cursava Pedagogia na modalidade EAD não concluiu o curso. Entre as professoras que trabalham nas séries finais do ensino fundamental, uma é licenciada em Letras-Português e outra em Artes Plásticas, ambas na modalidade presencial. Quanto à Pós-Graduação, cinco professoras concluíram especialização na área da Educação. Essas questões serão analisadas adiante, na categoria “dificuldade na formação”.

**Quadro II** – Informações sobre trabalho e formação das professoras pesquisadas

<b>Professora</b>	<b>Início no Magistério e forma de ingresso</b>	<b>Ensino Médio Conclusão</b>	<b>Formação Superior Modalidade – Conclusão Instituição - Cidade</b>	<b>Especialização</b>
<b>1</b>	1983 contratada	Magistério Logus II 1988	Pedagogia Séries Iniciais Presencial – 2004 – Privada Lages SC	Não
<b>2</b>	1997 contratada	Científico 1992	Pedagogia Séries Iniciais Presencial – 2004 – Privada Lages SC	Não
<b>3</b>	1981 contratada	Magistério Logus II 1988	Pedagogia Séries Iniciais Presencial – 2004 – Privada Lages SC	Sim
<b>4</b>	1990 concurso	Magistério 1989	Letras Português – Presencial 1996 – Privada – Lages SC	Sim
<b>5</b>	1987 contratada	Magistério 1989	Artes Plásticas – Presencial 2003 – Privada – Lages SC	Sim
<b>6</b>	2009 contratada	Magistério 2010	Pedagogia – cursando – EAD Privada – Lages SC	Não
<b>7</b>	2012 contratada	Educação Geral 2001	Pedagogia – cursando – EAD Privada – Lages SC	Não
<b>8</b>	1976 contratada	Magistério Logus II Década de 1980	Pedagogia – finais de semana 2003 – Privada – Curitiba SC	Sim
<b>9</b>	1979 contrato	Magistério Logus II 1984	Pedagogia – finais de semana 2004 – Privada – Lages SC	Sim
<b>10</b>	1978 concurso	Magistério 1976	Pedagogia – não concluída EAD	Não
<b>11</b>	2012 contratada	Educação Geral EJA 2009	Pedagogia – cursando 1ª fase EaD – Privada – Lages SC	Não

Fonte: Entrevistas.

O vínculo das professoras pesquisadas com o campo e com a escola do campo apresenta as seguintes especificidades: oito professoras nasceram, cresceram e estudaram no campo pelo menos até as séries iniciais do hoje ensino fundamental e, para continuar estudando, deslocaram-se para as cidades. Dessas oito professoras, três residem no campo e só trabalharam em escolas do campo, enquanto que cinco também têm experiências de trabalho em escolas urbanas. As três professoras que nasceram, cresceram e estudaram nas cidades só têm experiências de trabalho em escolas do campo. Discutiremos estas questões quando analisarmos a categoria trabalho do professor do campo.



## **CAPÍTULO IV – OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO DOCENTE**

Neste capítulo, busca-se analisar as vozes dos docentes das escolas do campo da Serra Catarinense, com o intuito de contribuir com os debates e reflexões sobre o processo de formação e trabalho dos professores que atuam na Educação do Campo de Santa Catarina. Acreditamos ser necessário refletir e analisar a formação do professor do campo, compreendendo quais são os elementos indispensáveis para a construção de uma sólida política de formação docente adequada aos anseios e necessidades da Educação do Campo. A análise leva em consideração a premissa de que a formação docente se apresenta como um desafio nas pesquisas da educação brasileira.

### **4.1 - Formação inicial**

Nas últimas décadas, as mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais, tanto em nível global como em nível local, têm despertado interesse e um olhar mais atento para a educação, resultando em reformas educativas em grande número de países. E um dos temas presentes nas discussões sobre a educação do Brasil é a formação de professores. Além da importância que vem sendo atribuída à educação como via de constituição de nacionalidades e de consolidação dos ideários nacionais, o motivo de destaque dessa temática se prende ao débito que o país tem com a qualidade da educação para o seu povo. Nesse contexto, a falta de uma boa educação está relacionada à ausência de uma política de Estado de formação de professores.

São grandes os desafios de um educador na sociedade contemporânea. Do professor é exigida uma prática docente condizente com a dinâmica social, cultural e tecnológica, em uma sociedade de rápidas mudanças e profundas transformações. O processo de globalização e a lógica do projeto neoliberal - que impõe sua visão de modernização econômica e social - levam a transformações que passam pela lógica e a lei do mercado e vão incidir diretamente na formação docente. As consequências sociais desse processo se traduzem em tensões e contradições, arraigadas nas contradições econômicas, sociais e culturais da sociedade contemporânea. Para Charlot (2005, p. 82), “o professor, ao mesmo tempo em que contribui para a reprodução social, transmite saberes, instrui, educa, forma”. Já Sacristán (2008, p. 64), considera que a formação de educadores tem se constituído em “uma

das pedras angulares imprescindíveis a qualquer intento de renovação do sistema educativo”.

Nesse cenário, o trabalho do professor tornou-se ainda mais complexo e diversificado, exigindo um processo contínuo de formação no qual se deve discutir como assegurar o domínio adequado da ciência, da técnica e da arte de ensinar para o desenvolvimento de uma ação educativa capaz de preparar os educandos para a compreensão e para as mudanças necessárias da sociedade em que vive. Segundo Imbernón (2010, p. 14),

Hoje, a profissão [docente] já não é a transmissão de um conhecimento acadêmico ou a transformação do conhecimento comum do aluno em um conhecimento acadêmico. A profissão exerce outras funções: motivação, luta contra a exclusão social, participação, animação de grupos, relações com estruturas sociais, com a comunidade...E é claro que tudo isso requer uma nova formação: inicial e permanente.

Dessa forma, concordando com Almeida (2006, p. 178), o exercício da docência não pode se resumir à aplicação de modelos previamente estabelecidos; deve dar conta da complexidade que se manifesta no contexto da prática concreta desenvolvida pelos professores.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN – Lei nº 9.394/96) estabelece, em seu artigo 62, que *a formação docente para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal*. Nas disposições transitórias dessa mesma lei, em seu artigo 87, parágrafo 4º, define que *até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço*.

Pretendemos desenvolver, ao fazermos a análise desta categoria, reflexões que possam identificar o processo da formação inicial dos professores do campo. Para tanto, os entrevistados foram questionados sobre o período da formação, destacando-se: a decisão da formação superior; a opção pelo curso feito; apoio recebido do ente público

durante a formação; relação entre o que o ensino superior ensinava e a realidade da sala de aula; a importância do estágio na formação inicial; leituras que marcaram durante o curso de graduação. O entendimento dessas questões parecem-nos essencial para a compreensão de como estão sendo formados os professores do campo na Serra Catarinense.

A leitura dos dados obtidos com as 11 professoras entrevistadas que trabalham em escolas do campo nos municípios de Paineira, Correia Pinto e Bocaina do Sul, aponta que nove iniciaram suas atividades docentes antes de ter a formação específica, tanto de nível médio como de licenciatura. É interessante destacar que o ingresso do magistério das professoras sem a formação específica se registra tanto com a professora com mais tempo de serviço (35 anos), iniciado em 1976; como com as professoras com menos tempo de serviço (3 meses), que começaram suas atividades docentes em 2011. Se considerarmos a formação específica, como preconiza a LDBEN, em nível superior, todas as professoras pesquisadas iniciaram no magistério sem a devida formação para o exercício da profissão docente.

Desse modo, a formação em nível superior das professoras que já concluíram a graduação aconteceu concomitantemente ao exercício do magistério, da mesma maneira como as professoras que estão cursando o ensino superior conciliam o exercício do magistério com a formação inicial. Essa realidade parece-nos ser a regra para quem trabalha nas escolas do campo. Conforme os dados apresentados no capítulo II sobre a formação do professor da escola do campo no país, esta é a situação: o professor inicia sua atividade profissional sem a formação adequada e, posteriormente, busca a formação superior de acordo com a oferta do curso, modalidade para frequentar, custo financeiro e, principalmente, possibilidade de realizá-lo paralelo ao exercício da docência. Como anteriormente já explicitado, o percentual de professores sem a formação superior no campo é maior que nas sedes dos municípios, ultrapassando os 50% no Brasil. Os dados revelam as dificuldades que o professor tem para realizar a sua formação, bem como a negligência por parte do poder público de oferecer condições e políticas de formação de professores condizentes com a realidade de trabalho docente na escola do campo.

#### **4.1.1 - Sobre a tomada de decisão para a formação superior**

No diálogo com as professoras, percebemos uma vontade geral de continuar estudando. A necessidade de ingressar no ensino superior aumentava à medida que o trabalho docente ia acontecendo e a profissão

sendo descoberta. Nóvoa (2007, p. 39) destaca que “o aspecto da ‘descoberta’ traduz o entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação por estar, finalmente, em situação de responsabilidade (ter sua sala de aula, os seus alunos, o se programas), por se sentir colega num determinado corpo profissional”. Identificamos, a partir das entrevistas, as seguintes questões que influenciaram na tomada de decisão para a formação superior: necessidade de se aperfeiçoar, o gosto pelo exercício do magistério, a nucleação (escolas com mais de um professor), carreira, questões familiares e vontade de continuar estudando.

