

## AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS DO PAR PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DO CAMPO EM VITÓRIA DA CONQUISTA/BA

THE EDUCATIONAL PUBLIC POLICIES OF PAR TO THE TEACHING  
FORMATION IN THE FIELD IN VITORIA DA CONQUISTA

Arlete Ramos dos Santos<sup>1</sup>, Elisângela Andrade Moreira Cardoso<sup>2</sup>

Recebido em: 21 de março de 2017  
Aprovado em: 05 de maio de 2017  
Sistema de Avaliação: Double Blind Review  
RPR | a. 14 | v. 1 | p. 127-145 | jan./jun. 2017

### RESUMO

Este artigo apresenta um recorte da pesquisa em andamento intitulada “Políticas públicas educacionais do Plano de Ações Articuladas – PAR, em municípios da Bahia”, a saber: Vitória da Conquista, Itabuna e Ilhéus, que tem como objetivo identificar e analisar as políticas públicas educacionais que compõem o PAR nesses municípios. Todavia, para fins desse texto, recortamos apenas o município de Vitória da Conquista. Para tanto, utilizamos como metodologia a revisão bibliográfica para conceituar as políticas públicas conquistadas pelos Movimentos Sociais do Campo e suas contribuições para a educação campestre, além de fontes documentais como as legislações referentes à temática em questão e a proposta para a formação dos professores que atuam nas escolas municipais do campo, no município mencionado. Após as leituras e análises realizadas, constatamos que a política de formação de professor vem ganhando fôlego no cenário nacional, e que a partir dos anos de 1996, com a instituição da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, nº 9.394/96, através do Artigo 28 e das Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo, CNE/CEB 01/2002, uma nova esperança emerge para estes sujeitos. Mas, apesar dessa gênese ter provocado uma série de lutas e conquistas dos trabalhadores rurais, que se lançaram como protagonistas na luta por terra, trabalho e educação, o município de Vitória da Conquista precisa repensar as ações políticas para a formação dos professores que sejam direcionadas para a realidade do ensino público municipal campestre.

**Palavras-chave:** Educação do Campo. Formação de Professores. Plano de Ações Articuladas. Políticas Educacionais.

### ABSTRACT

This article presents a fragment of the ongoing research entitled "Educational public policies of the Articulated Action Plan - PAR in Bahia municipalities", namely: Vitória da Conquista, Itabuna and Ilhéus, which aims to identify and analyze the public educational policies that make up the PAR in these municipalities. However, for the purpose of this text, only the municipality, mentioned is approached. To do so, one uses the method of bibliographical review to conceptualize the public policies conquered by the Social Movements of the Field and its contributions to education of rural workers and documentary sources such as the legislations referring to the subject matter and the proposal for the training of teachers who work in schools in the municipality of Vitoria da Conquista is approached. After the readings and analyses carried out, one verified that the policy of teacher training has been gaining ground in the national scenario, and since 1996, with the institution of the new Law on the Guidelines and Bases of National Education - LDBEN, nº 9.394 / 96 , Through Article 28 and the Operational Guidelines for Field Education, CNE / CEB 01/2002, a new hope emerges for these subjects,

<sup>1</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (Belo Horizonte/Brasil). Professora adjunta na Universidade Estadual de Santa Cruz (Ilhéus/Brasil) e colaboradora na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Vitória da Conquista/Brasil). E-mail: arlerp@hotmail.com.

<sup>2</sup> Mestre em Docência Universitária pela Universidade Tecnológica Nacional (Buenos Aires/Argentina). Professora da Rede Municipal de Ensino (Vitória da Conquista/BA). E-mail: elisangelajg@gmail.com.

but despite the fact that this genesis provoked a series of struggles and conquests of the rural workers who launched themselves as protagonists in the struggle for land, work and education, the municipality of Vitória da Conquista needs to rethink the political actions for the training of teachers that are directed to the reality of municipal public education.

**Keywords:** Rural Education. Teacher training. Articulated Stock Plan. Educational Policies.

## 1 INTRODUÇÃO

Esse artigo tem como objetivo identificar e analisar as políticas públicas educacionais do Plano de Ações Articuladas – PAR, com recorte sobre a formação dos professores que atuam nos espaços educativos campestres, no município de Vitória da Conquista, localizado na região Sudoeste do Estado da Bahia, obedecendo o recorte temporal de 2010 a 2016.

