



POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE E A REALIDADE DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Micksilane Teixeira Prado Chaves¹
Fátima Moraes Garcia²

INTRODUÇÃO

As Mudanças ocorridas mundialmente nos aspectos econômicos e tecnológicos fazem com que ocorram reconfigurações nas formas de trabalho e nas políticas adotadas pelos países para atender ao mercado capitalista, como é o caso do Brasil. Observa-se uma massificação da educação atrelada a idéia de universalização do ensino em prol da equidade³ social. Entretanto, faltam aos docentes condições salariais e o acesso a formação inicial e continuada. Ademais, a superlotação das salas de aula e a conseqüente intensificação do trabalho contribuem para o aumento das doenças nos profissionais docentes. Soma-se a todo esse contexto, a infraestrutura inapropriada das escolas e a falta de materiais pedagógicos adequados que corroboram para a desqualificação do trabalho docente.

Verifica-se, portanto, a necessidade de financiamento apropriado por parte do Estado para com a Educação, de maneira que sejam promovidas condições para realização do trabalho docente e seu desenvolvimento profissional; bem como, políticas educacionais alinhadas à proposta da Educação do Campo, para que seja promovida uma formação adequada ao professor e uma prática pedagógica na escola que esteja substanciada na realidade desse contexto social. Se isso não é compreendido como objetivo do ensino nas escolas do campo, é possível afirmar que exista de fato uma inclusão social dos seus estudantes? Nesse sentido surge a necessidade de responder seguinte pergunta: “As

1 Mestranda em Educação na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Brasil. Professora do Fundamental I no município de Vitória da Conquista- Bahia, Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação do Campo - GEPEC/CNPQ e Grupo de Estudos e Pesquisas em História, Políticas e Práticas em Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas- GEPHEJA/ CNPQ. Endereço eletrônico: micksilanete@gmail.com

2 Professora Titular na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Brasil, coordenadora da Linha de Estudos e Pesquisa em Educação do Campo - GEPEC/CNPQ, Professora e orientadora no Mestrado Profissional em Educação do Campo da UFRB e no Mestrado Acadêmico em Ensino Básico da UESB. Endereço eletrônico: fmg.2009@hotmail.com

3 Equidade no texto está se referindo a reconhecimento dos direitos de cada um, ou seja, o ato de reconhecimento e de legitimação das desigualdades existentes.



políticas de formação docente estão atendendo as especificidades da Educação do Campo e contribuindo com a inclusão social dos educandos?”.

Para tanto, a pesquisa teve por objetivo analisar as políticas de formação docente e verificar se estão atendendo as especificidades da Educação do Campo.

METODOLOGIA

Esta pesquisa propõe abrir discussões sobre as políticas de formação docente e a realidade da Educação do Campo, levando em consideração a relação prática social, teorias e conhecimentos produzidos por meio de outras pesquisas sobre essa temática, como foco de sustentação argumentativa das análises. Para tanto, foi utilizado a pesquisa qualitativa, vez que nos possibilita a compreensão detalhada de significados e de características situacionais retratadas (RICHARDSON, 2012).

Como elementos específicos do objeto de estudo, foram analisadas as principais legislações sobre Educação que tratam da escola básica e formação docente e obras de autores, como: Arroyo (2007), Caldart (2011), Cerioli (2011), Fernandes (2011), Saviani (2014), entre outros, a fim de possibilitar a análise das políticas de formação docente em relação às especificidades da Educação do Campo.

RESULTADOS E DISCUSSÕES: POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE E A EDUCAÇÃO DO CAMPO

A partir da década de 1990 tem-se vivido mudanças em âmbito federal, estadual e municipal, nos sistemas de ensino, com o intuito de ampliar o atendimento educacional, estendendo aos que não tiveram acesso ou não puderam manter-se na escola (ASSUNÇÃO & OLIVEIRA, 2009).

Conforme Nunes & Oliveira (2016) verifica-se que:

Ao reivindicar como parte do processo de escolarização a dimensão social e política da prática educativa, reconhece-se, por consequência, a redefinição dos fins sociais da educação. Essas reivindicações, somadas ao desenvolvimento científico e tecnológico das últimas décadas, exige



a revisão dos currículos tanto da educação básica, como dos próprios cursos de formação de professores, o que, desde a última década, vem sofrendo atualizações, de modo a contemplar as demandas advindas do contexto local em que cada escola se insere, como, por exemplo, políticas afirmativas, acesso e inclusão de pessoas com diferentes características físicas, sociais e intelectuais e as mudanças mais amplas ocorridas no plano internacional (NUNES & OLIVEIRA, 2016, p.5).

Para se avançar na proposta de inclusão social dos sujeitos do campo à escola básica, profissional e nível superior, como direito e obrigação do Estado, é necessário políticas de formação docente que contemplem a realidade existente no campo, sem perder de vista a totalidade social. Contudo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394/96 e o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005/2014 tratam da formação e desenvolvimento profissional docente, porém sem haver referências específicas para a modalidade da Educação do Campo, assim como apresentam proposições, como por exemplo, para o Ensino fundamental e médio.

Identificamos na legislação esses aspectos de exclusão do reconhecimento da Educação do Campo, à título de exemplo: na LDB 9.394/96, em seu artigo 62, parágrafo 1º, diz que: “A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério”, e no PNE (2014) nas metas 15 e 16, quando dispõe:

Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II, III do caput do art. 61 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurando que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. (PNE, 2014)

Confirma-se que a LDB 9.394/96 não faz referência à formação direcionada a Educação do Campo e o PNE (2014) em nenhum momento apresenta dados referentes ao campo e nem ações concretas a serem desenvolvidas com os docentes que atuam no campo, para que possam ser alcançadas as metas 15 e 16.