As professoras que sentiam a necessidade de aprender e se aperfeiçoar na profissão entendiam que o curso superior seria o grande diferencial em termos de formação para se manterem na profissão:

*[...] porque aí a gente já atuava no magistério [...] e via uma necessidade de se aperfeiçoar melhor (PROFESSORA 1).*

*Mas por uma necessidade de aprender mais, não ficar parada no tempo (PROFESSORA 11).*

Constatamos em quase todos os depoimentos que o trabalho de professor e a paixão pela profissão foram forjados no dia a dia da sala de aula. Essa relação de comprometimento, afetividade e responsabilidade diante dos alunos, ou seja, de gosto pelo magistério, influenciou diretamente na decisão de continuar estudando:

*[...] eu comecei a dar aulas... daí eu gostei... daí disse, vou fazer pedagogia [...] .Eu já estava trabalhando no pré-escolar (PROFESSORA 2).*

*Aí eu cheguei em uma escola e o menino não sabia ler no 3º ano. Ele me olhou nos olhos assim e disse: ‘pro, você me ajuda a ler? Você me ensina? Porque meu pai morreu e minha mãe não sabe, você me ensina? Você vai voltar prá sua escola?’ Aí eu pensei, eu realmente tenho algo com o magistério, porque eu tinha paciência e chegava e conversava com o aluno e ele me ouvia...foi ali que eu comecei a gostar...quando vi a necessidade, a dificuldade, quando eu olhei no olhar da criança, que ele realmente precisava de mim...estou cursando pedagogia (PROFESSORA 6).*



Como já apresentado no capítulo I, a Educação do Campo tem priorizado as séries iniciais do ensino fundamental, normalmente com atendimento de uma turma em classe multisseriada com um professor apenas. Com o processo da nucleação a partir dos anos de 1990, o cenário começou a mudar. O professor dessa escola, que antes trabalhava sozinho e às vezes isolado, passou a dividir tarefas com outros professores, corroborando com o que diz Nóvoa (1997), “por se sentir colega de um corpo profissional”. O depoimento da professora (3) diz respeito à influência da nucleação e da remuneração para buscar a formação superior:

*Acho que a mesma, de ser uma escola nucleada [a professora está se referindo ao fato de quando a escola deixou de ser isolada para ser nucleada] vir mais professores de ginásio junto, a gente vai sentindo a necessidade também de buscar mais conhecimento, e também por questões financeiras, de salário, porque se tu ficar parado num lugar só... não vai prá frente (PROFESSORA 3).*

No que diz respeito a questões familiares, coletamos depoimentos relacionados ao apoio dos pais e problemas familiares. Um dos mais marcantes foi o da professora (7) que trabalha em uma escola multisseriada:

*[...] meu irmão tem Síndrome de Down, e ele nasceu logo assim que eu terminei o segundo grau, e o que eu vou fazer, não é? Daí disse: preciso ajudar ele de alguma forma... comecei ir com minha mãe na APAE... disse assim: eu quero ajudar ele de alguma forma... posso fazer pedagogia e isso vai ajudar muito ele... ele foi o causador, digamos assim, de gostar disso (PROFESSORA 7).*

Percebemos que para o professor que trabalha e mora no campo, muitas vezes só a vontade de aprender e a necessidade de estudar não são suficientes para levá-lo a uma universidade. Também são necessárias condições mínimas de acesso e permanência, conforme revela o depoimento a seguir:

*Eu sempre tive vontade de fazer a graduação. Em 1998, minha escola foi municipalizada e eu*

*cedida do estado para o município. Aí surgiram uns comentários que o município ia dar transporte para fazer a formação. Nós fomos para Curitiba...não passamos no vestibular. Em 1999, fui para Campo Sales, em Bocaina. Comecei a trabalhar e aquela vontade de estudar. Mas como estudar? Só tinha regular [curso superior presencial] pra ir todo dia...moro a 25 quilômetros de distância da sede do município, eu não tinha como estudar todas as noites. Ah, mas nunca desisti, até que um dia veio uma professora lá da FACVEST. Disse que ia tentar montar uma turma pro final de semana, imagina? Fui a primeira. Eu disse: estou nessa” (PROFESSORA 9).*

#### **4.1.2 - Sobre a opção pela escolha do curso superior**

Conforme as informações coletadas nas entrevistas, todas as entrevistadas iniciaram suas trajetórias de professoras trabalhando nas séries iniciais do ensino fundamental, sendo que a maioria em turmas multisseriadas. Isso permite compreender a razão pela opção do curso de pedagogia, uma vez que muitas delas já tinham vários anos de sala de aula quando decidiram fazer a graduação. A escolha do curso para a maioria está relacionada à necessidade de aperfeiçoamento, como veremos nos depoimentos a seguir:

*A pedagogia me daria mais força porque nada mais me realiza do que quando eu vejo o final de ano uma turma de alfabetização que começa a ler (PROFESSORA 1).*

*Eu já trabalhava há quase 15 anos. Daí disse, ah professor tem que ter faculdade, porque se não...daí eu comecei a fazer (PROFESSORA 10).*

Porém, podemos destacar, a partir da análise dos depoimentos, que existem outras razões que influenciaram a escolha do curso, como podemos perceber:

*Eu acho que também pela oferta, porque é o curso mais em conta que se tem (PROFESSORA 2).*

*Bom, eu pensei bastante, e tanto que quando pensei em fazer a inscrição, fiz em três faculdades. Fiz na Federal, fiz na UDESC e fiz na UNIVALI. E uma fiz pra história, outra fiz pra letras e outra eu fiz pedagogia, e passei pra pedagogia. Comecei a fazer e comecei a gostar (PROFESSORA 7).*

Entre as professoras que iniciaram nas séries iniciais do ensino fundamental e cursaram outras licenciaturas, a escolha está relacionada à atuação e o gosto por essas disciplinas nas séries finais do ensino fundamental. É o que as entrevistadas explicam nos depoimentos que seguem:

*Eles me chamaram pro projeto Escola Itinerante [séries finais do Ensino Fundamental]. E eu vim pro projeto e amei o projeto...não tem coisa mais gratificante...eu gostava de tudo, literatura, li muito e muitos livros (PROFESSORA 4).*

*Eu trabalhava no nivelamento, eles estavam com falta de professor de Artes e de Ensino Religioso. Aí perguntaram se eu pegava, eu assumi, foi quando eu peguei o gosto por artes...que me levou a fazer a faculdade de artes também (PROFESSORA 5).*

Quando questionadas sobre o apoio recebido do ente público durante a formação na graduação, seja estadual ou municipal, percebe-se a inexistência de uma política de incentivo à formação por parte da Federação e uma tímida ação por parte dos municípios. Quando existe, o apoio quase sempre se resume ao transporte município/universidade/município. Em raras exceções são disponibilizadas bolsas para professor efetivo na rede municipal.

*Daí a gente arrumou transporte com a prefeitura, para quem era efetivo a prefeitura também ajudava com 50% da mensalidade (PROFESSORA 8).*

*Pros efetivos do município eles pagavam bolsa, mas com eu era do Estado [...] .Eu já estava*

*pegando carona no ônibus... A minha vantagem foi essa, conseguir transporte, não é?"* (PROFESSORA 9).

### **4.1.3 - Sobre a relação do ensino superior com a sala de aula**

É importante destacar neste item que quase todas as professoras pesquisadas fizeram a formação superior enfrentando algumas dificuldades como: falta de apoio e incentivo por parte do poder público, necessidade de conciliar o trabalho com a formação, realização do curso em universidades e faculdades privadas, frequência em cursos noturnos ou de final de semana. De um modo geral, entretanto, a análise dos depoimentos indica que essas dificuldades não foram empecilhos para realizar o sonho da formação superior:

*E na sexta de noite a gente deixava a família aqui no sítio, ia com o transporte escolar, pousava lá em Lages. Estudava sexta, pousava ali, e sábado à tarde a prefeitura dava o transporte. Eu trabalhava aqui na época, aqui na escola de segunda a sexta, na sexta já seguia pra Lages, estudava na época até 10 e meia, e no sábado das 7 da manhã às 7 da noite. Sempre estudando e trabalhando" (PROFESSORA 1).*

Quando questionadas sobre a relação do ensino superior com a realidade da sala de aula, entre as que cursaram e cursam pedagogia, há um reclame geral da lacuna entre a formação e a realidade da sala de aula. Entre as questões mais latentes estão a alfabetização, com trabalho com alunos com dificuldades de aprendizagens e com a diversidade. Elas também demonstram expectativa de que a formação superior auxiliasse com técnicas, práticas de ensino e com a didática. Os depoimentos a seguir confirmam essas reclamações:

*Na questão da alfabetização, a graduação não te prepara. Ela prepara você pra trabalhar, mas não que te ajuda na alfabetização...Ela te prepara pra ter incentivo de leitura, de pesquisa, de atividades. A universidade foca mais na formação do adulto. Mas o aluno de alfabetização ela foca menos (PROFESSORA 1).*

*Ela não vem falar sobre a sala de aula, como você elaborar uma atividade, qual atividade você tem que fazer. Fala assim mais de livros. Lá na faculdade eles não dizem: 'oh! Faz isso pra tal assunto'. Bem diferente eu achei assim a faculdade do dia a dia da sala de aula.. De repente tem um aluno revoltado lá na sala de aula: a faculdade não disse nada o que que é pra fazer. Se é prá apertar a criança, mandar sentar, mandar pra diretora, não diz nada! O que é que você faz? (PROFESSORA 2).*

*Essa realidade ela não te prepara. Ela prepara você enquanto pensador... pra ser uma pessoa inteligente. Eu trabalho com duas turmas ao mesmo tempo, esse tipo de coisa a faculdade não te prepara. Te dá auxílio no sentido de lidar com as pessoas, com os conhecimentos, saber como é o pensamento da criança. Mas assim pra dar aula mesmo eu acho que é bem diferente do que você vai aprendendo. Tu sai da faculdade achando que é aquela coisa, e tu vai dar aula e é outra totalmente diferente (PROFESSORA 7).*

*O curso te prepara pra ser professor, ele não te prepara para a dificuldade (PROFESSORA 6).*

A conclusão não é diferente para as professoras que fizeram licenciatura para atuar nas séries finais do ensino fundamental e no Ensino Médio. Também para elas a formação universitária fica distante da realidade da sala de aula:

*Eu acho que prejudica, porque eu vejo assim, saem tantos professores formados, professores bons dentro da linha. Da específica, não é? Mas às vezes não sabem lidar com o aluno, Isso a gente tem muita experiência, não é? Eu vejo assim que lá na faculdade a gente tem a teoria, mas na prática que a gente vai aprendendo a lidar com as pessoas (PROFESSORA 4).*

*Tanto que eu entrei em artes achando que, nossa, eu ia aprender um monte de coisas assim, teria muita novidade, como trabalhar com os alunos,*

*como ensinar na prática essas coisas. E aí eu não sei se também porque foi a primeira turma de artes...Ela deixa muita a desejar (PROFESSORA 5).*

Entre as professoras que fizeram o magistério, seja o *logus II* ou o curso normal, e se graduaram em pedagogia, há uma unanimidade de que a formação inicial em nível médio foi melhor para o desenvolvimento das atividades em sala de aula. Diante dos dados coletados, percebe-se essa afinidade maior do curso de magistério com as séries iniciais do ensino fundamental do que o curso de pedagogia.

*No magistério a gente aprendeu a fazer as coisas, aprendeu a didática e hoje na faculdade não aprende mais (PROFESSORA 10).*

*Preparava, preparava. Para mim foi muito bom. Quem sabia aproveitar o Logus trouxe muito ensinamento...Mas trabalhar mesmo em sala de aula foi o magistério. No curso superior, o que eu aprendia? Aprendia teorias. Mas sim aquela prática foi o magistério mesmo (PROFESSORA 9).*

*A pedagogia você se forma, você vai ter a sua carreira, mas ela não te ensina como lidar com as crianças (PROFESSORA 11).*

Percebemos pelas respostas das professoras pesquisadas a partir de suas experiências de docência, que a formação inicial em nível de graduação fica dissociada da realidade da sala de aula. Quando questionadas sobre a importância do estágio na formação inicial, entre as opiniões ouvidas, fica evidente que é o principal momento da formação, no qual acontecem as vivências e experiências com a sala de aula.

*O estágio foi uma parte muito importante, porque deu pra gente pesquisar, a gente ir mais a fundo, até pra gente rever o trabalho da gente como professor (PROFESSORA 1).*

*Ah, o estágio foi bem, era muito gostoso fazer o estágio. A gente preparava o material [...] tanto que ficava dois períodos na escola trabalhando,*

*não é? Um estudando e o outro preparando o conteúdo, preparando o material para poder estagiar. Foi muito bom (PROFESSORA 5).*

## **4.2 - Formação continuada**

A formação de professores tem sido tema recorrente quando se discutem políticas públicas para a educação. É uma preocupação que se evidencia nos debates, nas publicações e nas políticas<sup>30</sup> voltadas à formação inicial e continuada dos professores. Nessas dimensões, a formação continuada ou permanente aparece associada ao processo de melhoria das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores em sua rotina de trabalho e em seu cotidiano escolar.

Um número considerável e crescente de autores (como PERRENOUD, 2000; NÓVOA, 1992; entre outros) aponta para a insuficiência da formação inicial para o desenvolvimento profissional do professor, mesmo quando ela é realizada em nível superior.

Por outro lado, parece haver um consenso na literatura educacional em torno da ideia de que nenhuma formação inicial, mesmo a oferecida em nível superior, é suficiente para o desenvolvimento profissional (CANDAU, 2001; SANTOS, 1998). Esse consenso põe em destaque a necessidade de se pensar uma formação continuada que valorize tanto a prática realizada pelos docentes no cotidiano da escola quanto o conhecimento que provém das pesquisas realizadas na universidade, de modo a articular teoria e prática na formação e na construção do conhecimento profissional do professor, a partir das situações vividas no contexto escolar. Para Imbernón (2009, p. 35):

Atualmente, programa-se e se oferece muita formação, mas também é evidente que há pouca inovação ou, ao menos, a inovação não é proporcional à formação que existe. Talvez um dos motivos seja que ainda predomina a formação de caráter transmissora, com a supremacia de uma teoria ministrada de forma descontextualizada, distante dos problemas práticos do professorado e de seu contexto, baseado num professorado

---

<sup>30</sup> Na LDBEN 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), no título “Dos profissionais da educação”, podemos observar pelo menos três artigos destinados a fundamentar a formação inicial e continuada de professores, os artigos 61, 63 e 67.

médio, que tem uma problemática sempre comum, mesmo ciente de que nenhuma dessas coisas existem.

Podemos dizer que, nessa perspectiva, a formação continuada é tida como necessária não somente para tentar minimizar as lacunas da formação inicial, mas pela escola ser um espaço privilegiado de formação e de socialização entre os professores, no qual se atualizam e se desenvolvem saberes e conhecimentos docentes e se realizam trocas de experiências entre pares.

De acordo com os dados coletados, a formação continuada é realizada sob duas modalidades: organizada e promovida pela secretaria municipal de educação, em forma de curso proferido por um palestrante “de fora” ou proporcionando a participação dos professores em um seminário ou congresso oferecido na cidade de Lages, normalmente com uma carga anual de 40 horas; ou a formação continuada ou permanente é realizada por conta do próprio professor, em geral a distância, com uma carga horária variada. Apenas uma professora relatou uma experiência diferente, ocorrida no início deste ano:

*A prefeitura, antes de me chamar, deu um curso pra algumas que já davam aula. Aí a gente teve um curso de cinco horas sobre planejamento. Como planejar o teu trabalho pra sala de aula (PROFESSORA 11).*

Nos depoimentos analisados nesta pesquisa, percebe-se que as modalidades de formação continuada listadas anteriormente têm a eficiência questionada pelas professoras, que julgam que elas não atendem aos desafios que enfrentam na sala de aula, sejam pedagógicos, didáticos, disciplinares ou ainda para o trabalho coletivo no ambiente escolar. Há, ainda, a dificuldade de conciliar a formação com as atividades do dia a dia na sala de aula:

*Não, essa formação é fora, é à noite, separado. Porque daí não tem não é? Como a gente ficar ali toda semana tirar um dia pra ir lá...Como fica a sala de aula, os alunos? E não tem como deixar outra pessoa, tem que ser o professor mesmo. Então era a noite” (PROFESSORA 8).*



*Bem, este ano eu ainda não tive (PROFESSORA 7).*

*Este ano eles ainda não organizaram nenhuma capacitação. Nós trabalhamos com o livro integrado e nós temos a formação para trabalhar. Vem o pessoal da Positivo, tira todas as dúvidas que a gente tem” (PROFESSORA 9).*

*Todo ano tem 40 horas. É preparada pelo município. Eles trazem palestrantes para incentivar, não é? (PROFESSORA 4).*

*É... a nossa formação continuada quem organiza é a secretaria... o pessoal da educação... a gente é obrigado a fazer. Tem uns cursos que a gente tira proveito e uns que não se aprende nada (PROFESSORA 5).*

*Na formação do professor, principalmente para alfabetização, você recebe poucas informações (PROFESSORA 1).*

*A prefeitura, sempre quando ela pode, ela também dá. Congresso em Lages que a gente faz todo ano (PROFESSORA 2).*

*Não, não tem; nada pela prefeitura não tem, mas a gente vê assim que em outros municípios isso acontece né? (PROFESSORA 3).*

Na escola, conforme os relatos das professoras, não há espaço e tempo específico para a formação continuada ou permanente. Todas concordam com a necessidade de espaço para discutir as questões pedagógicas e trabalhar coletivamente.

*Então, essa formação continuada a gente precisa sentar junto e a escola não tem como parar mesmo. Se não tiver o trabalho de um grupo, um trabalho continuado e você não trabalhar no conjunto da escola, você, professor tem ser professor né?”[o professor deve estar em permanente formação e a organização da escola precisa garantir tempo e espaço para ela*

acontecer] *Você tem que parar, pesquisar, estudar um pouco, e refletir também o que você trabalhou, se você precisa melhorar, Se está bom, se eu posso continuar daquela forma, então porque o aluno é um ser humano, ele está crescendo e a ideia dele muda, e hoje o ensino tem que estar preparado a cada dia, porque surgem mais perguntas e mais inovação e cada vez mais muda a vida deles também* (PROFESSORA 1).

*A formação é necessária... até mesmo pra entrar mais os alunos, os professores, entre eles, porque senão eles ficam muito individualistas, né? Eu que só penso na minha turma, só penso em mim, nos meus alunos. Mas, eu acho que se a gente, trabalhando em grupo aqui, tu tem que pensar no coletivo, eu acho que ajudaria nesta parte* (PROFESSORA 3).

Nos depoimentos, percebemos que a formação continuada na própria escola é vista pela professoras como um trabalho coletivo e colaborativo. Nesse sentido nos adverte Imbernón (2009, p. 59): “não se pode confundir a colaboração com processos forçados”. Segundo o autor, a formação permanente do professor pode ajudar a romper esse individualismo e poderá ser realizada de duas formas:

1. Realizar uma formação colaborativa do coletivo docente, com o compromisso e a responsabilidade coletiva, com interdependências de metas para transformar a instituição educativa num lugar de formação permanente como processo comunicativo compartilhado, para aumentar o conhecimento profissional pedagógico e a autonomia (autonomia participativa e não autonomia consentida). É provocar que se veja a formação como parte intrínseca da profissão, assumindo uma interiorização cotidiana dos processos formativos e com um maior controle autônomo da formação. Porém, essa formação coletiva supõe também uma atitude constante de diálogo, debate, consenso não imposto, não fugir do conflito, indagação colaborativa para o

- desenvolvimento da organização, das pessoas e da comunidade que as envolve.
2. Desenvolver uma formação permanente em que a metodologia de trabalho e o clima afetivo sejam pilares do trabalho colaborativo. Um clima e uma metodologia formativa que situe o professorado em situações de identificação, participação, aceitação de críticas, de discordâncias, suscitando a criatividade e a capacidade de regulação. A capacidade de respeitar a diferença e de elaborar itinerários diferenciados com diferentes ferramentas com um caráter aberto e gerador de dinamismo e situações diversas. (IMBERNÓN, 2009, p. 59-60).

Por essa perspectiva, a formação continuada deveria ser uma estratégia de formação permanente articulada por mediadores, permitindo identificar as necessidades de formação em cada unidade escolar. Para tal, torna-se imprescindível o envolvimento radical dos professores na sua formação.

### **4.3. – O trabalho do professor do campo**

Tem merecido destaque nos dias atuais o movimento Por uma Educação do Campo, que se desenvolve no âmbito dos direitos de acesso à educação, de educação com qualidade e vinculada às questões vividas pelos sujeitos do campo. As ideias de uma Educação do Campo nascem a partir de outro olhar sobre esse espaço. A temática entra em pauta nos debates educacionais com mais ênfase e força política a partir de 1998, com a I Conferência Nacional Por uma Educação do Campo. Nesse sentido, não se pode desconsiderar que os conhecimentos e as práticas de organização social são forjados na luta política dos movimentos sociais que constituem a inspiração das propostas implementadas nas experiências da Educação do Campo. Ou seja, trata-se de um movimento maior, que busca, através de um projeto popular, o desenvolvimento para o campo, considerando os sujeitos que ali vivem e fortalecendo suas identidades, bem como as problemáticas por eles vividas.

Trata-se de uma educação dos sujeitos do campo [...] a afirmação deste traço que vem desenhando nossa identidade é especialmente importante se

levamos em conta que a história do Brasil, toda vez que houve alguma sinalização de política educacional ou projeto pedagógico específico isto foi feito para o meio rural e muitas poucas vezes para os sujeitos do campo como sujeito da política e da pedagogia, sucessivos governos tentaram sujeitá-los a um tipo de educação domesticadora e atrelada a modelos econômicos perversos. (CALDART, 2002, p. 28).

Historicamente, as políticas educacionais para o campo atendiam as determinações do modo de produção capitalista e foram pensadas a partir da ótica urbana, considerada mais desenvolvida. O campo sempre foi marcado pela exclusão e marginalização de seus trabalhadores, devido às dificuldades sentidas e vividas pelas famílias dos agricultores. Um dos traços fundamentais que vêm desenhando a identidade do Movimento Por uma Educação do Campo é a luta por políticas públicas que garantam o direito à educação no e do campo. “*No*: o povo tem o direito de ser educado no lugar onde vive; *Do*: o povo tem o direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais.” (CALDART, 2004, p. 26). Ainda segundo a mesma autora, a educação do campo não é “para” o campo e nem mesmo “com”: é dos trabalhadores do campo, dos camponeses, dos povos indígenas, dos quilombolas, dos ribeirinhos. Ela precisa ser construída pelo “processo de formação dos sujeitos coletivos, sujeitos que lutam para tomar parte da dinâmica social, para se constituírem como sujeitos políticos, capazes de influir na agenda política da sociedade” (CALDART, 2009, p. 151).