Nas palavras de Arroyo (2007) verifica-se a adoção de políticas generalistas na educação, o urbano serve como parâmetro para o rural; não são consideradas as particularidades do campo além de que, “A falta de políticas específicas de formação de educadoras e educadores e a desestruturação das escolas rurais fazem parte da desconstrução da cultura do campo” (ARROYO, 2007, p. 160). Ademais, “o que se prevê é insuficiente, pois não assegura a formação centrada em instituições públicas e não garante condições necessárias a carreira docente” afirma Saviani (2014, p. 88).

O texto preparatório da Primeira Conferencia Nacional “Por uma Educação Básica do Campo” traz um debate/reflexão sobre formação docente, fala da necessidade da valorização do magistério e da formação dos professores. Enfatiza que no meio rural estão às principais injustiças salariais, inclusive de professores que não recebem o salário mínimo e muito menos o piso garantido pela legislação em vigor; acrescenta ainda, que os docentes se submetem a condições precárias de trabalho e muitos professores ainda são leigos, sem mínimas possibilidades de formação. Observa-se que nem no geral e nem no específico/regional são tratadas questões referentes ao campo. Os docentes, ainda em grande maioria reproduzem preconceitos e abordagens pejorativas sobre o campo; o material didático e pedagógico ainda são incipientes no trato com os saberes e culturas campesinas; falta sistematização de material didático e pedagógico que subsidiem práticas educativas vinculadas à realidade do campo (FERNANDES, CERIOLI, CALDART, 2011). Nas palavras de Arroyo (2007):

[...] Os movimentos sociais revelam e afirmam os vínculos inseparáveis entre educação, socialização, sociabilidade, identidade, cultura, terra, território, espaço, comunidade. Uma concepção muito mais rica do que a redução do direito à educação, ao ensino, informação que pode ser adquirida em qualquer lugar. Há bases teóricas profundas, inspiradas nas concepções da teoria pedagógica mais sólida, nesses vínculos que os movimentos sociais do campo defendem entre direito à educação, à cultura, à identidade e ao território. Dimensões esquecidas e que os movimentos sociais recuperam, enriquecendo, assim, a teoria pedagógica; abrindo novos horizontes às políticas de formação de educadores. Formação colada ao território, a terra, à cultura e tradição do campo. (ARROYO, 2007, p.163)

Atender a política de formação de professores da Educação do Campo é dever do Estado e como defende Arroyo (2007, p.174-175) deve assumir compromissos através de: Políticas que afirmem uma visão positiva do campo; Políticas de formação articuladas a políticas públicas de garantia de direitos; Políticas de formação afirmativas



da especificidade do campo; Políticas de formação a serviço de um projeto de campo; e, Políticas de formação sintonizadas com a dinâmica social do campo.

Para se construir a escola do campo é necessário ter clareza do lugar social que a educação pode ocupar no projeto de desenvolvimento e que sozinha não resolve os problemas do Brasil, promove inclusão social ou acaba com o êxodo rural. Porém, é um elemento importante, se combinado a Reforma Agrária e transformações profundas na política agrícola do país. Entretanto, os professores do campo são desvalorizados; penalizados e inviabilizados de se qualificarem, são vítimas, e produtores de novas vítimas ao realizarem um trabalho desinteressado, desqualificado e sem ânimo; torna-se urgente, o estabelecimento de novos vínculos, condições e identidade para os docentes do campo (FERNANDES, CERIOLI, CALDART, 2011).

A formação, o desenvolvimento e a valorização dos profissionais docentes, assim como as condições infraestruturais, salariais, pedagógicos e materiais; dependem do financiamento do Estado e da formulação de políticas educacionais que contemple a Educação do Campo, para que se consigam avanços na educação para inclusão social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Verificou-se através da pesquisa a falta de relação das políticas de formação docente com a proposta de Educação do Campo. Ficou evidenciado que os docentes de escolas do campo têm dificuldade de acesso à formação inicial e continuada. As legislações analisadas não fazem referência a Educação do Campo de forma objetiva, assim como a sua prática educativa, não atendendo as suas especificidades. Observa-se que a falta de condições salariais, pedagógicas e infraestruturas adequadas, bem como, a falta de motivação e desqualificação conduzem a práticas que incitam a exclusão, provocando a punição de estudantes e professores ao não terem seus direitos garantidos.

Fica evidente a necessidade de implementação de políticas de formação docente que contemplem a realidade da Educação do Campo. Avanços nas discussões e maior efetivação de estudos na área ainda são necessários, assim como a participação ativa dos pais, alunos, professores e demais sujeitos sociais em prol da Educação do Campo, além de garantia de financiamento por parte do Estado, para que haja uma melhoria na qualidade da educação.



Palavras chave: Políticas Públicas. Educação do Campo. Formação Docente. Inclusão Social.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalez. Políticas de formação de educadores(as) do campo. **Cadernos do Cedes**. Educação do Campo. Campinas/SP vol. 27, nº 72, Cedes, mai/agos., 2007, p. 157-176.

ASSUNÇÃO, Áda Ávila; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Intensificação do trabalho e saúde dos Professores. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol 30, n. 107, p. 349-372, maio/ago. 2009.

BRASIL. Lei 13.005 de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 2014.

_____. Lei Federal n. 9.394, 20 dez. 1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996.

FERNANDES, Bernardo Mançano; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. Primeira Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo” (texto preparatório). In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (organizadores). **Por uma Educação do Campo**. 5. ed.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

NUNES, Claudio Pinto; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Trabalho, carreira, desenvolvimento docente e mudança na prática educativa. **Educação e Pesquisa**. Abril, 2016.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. – 3ª ed. – 14ª. reimpr. – São Paulo: Atlas, 2012.

SAVIANI, Demerval. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação**. Campinas: Autores Associados, 2014.