Foi muito importante ouvir as professoras sobre sua condição do professor do campo. Conforme os depoimentos das professoras, o poder público e até mesmo colegas professores da rede, tratam a escola do campo em condições de desigualdade e inferioridade em relação à escola urbana:

*[...] a gente tem dificuldade. Água encanada, o poço secou lá, fez o que? Duas, três semanas a gente estava sem água. A gente tinha que se virar. Trazer água e...assim as dificuldades do interior é essa sabe? Se fosse aqui (cidade) na escola daqui eles arrumavam no mesmo dia (PROFESSORA 7).*

*Na cidade, a escola tem salas separadas, com um professor somente pra atender ao 1º ano[...] Aqui não, aqui é professor para atender quatro séries, junto dentro de um horário só [...]. Porque eu trabalhei na multisseriada ano passado eu fazia do pré ao 5º ano sozinha. Não tinha atingido o número pra poder ter outro professor (30 alunos). Eu não consegui ano passado, eu lutei desde fevereiro até setembro eu não consegui uma pessoa pra trabalhar comigo (PROFESSORA 6).*

*E há dificuldade em trazer um professor pro campo. A gente está lá numa chamada você tem cento e poucos professores, aqui vai passando, vai passando, chega a escola do campo ela está ali com todas as onze escolas do campo esperando professor (PROFESSORA 6).*

Trabalhar na escola do campo parece ser um desafio maior. Além das distâncias que o professor deve percorrer, o trabalho nessas escolas vai além da sala de aula. Onde as classes são multisseriadas professor precisa realizar todas as demais tarefas: preparar o lanche, cuidar da limpeza da sala, organizar a documentação dos alunos, atender os pais, coordenar as reuniões. Mas o desinteresse por atuar na escola do campo parece, pelos depoimentos, ir além desse excesso de atividades que a escola multisseriada demanda. Tem a ver com a própria ideia ou concepção que o campo representa para esses professores:

*[dizem:] eu não vou lá, você é louca é? O que é que eu vou fazer no campo? Eu tenho pedagogia [...] eu sou formado, vou me formar, vou ficar no meio do mato, no meio do campo? Eles têm essa visão, que eles são professores da cidade (PROFESSORA 6).*

Essa visão não pode ser atribuída exclusivamente ao professor, ela se deve à forma como a escola do campo está organizada, à falta de capacitação dos professores e à inadequação da infraestrutura. De acordo com Oliveira e Montenegro (2010, p. 74), “o problema está na precariedade das condições de trabalho dos professores: eles costumam estar sozinhos, sem nenhum apoio, sem material didático e sem formação continuada”.

Pela análise das entrevistas também fica evidente o descontentamento das professoras em relação ao modo como a escola é vista pelos pais e pelos próprios alunos.

*Eu acho que é a evolução, não é? Mas os pais também [...] quando eu trabalhava naquela escola os pais estavam sempre presentes. Os pais não fazem mais essa cobrança. A responsabilidade do pai está deixando muito para a escola. [...] Eu acho que também falta o respeito, eles não têm mais valores. Hoje eu percebo que ele estão deixando esses valores de lado. O que o professor dizia era lei. Hoje não, hoje simplesmente professora (PROFESSORA 9).*

*Fiz a reunião com os pais, fiz minhas colocações de como é que ia transmitir o conhecimento. Eu tive convite pra almoçar em casa, ninguém me deixava em casa no final de semana. Cada final de semana eu ia pra uma casa. Foi maravilhoso (PROFESSORA 8).*

*Se a prefeitura não puxasse esses alunos pra cidade a gente teria muito mais alunos. Eu não sei porque os pais ainda deixam. A gente tem criança pequena até aqui do assentamento. Se tem escolinha aqui, porque não deixar aqui na escolinha?[...] Vai do pré ao nono ano. Então a gente diz: 'se tem aqui porque puxar pra lá'. É uma maneira de acaba com as escolas do campo (PROFESSORA 5).*

Percebemos pelos depoimentos das professoras um saudosismo em relação à imagem da escola do campo no passado: o professor era valorizado pelos pais e respeitado pelos alunos; era reconhecido pela sua função de ensinar; havia um comprometimento da família pela educação dos filhos; a escola era, muitas vezes, o único local de encontro e espaço de diálogo na comunidade. Entretanto, embora parte dessas características da escola do campo no passado tenha se perdido e que em muitas dessas escolas a infraestrutura física e pedagógica seja inadequada, há um coro só entre as pesquisadas quando questionadas sobre onde é melhor para trabalhar, nas escolas do campo ou nas escolas da cidade:

*Lá no interior a gente pode fazer um trabalho separado. São poucos alunos na sala. Mas numa escola estadual (referindo-se a uma escola urbana) que a sala é cheia, como é que o professor vai trabalhar essas crianças que têm dificuldades (PROFESSORA 2).*

*Trabalho quatro dias da semana, um dia em cada localidade, nem um dia é igual ao outro, não fica aquele monótono. E quem vem trabalhar na itinerante [nesta modalidade são os professores que se deslocam para as escolas e os alunos são atendidos em dois dias da semana] não quer sair mais (PROFESSORA 4).*

*É o respeito, sabe? A maneira como eles agem. Tudo que você quer você pede, eles fazem. Como sempre disse: itinerante é terapia, faz bem pra saúde da gente (PROFESSORA 5).*

*Não me encontrei na escola da cidade. Não vi valorização na cidade, os pais não se interessam tanto como aqui. É um grande desafio, mas eu prefiro o campo (PROFESSORA 6).*

*No campo, ainda tem muito isso, esse respeito (PROFESSORA 7).*

*A diferença é por conta do comportamento das pessoas, as pessoas são mais simples. Os alunos são melhores de trabalhar. Aqui se conserva um pouco dos valores, coisa que na cidade está bem difícil de trabalhar. Eu tive essas duas experiências de trabalhar no campo e na cidade. Eu quero ficar aqui, porque aqui ainda tem esses valores (PROFESSORA 9).*

*No interior as crianças têm mais tempo com a família. As crianças são mais quietas e responsáveis (PROFESSORA 11).*

No que diz respeito à proposta pedagógica ou um projeto específico para a Educação do Campo, os depoimentos das professoras

denunciam que em nenhuma escola dos municípios pesquisados há um planejamento específico para as escolas do campo. Segundo Arroyo (2009, p. 82):

Um projeto de educação básica do campo tem de incorporar uma visão mais rica do conhecimento e da cultura, uma visão mais digna do campo, o que será possível se situamos a educação, o conhecimento, a ciência, a tecnologia, a cultura como direitos e as crianças e jovens, homens e mulheres do campo como sujeitos desses direitos.

Ainda segundo Arroyo (2009, p. 82):

Temos uma longa história que sempre defendeu que os saberes que a escola rural deve transmitir devem ser poucos e úteis para mexer com a enxada, ordenhar a vaca, plantar, colher, levar para a feira...Aprender apenas os conhecimentos necessários para sobreviver a até para modernizar um pouco a produção, introduzir novas tecnologias, sementes, adubos, etc. Essa visão utilitarista sempre justificou a escola rural pobre, os conteúdos primaríssimos, a escolinha das primeiras letras.

Constamos que há uma grande caminhada para ser feita no sentido de pensar um projeto de Educação Básica do Campo, como nos sugere Arroyo. Em todas as falas das professoras pesquisadas fica claro que os sujeitos do campo ainda não têm seus direitos assegurados, se tomarmos como referência o que preconiza um dos Princípios da Educação do Campo, em seu artigo 2º do decreto nº 7.352 *respeito à diversidade: incentivo à formulação de projetos políticos pedagógicos específicos para a escola do campo*. Os depoimentos a seguir confirmam as fragilidades das políticas públicas para a Educação do Campo.

*Tem o projeto, mas não específico pra escola do campo* (PROFESSORA 8).

*Olha, não sei te falar porque além de ter a nossa disciplina a gente tem que fazer um projeto fora do que você ensina na sala de aula, e que eles mandaram trabalhar esse ano é o projeto meu município* (PROFESSORA 11).



*O planejamento é a nível de município...é o mesmo livro integrado no município todo, então não há diferença entre escola do campo e escola da cidade. É tudo igual (PROFESSORA 9).*

*Nosso plano de aula é o mesmo, a gente faz junto o plano de aula, por bimestre. Em todas as turmas, tanto nas escolas urbanas quanto na rural, mesmo nas multisseriadas...E cada professor arruma meio para ensinar” [...] Você sempre com a matriz mimeógrafo, às vezes ela não funciona direito. No campo também que poderia ter uma impressora [...] Então assim, ainda há necessidades, precariedade no interior, bastante(PROFESSORA 6).*

*Em termos de conteúdo, se torna igual porque o planejamento é tudo igual. Tanto aqui [campo] como lá [cidade], é igual...não é diferenciado...é tudo igual (PROFESSORA 5).*

*Isso você está vendo como é que é, você teria que ir em todo. Nós trabalhamos sempre em salões (PROFESSORA 4).*

*A gente faz um plano anual por série, a gente se reúne dois dias e tem uma sequência de conteúdos (PROFESSORA 1).*

*A gente precisa de um refeitório, de um espaço físico fechado. Internet não tem (PROFESSORA 2).*

*O plano de curso todo mundo faz. Eles pedem né.. .cada um faz da sua turma. Então, aí eles sempre tão pedindo, e nós fizemos o plano de curso e trabalha o ano inteiro aquele plano ali, sempre busca novidade, mas dentro do que foi feito no plano de curso (PROFESSORA 3).*

Quanto às perspectivas para a escola do campo e para a Educação do Campo, os dados coletados nas entrevistas apontam para incertezas e dúvidas em relação à manutenção dessas escolas, fragilidades na

construção de projetos pedagógicos, deficiências na formação inicial e continuada do professor. Em alguns casos, há o descaso do poder público para a garantia do direito à educação para quem vive no campo, e, mesmo que em algumas professoras acreditam no seu trabalho, persiste uma certa incredulidade quanto à construção de políticas públicas específicas para esse segmento. Os depoimentos a seguir nos levam a pensar dessa forma:

*Olha eu sinto que está acabando, porque o pessoal não está mais ficando no campo. Quem pode está indo para a cidade. Nós temos bem poucos alunos. De 78 a gente tem 15...20 alunos...Nesse núcleo aqui nós temos 17. Tem núcleos que a gente tem 15, outros tem 14 (PROFESSORA 4).*

*Essas carências é desde a mobília. Não tem mesmo espaço pro professor. E eu nem posso sentar, fico o dia todo em pé (PROFESSORA 6).*

*Eu estou acreditando muito no meu trabalho. Se não ficar ano que vem, mas que fique outra pessoa e que acredite também (PROFESSORA 7).*

*Olha eu acho que com essa modernização toda que está acontecendo, logo vão pôr tudo na sede. Porque até já aconteceu. Uma vez essa escola aqui era do pré a oitava série, hoje nós estamos do pré ao quinto ano (PROFESSORA 9).*

*Olha, eu acho que vai continuar, vai ser boa...a continuação dela vai ser muito boa. Eu quero que meus filhos continuem estudando aqui (PROFESSORA 11).*

*A pedagogia pode ajudar o aluno na formação do centro, da cidade que tem todo um convívio, que tem formas, que tem melhor condição de pesquisa, aí sim, ajuda. Mas, pro aluno do campo, que a realidade é outra, diferente (...) Ela preparava o professor no conteúdo do professor, mas não na realidade do aluno (PROFESSORA 1).*

*É uma falha quando você faz o curso (graduação); o curso te prepara pra ser professor, ele não te prepara para a dificuldade [...] Não tinha conhecimento do interior (escolas do campo), então o professor quando se forma, ou faz o curso por exemplo de pedagogia que eu estou fazendo, ele não te diz assim, ó vai lá naquela escola. Na hora do estágio já teria que apresentar essas escolas para os professores, apresentar a dificuldade pra eles, e isso não nos é apresentado (PROFESSORA 6).*

*O decreto nº 7.352 não é de todo o conhecimento pra mim não. Aqui na escola não (PROFESSORA 10).*

De maneira geral, as políticas públicas para o campo, inclusive educacionais, apresentam um caráter do tipo compensatório. Por outro lado, é oportuno ter clareza que a “questão do campo” (posse da terra, produtividade do trabalho, relações sociais e de trabalho, preservação ambiental e educação do campo) não pode ser vista como uma questão autônoma e isolada. Campo e cidade não são facetas dicotômicas de uma sociedade. É necessário perceber a existência de uma organização orgânica entre o urbano e o rural, ou seja, de se compreender que as questões do campo não são exclusividade dos povos do campo. Entendemos que a relação campo-cidade é um eixo que necessita ser considerada em sua dialeticidade, como condição de educação de qualidade para todos os brasileiros. Nesse sentido, é plausível e necessário insistir que toda e qualquer escola, da cidade ou do campo, aborde as problemáticas existentes nas políticas públicas de educação em geral, mas garantido as especificidades: para os sujeitos do campo, Educação do Campo.

#### **4.4 - Expectativas do professor do campo**

Ao analisar os aspectos que as professoras do campo destacam para justificar a atração ou não da carreira docente, bem como suas percepções sobre o “ser professor” e as expectativas em relação ao futuro do professor, percebe-se que as opiniões vão ao encontro daquilo que os estudos sobre formação de professores já revelam: faltam professores em quantidade e em qualidade. De acordo com o estudo *Atratividade da carreira docente do Brasil*, coordenado por Tartuce,

Nunes e Almeida e assessorado por Gatti (2009, p. 15 [relatório preliminar]):

O relatório da OCDE (op.cit.) confirmou que a preocupação não só em atrair, mas manter os professores na profissão docente, prevalece entre as nações. De acordo com o relatório, existem duas grandes preocupações em relação à carreira docente que são interrelacionadas: uma diz respeito à escassez quantitativa de professores, especialmente em algumas áreas; e a outra inquietação é de natureza qualitativa, ou seja, existe uma preocupação com o perfil do profissional em termos de background acadêmico, gênero, conhecimentos e habilidades. Apontam-se dois indicadores como os mais utilizados para medir a extensão da escassez de professores e a falta de demanda para essa formação: as “taxas de vacância”, normalmente avaliadas pelo número de vagas de professor não preenchidas nas escolas e pelo número de vagas “difíceis” de preencher; e, a “escassez oculta”, que se registra quando o ensino é exercido por pessoas não plenamente qualificadas a ensinar para determinado nível escolar ou disciplina.

Os depoimentos coletados no desenvolvimento deste trabalho, como já apresentado, apontam que a falta de professores também podem estar associada às dificuldades enfrentadas nas escolas do campo.

*Uma dificuldade é a falta de apoio. Da estrutura em si, já começa pela secretaria da escola, pelo meio de transporte e a alimentação [...] me sinto frustrada quando eu quero fazer alguma coisa prática que cortam sabe? [...] Então, eu acho assim que o professor não tem nenhum valor mais pra escola. Ele não tem mais voz ativa (PROFESSORA 5).*

*O diretor trabalha como eles (SME) querem. Me sinto desvalorizada (PROFESSORA 8).*

*A partir do momento que o professor for pra lá, e dizer ‘ah, eu não quero ficar aqui, eu não sou*

*faxineira, eu não sou merendeira’, eu acho assim, não está batalhando pela causa. E a gente como professor tem que batalhar pela causa, pela nossa escola, pela escola do campo (PROFESSORA 7).*

*Está bem complicado porque está faltando professores, ninguém mais quer ser professor. Porque ser professor é difícil (PROFESSORA 9).*

*Então, as minhas amigas estão fazendo estágio já, elas vão pra sala de aula e saem apavoradas com o que escutam em sala de aula (PROFESSORA 11).*

*Lá na cidade eles reformam a escola, porque não podem reformar as do campo e colocar segurança também? (PROFESSORA 7).*

Outro aspecto coletado nos depoimentos diz respeito às dificuldades em atrair os jovens estudantes para a profissão docente, bem como as dificuldades do “ser professor” nos dias atuais. Diante disso, fica cada vez mais difícil para o gestor da educação contratar e manter professores com formação adequada, prejudicando em muito a aprendizagem dos alunos. Quando à qualidade da formação inicial, concordamos com Pimenta (2009, p. 18), quando diz que “o curso de formação inicial deve *formar* ou colaborar com a *formação* do professor e não apenas conferir uma habilitação legal para o exercício profissional da docência”.

Dada a natureza do trabalho docente, que é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados, espera-se da licenciatura que desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazeres docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano. Espera-se, pois, que mobilize os conhecimentos da teoria da educação e da didática necessários à compreensão do ensino como realidade social, e que desenvolva neles a capacidade de investigar a própria atividade para, a partir dela, constituírem e transformarem os seus saberes-fazeres docentes,

num processo contínuo de suas identidades como professores. (PIMENTA, 2009, p. 18).

Além da tendência da falta de professores habilitados para o exercício da docência e do desinteresse dos jovens pelos cursos de licenciatura e pela profissão de professor, também identificamos nas falas o desafio do “ser professor” nos tempos atuais.

*Acredito que se o professor ele não ir em busca, independente que seja na cidade ou no campo; se o professor não ir em busca mesmo de valorizar o aluno e saber que ele está ali, que a criança está esperando alguma coisa daquele professor, que aquele professor tem que passar o conhecimento pra ele...que ele tem que valorizar o aluno [...] Se o professor não buscar isso, não é uma sala de aula (PROFESSORA 6).*

*Hoje está mais fácil estudar. Eu, quando parei de estudar, não podia pagar uma faculdade (PROFESSORA 11).*

*Você sabe que ser professor não é fácil. Tem que ter uma dedicação muito grande [...] Se não houver uma conscientização ou melhorar nosso salário, um incentivo pro professor, o professor vai acabar desaparecendo (PROFESSORA 9).*

*Quantas pessoas que você conhece que quer ser professora hoje em dia? (PROFESSORA 5).*

*Eu diria que é uma profissão muito boa, só que tem que ter vocação e dom pra aquilo ali, senão não adianta nem entrar na sala de aula”(PROFESSORA 3).*

Em relação à valorização do professor e ao futuro da profissão, as entrevistadas reclamam do pouco caso demonstrado pelo poder público aos professores e certo pessimismo quanto à profissão futura. O descaso está relacionado à remuneração do professor, ao excesso de atividades que lhe compete, ao pouco tempo para a formação continuada, à falta de tempo para o professor estudar e pesquisar, à falta de uma infraestrutura física e uma estrutura pedagógica adequadas para o trabalho escolar e

aos problemas de toda ordem enfrentados na escola. E o pessimismo quanto ao futuro diz respeito à falta de professores e à pouca perspectiva de que o cenário possa mudar.

*Acho que vai diminuir o número de professor. É muita coisa pra fazer, estudar. É muito trabalho, você não tem autoridade em sala de aula. Está muito complicado e desestimulando os professores (PROFESSORA 11).*

*Uma pelo salário... outra que hoje em dia nas escolas o professor não tem valor nenhum. A direção esquece que um dia foi professor (PROFESSORA 5).*

*O professor faz faculdade, faz uma pós, aí ele fica, para. Acho que não deve parar, deve continuar. Deve ter curso, uma continuação (PROFESSORA 8).*

*Eu acho que o professor ganha muito pouco pelo que faz, porque você vê, a gente não trabalha só aqui, eu trabalho em casa, eu estou ligada direto com as aulas, preparando aula, procurando livros, procurando coisas novas pra trazer. Eu faço uma avaliação e vejo onde os alunos não aprenderam daí eu tenho que retornar tudo aquilo que eles não aprenderam, então eu faço um esforço paralelo, eu tenho que fazer isso, onde eles tem mais dificuldades, eu volto. [...] Antes eu dava 10 anos para acabar o professor, hoje eu acho que dou menos tempo, pra não existir mais professores, **professores** [grifo da professora] bem entendido? [...] Qualquer um pode ser professor. Então é muito desvalorizado o trabalho do professor (PROFESSORA 4).*

*Hoje não tem mais essa valorização, o professor simplesmente é um profissional qualquer, e quanto ao salário há uma defasagem muito grande (PROFESSORA 9).*

*No futuro vai ter poucos professores. Pouca valorização. O professor não quer mais ser*

*professor. Os pais também não valorizam. Tá muito ruim lidar com a educação, hoje* (PROFESSORA 10).

Por um lado, vislumbra-se a baixa procura pelos cursos de formação de professores, o abandono de quem está na profissão ou o não exercício daqueles que já concluíram a formação superior, além da falta de atrativo que a profissão se apresenta para os jovens estudantes. Por outro, dá-se a expansão das matrículas da Educação Básica (especialmente na educação infantil e no ensino médio) com a sua universalização<sup>31</sup>. Constituído esse cenário, enfrentaremos, em um futuro próximo, problemas ainda maiores para atender a toda a demanda de professores para toda a Educação Básica. Com isso, projetam-se preocupações com a qualidade do ensino e a aprendizagem do alunado já hoje tão comprometidos.

---

<sup>31</sup>A ampliação da educação obrigatória no Brasil, de quatro a 17 anos, visando à garantia da universalização da educação obrigatória, com qualidade, até 2016, prevista na Constituição Federal resultante da Emenda Constitucional n. 59/09 e das metas presentes no Projeto de Lei n. 8.035/2010 do Plano Nacional de Educação, enviado pelo Executivo Federal em dezembro de 2010 e que se encontra em tramitação no Congresso Nacional (Câmara, 2012)”.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao olharmos para os números e dados da Educação do Campo hoje, comparada com a educação urbana, parece que vivemos duas realidades, não querendo dizer com isso que a educação no espaço urbano esteja boa e com seus problemas resolvidos. Ao contrário, se os números da educação de maneira geral são assustadores (estruturas precárias, pouco investimentos, qualidade questionada, professores despreparados, pouca escolaridade, analfabetismo, evasão, repetência), nas escolas do campo os problemas só aumentam: o analfabetismo é maior, as instalações físicas normalmente são improvisadas, o número de vagas diminui à medida que as etapas da Educação Básica vão avançando, existe um maior número de professores sem a formação adequada, não existe uma proposta pedagógica para a escola do campo e a Educação do Campo não está contemplada na formação inicial dos professores e nem na formação continuada. A política que mais funciona é aquela do fechamento de escolas, da nucleação e do transporte escolar. Aliás, foi uma das coisas mais ouvidas durante as entrevistas, que a maior preocupação do gestor em relação à educação dizia respeito ao transporte escolar. Parece que devemos chegar à conclusão de que “educar é transportar alunos”.

Em relação à formação de professor, as leituras tratavam do papel do professor, da profissão, do desafio de formar bons educadores, da formação inicial, da formação continuada, do professor reflexivo, pesquisador e dos dilemas da falta de professores e das fragilidades da formação tanto inicial quanto a continuada. Os dados sobre os profissionais da educação no Brasil são instigadores e preocupantes levando a questionar sobre o futuro dessa profissão. Percebe-se uma convergência de fatos para, literalmente, enfrentarmos um “apagão” na área, que parece não ser coincidência: o Brasil até hoje ainda carece de uma política pública permanente de formação de professores, só existem alguns programas pontuais com qualidade questionada pelos estudiosos; é crescente a desvalorização social e profissional do professor; milhares de professores não têm a formação adequada para o exercício da docência, ultrapassando os 50% no campo; qualquer pessoa pode ir para a sala de aula na falta de um professor formado; o desânimo toma conta do profissional do magistério; a formação inicial prioriza a quantidade em detrimento da qualidade; a formação continuada está longe da realidade vivida nas escolas; o professor não é ouvido, a carreira é incerta, bons professores desistem e está cada vez mais difícil despertar nos jovens estudantes o desejo da profissão.

Embora esse cenário esteja sombrio, o estudo sobre a formação de professores do campo na região serrana de Santa Catarina mostrou, mesmo em forma de paradoxo, que podemos reverter este quadro: não existe uma política de formação de professores tanto inicial quanto continuada que assegure condições mínimas de uma formação digna da profissão, assim como não estão presente nessas formações estudos, debates e fundamentos da Educação do Campo. Por outro lado, temos professores muito empenhados, dedicados e apaixonados pela escola do campo, que não medem esforços para continuar estudando seja na graduação, seja nos cursos de capacitação e formação continuada, algumas vezes dispensando energia sobre-humana para essas conquistas. Todas as professoras pesquisadas que já possuem a licenciatura e as que continuam estudando fizeram e fazem conciliando com uma jornada de trabalho em sua maioria de 40 horas semanais, normalmente no período noturno ou nos finais de semana, tendo que se deslocar por longas distâncias, recebendo tímido incentivo por parte do poder público municipal (geralmente auxílio para o transporte) e nenhum apoio por parte do poder público estadual. O que nos leva a concluir que os quadros da Educação do Campo seriam ainda mais graves sem essa “teimosia” do professor que, mesmo nas condições de maiores adversidades, não desiste, ao contrário, persiste porque acredita na educação, na escola, nos alunos e nos sujeitos do campo.

O diálogo com as professoras foi o momento mais marcante do estudo realizado. A conversa franca se tornara reveladora, não apenas da escola e da educação, mas da vida, dos sentimentos, dos sonhos e das esperanças. Cada uma delas tem em suas histórias registros de esforços, dedicação, superação e muita vontade de vencer, mas o que é peculiar é o gosto pela escola, o carinho pelos alunos, a defesa e o compromisso pelos sujeitos do campo.

A identificação com a escola do campo para a maioria das professoras, está ligada a sua própria vida. Nascer, crescer, estudar e viver no campo foi algo que as atraiu para o exercício da profissão docente no campo. Para outras, que tinham uma relação com o mundo urbano, o primeiro passo foi experienciar o ensinar e o aprender na escola do campo; a opção por continuar e consolidar a profissão docente neste espaço, sintetiza o compromisso e o acreditar na escola do campo.

Um dos aspectos que chamaram nossa atenção diz respeito a formação inicial em nível de graduação. Como todas as professoras iniciaram suas atividades no magistério sem ter o ensino superior, muitas delas inclusive, sem ter o magistério ou mesmo o ensino médio, a licenciatura foi freqüentada concomitantemente ao trabalho realizado.

Para aquelas que ainda não concluíram e estão cursando a pedagogia, também o fazem em paralelo ao trabalho docente. Dito isso, fica evidente que para a maioria das professoras que cursaram e continuam cursando o ensino superior, o realizam com algumas dificuldades. Inicialmente essa formação só foi e é possível conciliando com o trabalho, normalmente com uma carga horária de 40 horas semanais. Nestas condições o professor não tem muita opção: a oferta do curso superior praticamente é o que define a escolha da graduação e a forma de frequência do mesmo. A maioria das professoras freqüentaram ou freqüentam o curso de pedagogia na modalidade semipresencial ou a distância. É importante destacar que essa possibilidade de estudar tem motivado e estimulado muito as professoras pesquisadas no desempenho de suas tarefas docentes. Outra questão diz respeito à satisfação de ser professora. Talvez isso explique todo o esforço empregado para conciliar o trabalho e a formação.

As professoras foram unânimes quando os assuntos foram o apoio e o incentivo para a formação inicial: houve um reclame geral da falta de uma política de estímulo, de colaboração e de incentivo durante o período da formação inicial. Em alguns municípios a ajuda se resumia na ajuda de custo para o transporte, em outro uma ajuda de custo em forma de bolsa, para o pagamento da mensalidade, em outro a ajuda era apenas para o professor que era efetivo na rede, e para o professor da rede estadual não havia apoio algum, mas como o desejo de estudar era maior que estas dificuldades, a “carona” recebida do transporte municipal era o que não fazia desistir. Este cenário parece-nos mostrar o que é recorrente na formação de professores no estado e no país: a vontade e o esforço dos professores pela formação são maiores do que o incentivo e o estímulo dado pelo poder público.

Em relação a qualidade dos cursos superiores as professoras manifestaram dúvidas, especialmente pelo distanciamento da formação superior com a realidade da sala de aula, chegando algumas vezes a frustrar aquelas que buscavam a graduação. O ingresso na universidade criava um clima de boas expectativas, mas muitas vezes estas expectativas não se confirmavam. Nas conversas com as professoras que cursaram pedagogia constatamos que a maior carga de leitura durante o curso estava voltada mais às teorias pedagógicas em detrimento dos conteúdos e práticas pedagógicas. Já a opinião das professoras que cursaram licenciatura específica nas disciplinas das séries finais do ensino fundamental e do ensino médio, havia uma maior valorização dos conteúdos em detrimento das teorias e práticas pedagógicas.

Uma das questões que destacamos como positiva na maioria das professoras que participaram dessa pesquisa está relacionada à formação continuada. Percebemos um grande empenho das professoras em continuar a sua formação, seja em cursos à distância, eventos realizados pelas secretarias municipais de educação ou por instituições de ensino superior. Mas ao mesmo tempo percebíamos questionamentos quanto esse tipo de formação. O mais recorrente era de que essa formação era descontextualizada dos problemas e das situações vividas na sala de aula. O que constatamos através das falas é que há uma necessidade da formação acontecer na escola, envolvendo toda a comunidade escolar. Como temas apontados pela professoras estão: os problemas vividos na escola, as dificuldades enfrentadas, a participação dos pais na educação dos filhos, o trabalho colaborativo e coletivo, projetos da escola, projeto político pedagógico. Na maioria das falas, as professoras destacam que o professor precisa estar sempre em formação, estudando e pesquisando, mas acima de tudo trabalhando em grupo e desenvolvendo projetos pensados e planejados coletivamente.

Ao tratarmos da escola do campo e do trabalho do professor do campo, as opiniões de modo geral convergiam para os mesmos apontamentos, tanto em relação às dificuldades enfrentadas no dia a dia como em relação a satisfação de trabalhar nas escolas do campo. Para as professoras os problemas são de toda ordem: a estrutura física é deficitária na maioria das escolas, não existem propostas e projetos pedagógicos para a educação do campo, falta apoio e incentivo para a realização da formação inicial, a formação continuada não contempla as necessidades pedagógicas da escola e a realidade de cada comunidade escolar, a falta de um trabalho mais coletivo e cooperativo, entre outros. Mas, também deixavam claro que se tivessem que fazer escolha entre trabalhar na escola do campo ou na escola da sede do município, não tinham dúvidas que seria na escola do campo. Isso porque, segundo elas, os valores do respeito e da honestidade continuam presentes entre os sujeitos do campo, contribuindo significativamente no processo educativo. Alguns depoimentos demonstravam preocupação, especialmente quanto à disciplina e atitudes de desinteresse dos alunos no dia a dia da sala de aula e a ausência de muitos pais na educação dos filhos, atribuindo esta tarefa exclusivamente à escola.

Em relação às expectativas das professoras com a docência, com a escola do campo e o futuro da profissão, há uma tensão entre o comprometimento e satisfação que move o trabalho das professoras com dedicação e esperança e a realidade que mostra o desinteresse do poder público com a educação, a escola e o professor de modo geral e, com

agravantes quando se trata da educação do campo, escola do campo e professor do campo. Este cenário segundo as professoras, tem afastado o professor do trabalho docente, e ao mesmo tempo não atraindo os jovens para o exercício da docência, ou seja, repetindo um dos grandes problemas da educação nacional que é a falta de professores habilitados para o exercício do magistério e criando novas dificuldades com professores desmotivados e desvalorizados.

Após essas reflexões, acreditamos, sem considerar ser uma ousadia, que o desenvolvimento de políticas públicas tanto para a Educação do Campo como para a formação de professores passa por um debate maior de que sociedade se quer construir. Nas palavras de Frigotto (2010, p. 20), “o projeto societário e educacional defendido e lutado na prática pelo MST engendra o gérmen mais avançado da luta contra-hegemônica hoje no Brasil”. E os movimentos sociais, ao defenderem a Educação do Campo, não o fazem apenas para a garantia do direito à educação, fazem-no por acreditar que o campo é lugar de viver e ser feliz, portanto, lugar de construir uma sociedade fundada em outros valores que não a capitalista. Nesse sentido, a proposta para as políticas da Educação do Campo protagonizadas pelos movimentos sociais, se efetivada, poderá fomentar novas discussões, inclusive com relação à formação dos professores. Essa tensão existente revela um campo de disputas que vai para além do direito à educação: o direito a viver no campo e organizar a vida, o trabalho e a produção sob outros olhares, o olhar dos sujeitos que constroem suas vidas aí, alicerçadas no diálogo, na organização e na defesa do campo. Os embates continuam e a história tem nos mostrado que as conquistas e avanços acontecem quando a sociedade se mobiliza e reclama seus direitos, aliás, o direito é conquistado e nunca concedido, e uma vez conquistado na letra é preciso mantê-lo, e aí vem outra batalha, materializá-lo na forma de políticas públicas. Embora isso possa parecer um desafio homérico, torna-se um caminho possível quando a sociedade organizada em seus movimentos e suas representações andam juntas na construção de outro mundo possível.

Ao finalizar este trabalho, acreditamos que algumas respostas às perguntas propostas foram atingidas. Por outro lado, à medida que o trabalho de estudo e pesquisa era desenvolvido, dialeticamente novos questionamentos surgiam e, ao mesmo tempo em que às vezes confundiam, davam segurança de estar no caminho e de estar caminhando. Chegamos ao final desse estudo com muitas inquietações e vontade de continuar. Portanto, um primeiro desafio foi superado; ver a educação para além do trabalho docente, assumindo esta perspectiva de

estudo e pesquisa. Diante disso, a Educação do Campo como política pública e a formação de professores para a Educação do Campo se constituíram como um objeto de estudo que pretendemos seguir. O campo já não nos parece mais o mesmo, novos olhares emergiram, realidades foram descortinadas, instigando novos estudos. Os sujeitos do campo em nossas reflexões têm espaços ampliados, a educação e a escola do campo se fortalecem e o professor tem todo o reconhecimento, no sentido de fazer da Educação do Campo uma luta constante para a construção de políticas públicas para a educação, a escola e o professor do campo.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. I. **Apontamentos a resoeito da formação de professores**. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite. (org). Formação de educadores: artes e técnicas – ciências e políticas. São Paulo: Edunesp, 2006, v. 1, p. 177-188.
- ALMEIDA, M. I. **Ensino com pesquisa na licenciatura como base da formação docente**. In: TRAVERSINI, Clarice; EGGERT, Edla; PERES, Elaine; BONIN, Iara. (org.). Trajetórias e procesos de ensinar e aprender: práticas e didáticas. Porto Alegre: Edipucrs, 2008.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. **Formação de educadores do campo**. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTO, Gaudêncio. Dicionário da educação do campo. São Paulo: Expressão popular. 2012.
- ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (orgs). **Por uma educação do campo**. 4 ed. Petrópolis: Vozes. 2009.
- ARROYO, Miguel Gonzalez; FERNANDES, Bernardo Maçano. **A Educação Básica e o Movimento Social do Campo**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999.
- ARROYO, Miguel. **Políticas de formação de educadores (as) do campo**. In: Revista Cedes – Educação do Campo. v. 27, n. 72, maio/agosto. São Paulo: Cortez, 2007.
- BAPTISTA, Francisca Maria Carneiro. **Educação rural: das experiências à política pública**. Brasília: NEAD, 2003.
- BOGDAN, Robert, BIKLEN, Sari. **Características da investigação qualitativa**. In: BOGDAN, Robert, BIKLEN, Sari. Investigação qualitativa em educação uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Editora Porto, 1994.
- BRASIL. **Constituição Federal**. Brasília, 1988.
- BRASIL. Decreto nº 5.622 de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 2005.

BRASIL. Decreto nº 5.773 de 9 de maio de 2006. **Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e seqüenciais no sistema federal de ensino.** Brasília. 2006.

BRASIL. Decreto nº 6.303 de 12 de dezembro de 2007. **Altera dispositivos do Decreto nº 5.622 de 19 de dezembro de 2005.** Brasília. 2007.

BRASIL. Decreto nº 6.755 de 29 de janeiro de 2009. **Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica.** Brasília, 2009.

BRASIL. Decreto nº 7.352/2010. **Política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação e reforma Agrária – PRONERA.** Brasília, 2010.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 59 de 11 de novembro de 2009. **Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI.** Brasília. 2009.

BRASIL. Lei n. 9394 de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Brasileira.**

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 2/2008. **Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.** Brasília: SECAD, 2008.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº. 1/2002. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.** Brasília: SECAD, 2002.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº. 1/2002. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.** In: KOLLING, Edgar Jorge. CERIOLI, Paulo Ricardo, CALDART, Roseli Salete.



Orgs. A Educação do Campo: identidade e políticas públicas. Brasília, 2004.

BRASIL. Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002. **Institui Diretrizes Curriculares acionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.** Brasília. 2002.

CALDART, R. **Elementos para Construção de um Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo.** Por uma Educação do Campo, n. 5, 2004, p. 13-49.

CALDART, R. **Sobre Educação do Campo.** III Sem. Nac. de Educação na Reforma Agrária. Goiás. 2007.

CALDART, Roseli Salete. **A escola do campo em movimento.** In: ARROYO, Miguel G, CALDART, Roseli Salete, MOLINA, Mônica Castagna (orgs). Por Uma Educação do Campo. 4 ed, Petrópolis, RJ. Vozes, 2009.

CALDART, Roseli. **Pedagogia do Movimento Sem-Terra.** 3 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CALDART, Roseli. **Por uma Educação do Campo: Traços de uma identidade em construção.** In. KOLING, Edgar J.; CERIOLI, Paulo; CALDART, Roseli S. Educação do Campo: identidade e políticas públicas. Brasília-DF, 2002.

CAMPOS, Roselane F. **O cenário da formação de professores no Brasil – analisando os impactos da reforma da formação de professores** (versão preliminar). 2011.

CONFERÊNCIA Nacional por uma Educação Básica do Campo. Desafios e Proposta de Ação. Luziânia. 1998.

CURY, J. Rua. **A formação docente e a educação nacional. Conselho Nacional de Educação,** 2007. Disponível em: [WWW.mec.gov.br](http://WWW.mec.gov.br), acessado em 26/07/2012.

DUARTE, Valdir P. **Escolas públicas no campo: problemáticas e perspectivas: Um estudo a partir do Programa Vida na Roça.** Francisco Beltrão, PR ASSESOAR, 2003.

FERNANDES, Bernardo Maçano. **Diretrizes de uma caminhada.** In: KOLLING, Edgar Jorge, CERIOLI, Paulo Ricardo e CALDART, Roseli Salete (orgs). Por Uma Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas. V. 4. Brasília, 2002.

FERNANDES, Bernardo Maçano; MOLINA, Mônica Castagna. **O campo da educação do campo.** In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire S. Azevedo de. Por uma educação do campo: contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo. Brasília: Articulação Nacional “Por Uma Educação do Campo”. 2005.

FOCEC. **Bases para a construção das diretrizes operacionais para a Educação do Campo de Santa Catarina.** Florianópolis: Instituto Educampo. 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Projeto societário contra-hegemônico e educação do campo: Desafios do conteúdo, método e forma.** In: MUNARIN, Antônio; BELTRAME, Sônia; CONDE, Soraya F.; PEIXER, Zilma I. (orgs.). Educação do Campo: Reflexões e perspectivas. Florianópolis: Insular, 2010.

GATTI, Bernadete A. BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios.** Brasília. UNESCO, 2009.

GATTI, Bernadete. **Formação de Professores e Carreira.** Campinas: Associados, 1997.

GHIRALDELLI Jr., P. **Filosofia e História da educação brasileira.** São Paulo: Manole 2003.

GHIRALDELLI Jr., P. **O que é Filosofia da Educação.** 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

GOMES NETO, João Batista F. *et alii.* **Educação Rural.** São Paulo; Curitiba: Editora da Universidade de São Paulo / Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná, 1994.

GUIMARÃES, Valter S. **Formação de professores: Saberes, identidade e profissão.** Campinas: Papyrus, 2004.

IBGE. Censo demográfico 2010.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. Tradução Silvana Cabucci Leite. São Paulo: Cortez, 2010.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.

INEP/MEC. Educação Básica. Sinopse de dados 2007. www. Inep.gov.br.

INEP/MEC. Educação Básica. Sinopse de dados 2008. www. Inep.gov.br.

INEP/MEC. Educação Básica. Sinopse de dados 2009. www. Inep.gov.br.

INEP/MEC. Educação Básica. Sinopse de dados 2010. www. Inep.gov.br.

INEP/MEC. Educação Básica. Sinopse de dados 2011. www. Inep.gov.br.

JORNADA DE AGROECOLOGIA: 2º Encontro Paranaense-ENA. Plenária dos agricultores ecologistas. Ponta Grossa, PR: Editora Gráfica Popular Ltda. Maio 2003.

KOLING, Edgar J.; NERY, Irmão, MOLINA, Mônica (orgs). **Por uma Educação Básica o Campo**. Nº 1. Brasília-DF, 1999.

KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (orgs). **A Educação do Campo: identidade e políticas públicas**. Brasília, 2002.

LEITE, Yoshie Ussami Ferrari; GHEDIN, Evandro; ALMEIDA, Maria Isabel de. **Formação de professores: caminhos e descaminhos da prática**. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

LIBÂNEO, José C. **Produção de saberes na escola: suspeitas e apostas**. Rio de Janeiro. Anais da X Endipe, 2000.

LÜDKE, M & ANDRÉ, M. E. D. **Métodos se coleta de dados: observação, entrevista e análise documental**. In: LÜDKE, M & ANDRÉ, M. E. D. Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas. São Paulo: Companhia das Letras: EPU, 2000 Cap. 3, p. 25-44.

MARQUES, Carlos Alberto & PEREIRA, Julio Emílio Diniz. **Fóruns das licenciaturas em universidades brasileiras: Construindo alternativas para a formação inicial de professores.** Educação e Sociedade, Abr. 2002, vol. 23, nº 78, p. 117-142.

MÉSZÁROS, Istvan. **A Educação para além do Capital.** São Paulo: Boitempo Editora, 2005.

MINISTÉRIO EDUCAÇÃO. SECAD. **Educação do campo:** Diferenças mudando paradigmas. Cadernos Secad 2. Brasília. 2007.

MOITA, Maria da Conceição. **Percursos de formação e de transformação.** In: NOVOA, Antonio (org). Vidas de professores. Porto: Porto Editora, p. 111-140, 20007.

MOLINA, M.; JESUS, S. **Por uma educação do campo.** Brasília, 2004.

MOLINA, M.; JESUS, S. **Por uma educação do campo.** Brasília, 2004.

MOLINA, Mônica Castagna. **A contribuição do PRONERA na construção de políticas públicas de Educação do Campo e Desenvolvimento Sustentável.** (Tese) Doutorado em Desenvolvimento Sustentável. Centro de Desenvolvimento Sustentável da Universidade de Brasília. Brasília, 2003.

MOREIRA ALVES, Márcio. **A força do povo:** Democracia Participativa em Lages. SP: Brasiliense, 1980.

MUNARIM, A. **Parceria entre Estado e Sociedade Civil-Caminhos em Construção.** Diálogos com Paulo Freire - Teoria e Práticas de Educação Popular, Tramandaí - RS, p. 70-79, 2005.

MUNARIM, A. **O cenário da construção de uma política pública de Educação do campo.** Revista Marco Social, vol. 12 nº 01, 2010.

MUNARIM, A. **Trajetória do movimento nacional de educação do campo no Brasil.** Educação (UFSM), v. 33, p. 59-76, 2008.

MUNARIM, Antonio. (et all) **Política Pública de Educação do Campo: um lugar de Direitos Humanos.** In: Anais II Encontro nacional de pesquisa em educação do campo. Brasília. 06-08 agosto 2008.

NEVES, Lúcia M. Waderley. **Ensino Médio, ensino técnico e educação profissional: delimitando campos.** In \_\_\_\_\_ (org).

Educação e política no limiar do século XXI. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

NÓVOA, António (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, António (org.). **Profissão professores**. Porto: Porto Editora, 1995.

NÓVOA, António (org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 2007.

NÓVOA, António. **Formação de professores**. In: Vidas de professores. Portugal: Porto, 1992, 13-30.

OLIVEIRA, Liliane Lúcia Nunes de Aranha; MONTENEGRO, João Lopes de Albuquerque. **Panorama da educação do campo**. In: MUNARIN, Antônio; BELTRAME, Sônia; CONDE, Soraya F.; PEIXER, Zilma I. (orgs.). Educação do Campo: Reflexões e perspectivas. Florianópolis: Insular, 2010.

PAGOTTO, Maria R. N. S. **A organização das licenciaturas: práticas atuais e perspectivas de mudanças**. Águas de Lindóia. IX Endipe, 1998.

PEIXER, Z.I. **A cidade e seus tempos**: o processo de constituição do espaço urbano em Lages. Lages: Ed. Uniplac, 2002.

PÉREZ GÓMEZ, A. “**O pensamento prático do professor: A formação do professor como profissional reflexivo**”. In: NÓVOA, A. (org.). Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PERRENOUD, Philippe. **Novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação – Perspectivas sociológicas**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1993.

PIMENTA, Selma G (org.). **Saberes pedagógicos e atividades docentes**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

PIMENTA, Selma G(org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, Selma G. **O estágio na formação de professores: Unidade teoria prática?**. São Paulo: Cortez, 1994.

Revista Educação nº 163, 2010.

RIBEIRO, Marlene. **Pedagogia da Terra: um projeto dos movimentos sociais do campo**. In: Anais do I Seminário Internacional de Educação, VIII Semana de Pedagogia: A invenção da escola e a escola da invenção. Universidade Estadual do Oeste do Paraná-UNIOESTE-Campus de Francisco Beltrão-PR, 2004.

SACRISTÁN, J.Gimeno. **Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores**. In: NÓVOA, A. (org.). Profissão professor. 2 ed. Porto: Porto Editora, 2008.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação (LDB): Trajetória, limites e perspectivas**. 11. ed. Campinas: Autores e Associados, 2008.

SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil: História e teoria**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias**. In. FERRETTI, Celso João et al. Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. Entrevista semi-estruturada como técnica de coleta de informações. In: TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987. p. 120-151.

UNICEF [http://www.unicef.org/brazil/pt/br\\_oosc\\_ago12.pdf](http://www.unicef.org/brazil/pt/br_oosc_ago12.pdf), pesquisa realizada em 19 de setembro de 2012.

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação de professores: Ideias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

## ANEXOS

### Ficha 1

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA - UFSC**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE**

**Título da Pesquisa:**

**Mestrando:** Sadi José Rodrigues da Silva **Prof<sup>a</sup> Orientadora:** Sonia Beltrame

**Ficha individual dos sujeitos da pesquisa**

#### 1) Dados Pessoais

Nome: \_\_\_\_\_ Pseudônimo: \_\_\_\_\_

Data de Nascimento: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_ Sexo: ( )M ( ) F

Estado Civil: \_\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_ Bairro: \_\_\_\_\_

Cep: \_\_\_\_\_ Cidade: \_\_\_\_\_ Estado: \_\_\_\_\_

Telefone residencial: \_\_\_\_\_ Celular: \_\_\_\_\_

e-mail: \_\_\_\_\_

#### 2) Informações Escolares

a) Ensino Médio (nome do curso): \_\_\_\_\_

Escola: \_\_\_\_\_

Cidade: \_\_\_\_\_ Ano de conclusão: \_\_\_\_\_

b) Curso superior

Instituição: \_\_\_\_\_ Curso: \_\_\_\_\_

Cidade: \_\_\_\_\_ Ano de conclusão: \_\_\_\_\_

c) Pós-graduação: ( ) especialização ( ) mestrado ( ) doutorado

Instituição: \_\_\_\_\_ Curso: \_\_\_\_\_

Cidade: \_\_\_\_\_ Ano de conclusão: \_\_\_\_\_

### 3) Informações Profissionais

a) Ingresso no Magistério

Ano de ingresso: \_\_\_\_\_

Forma de ingresso: \_\_\_\_\_

Tipo de escolas de ensino fundamental em que lecionou:

Estadual urbana ( ) - 1ª à 4ª série ( ) 1ª à 8ª série

Estadual rural ( ) - 1ª à 4ª série ( ) 1ª à 8ª série

Municipal urbana ( ) - 1ª à 4ª série ( ) 1ª à 8ª série

Municipal rural ( ) - 1ª à 4ª série ( ) 1ª à 8ª série

b) Outras experiências de magistério:

Nível de ensino – disciplina – escola - cidade

\_\_\_\_\_ - \_\_\_\_\_ - \_\_\_\_\_ - \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ - \_\_\_\_\_ - \_\_\_\_\_ - \_\_\_\_\_

c) Outras atividades educacionais na escola e em órgãos administrativos do sistema

( ) Direção ( ) Coordenação Pedagógica/Supervisão ( ) Auxiliar secretaria ( ) Inspetora de Ensino

Outras (especificar): \_\_\_\_\_



## Ficha 2

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA - UFSC**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE**

**Título da Pesquisa:**

**Mestrando:** Sadi José Rodrigues da Silva

**Profª Orientadora:** Sonia Beltrame

### **Roteiro para a entrevista semiestruturada**

#### **1ª Parte: Trajetória e percurso da formação inicial**

1 - Lembranças da vida escolar enquanto estudante (época, local, escola, professores, atividades marcantes, família, condição...)

Quanto tempo atua no magistério?

2 – Razão da escolha do magistério e do curso superior. Percepção do contexto social, político e econômico da época em que estudou. Importância das leituras feitas durante o curso, apreciação das atividades, estágios, aulas e professores.

3 – Formação inicial: curso, quando, onde, condição para a formação (trabalha, só estudava, acesso a livros, tecnologias....). A formação prepara para a realidade da sala de aula? Se não prepara, o que está faltando na formação inicial?

#### **2ª Parte: Percepções sobre educação e profissão docente**

4 - Ingresso na profissão docente e trajetória profissional (atividades, aulas e colegas no início do magistério, alunos que marcaram de alguma forma, turmas e séries preferidas, diferenças entre o momento atual e o momento de início da carreira)

5- Percepções e representações sobre educação e escola hoje

- (desafios, dificuldades, angústias, limites)

6 - Percepções e representações sobre profissão docente e identidade profissional

- (desafios, dificuldades, angústias, limites, satisfação, insatisfação com a carreira, sucessos e fracassos, melhores e piores momentos)
- (representações sobre a valorização do professor, as relações de gênero no magistério, as relações entre aluno, professor e escola, o atual ensino fundamental, a formação do professor, o futuro da profissão docente e a importância da pós-graduação para o exercício do magistério do Ensino fundamental)
- (a formação inicial e a experiência profissional na construção da identidade, outros caminhos trilhados no processo da construção da

identidade: a formação continuada, reafirmação da profissão docente; começaria tudo outra vez?)

### **3ª Parte: Formação continuada**

7 – Formação continuada: cursos oferecidos em serviço pela rede (carga horária anual, qualidade, relação com o contexto da sala de aula). A organização dos cursos vai ao encontro com a realidade da escola. Há desconpassos? Como o professor faz para materializar a formação recebida. É possível conciliar as práticas com a formação? O que estrangula ou tenciona a formação recebida com a prática da sala de aula?

### **4ª Parte: Percepções sobre o ensino no campo e sobre a escola**

8 - Percepções sobre Educação do Campo (diferenças da urbana).

- Especificidades da escola do campo: características, semelhanças e diferenças da escola urbana.
- A escola em que você atua: aspectos físicos e materiais: proposta curricular, projetos, relações com a Secretaria Municipal de Educação, incentivos ao professor.
- Formação do professor para escola do campo: como vê a formação inicial e continuada, têm algum incentivo ou situação especial para sua formação?
- Futuro da escola do campo: que perspectiva vê para elas.

9 - Percepções sobre a escola em que trabalha.

- Especificidade, característica, aspectos físicos (materiais, equipamentos, estrutura), aspectos pedagógicos (proposta pedagógica, recursos humanos, valorização docente, gestão escolar, aspectos financeiros (recursos e investimentos).

**Ficha 3**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA - UFSC**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE**

**Título da Pesquisa:**

**Mestrando:** Sadi José Rodrigues da Silva

**Profª Orientadora:** Sonia Beltrame

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Declaro, por meio deste termo, que concordei em ser entrevistado(a) e/ou participar na pesquisa de campo referente ao projeto de pesquisa intitulado “Formação docente na Serra Catarinense: políticas e práticas na educação do campo”, desenvolvido por Sadi José Rodrigues da Silva e orientado pela Professora Dra. Sônia Beltrame, a quem poderei contatar / consultar a qualquer momento que julgar necessário através dos telefones nº (48) 33045134 e (48) 88155626 ou e-mail profsadi@yahoo.com.br

Afirmo que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa. Fui informado(a) dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo, que, em linhas gerais é problematizar a formação de professores da Educação do Campo.

Minha colaboração se fará de forma anônima, por meio de entrevista semi-estruturada. O acesso e a análise dos dados coletados se farão apenas pelo pesquisador e/ou sua orientadora. Fui ainda informado(a) de que posso me retirar dessa pesquisa a qualquer momento, sem sofrer quaisquer sanções ou constrangimentos.

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa, autorizo a realização da mesma, a divulgação dos dados obtidos neste estudo e atesto recebimento de uma cópia assinada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme recomendações da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de setembro de 2011.

\_\_\_\_\_  
 Nome do participante da pesquisa

\_\_\_\_\_  
 Assinatura do participante

\_\_\_\_\_  
 Nome do pesquisador

\_\_\_\_\_  
 Nome do Orientador