Como forma de controle e responsabilização das políticas públicas educacionais nos municípios, o Governo Federal criou o PAR, Decreto nº 6.094/2007, por meio do qual os prefeitos municipais brasileiros assinam um termo de adesão às políticas educacionais propostas pelo Ministério de Educação, gerenciado por meio do monitoramento *online* no Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle - SIMEC<sup>3</sup>. Esse procedimento faz parte de um processo de descentralização que vem ocorrendo desde a década de 1990, quando os municípios sofreram significativas alterações no que se refere às suas atribuições, “[...] ora organizando-se por normas próprias, ora sendo organizado pelo Estado segundo as conveniências da nação, que lhe regula a autonomia e lhe defere maiores ou menores incumbências administrativas no âmbito local” (MEIRELES, 2008, p. 34).

Em se tratando de “formação”, Freire (2000), a define como um fazer permanente que se constitui no refazer de uma ação contínua em meio à interação entre teoria e prática, ou seja, pela práxis. Nesse contexto, nota-se que a formação está associada ao desenvolvimento pessoal e profissional dos sujeitos e que esta formação perpassa o discurso da racionalidade técnica, além das acepções vinculadas ao discurso axiológico e teleológico. Ao abordar sobre a importância da formação, Garcia (1999), elenca três concepções distintas desse processo, como a autoformação, cujo indivíduo participa e tem sob sua responsabilidade os processos e os fins de sua própria formação, de maneira independente; a heteroformação que não carece de maior envolvimento por parte do sujeito participante, sendo, portanto, estruturada e desenvolvida de modo exógeno com interferência de especialistas e/ou teorias diversas e, a interformação que é vista como uma ação educativa entre os futuros professores ou entre professores em processo de aperfeiçoamento dos conhecimentos. Contudo, ao longo do processo de formação docente, observa-se que o professor passa por todos estes aspectos, isto não quer dizer que a formação seja necessariamente autônoma, mas também, é através da autoformação, heteroformação e interformação, que os professores podem ampliar seu universo de conhecimentos, com vistas, sobretudo, no seu desenvolvimento pessoal e profissional (SANTOS; SOUZA, 2016).

Nessa perspectiva, a formação de professores da Educação Básica tem sido alvo de discussões nas questões concernentes ao sistema educativo, principalmente, após a implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, nº 9.394/96 que atribui ao Ensino Superior a formação desses profissionais, como espaço adequado para a resolução de inúmeros problemas educacionais, atribuindo às universidades o grande desafio de formar professores com conhecimento acadêmico, compromisso político com vistas nas transformações educacionais e sociais, bem como a adequação às novas tecnologias e, sobretudo, a aplicabilidade dos conhecimentos adquiridos no

<sup>3</sup> O acesso ao SIMEC é possível por meio do Link: <http://simec.mec.gov.br/>. Para acessá-lo é necessário um cadastro do município junto ao Portal do MEC.

processo de formação dos educandos em meio às provocações da sociedade contemporânea constituída por distintos padrões, métodos e práticas educativas.

No entanto, a formação dos professores que atuam na zona rural das escolas pertencentes ao município de Vitória da Conquista apresenta questões subjetivas que carecem de análise e discussão, uma vez que a formação continuada de professores permite ao docente adequação e atualização de sua prática, cooperando assim, para a superação dos problemas não apenas educacionais, mas também sociais e a melhoria da qualidade na educação.

Escolhemos como objeto de estudo dessa pesquisa a formação de professores que atuam nos espaços campestres pela necessidade de responder ao seguinte questionamento: De acordo com a Dimensão II do Plano de Ações Articuladas – PAR, configurada pelo Ministério da Educação (MEC), quais as políticas de Formação de Professores e de Profissionais de Serviços e Apoio Escolar que são desenvolvidas para os professores do campo, no município de Vitória da Conquista? Nessa perspectiva, buscou-se aprofundar na reflexão sobre as políticas educacionais do PAR voltadas para esse processo em andamento no Brasil, oferecida aos professores da Educação Básica, especialmente, da rede municipal de ensino do município em questão, a qual é composta por 117 (cento e dezessete) escolas rurais das 189 (cento e oitenta e nove) que compõem os espaços rural e urbano.

Dessa forma, foram definidas algumas especificidades quanto à formação do professor que atua nesses espaços, como as políticas que são adotadas para o desenvolvimento desses profissionais em meio às mudanças que interferem em seu exercício profissional, bem como os saberes necessários que lhes são apresentados nessas formações para lidarem com essa modalidade de ensino diante das demandas impostas ao sistema educacional, uma vez que novas exigências surgem na perspectiva de integrar os professores aos mais distintos paradigmas propulsores do conhecimento que são imbricados pelas propostas tecnológicas e pela apreensão e produção do saber.

A metodologia da pesquisa é exploratória, de natureza qualitativa e para analisar os dados coletados, estes tiveram como referência o materialismo histórico dialético que é um enfoque teórico que contribui para desvelar a realidade ao buscar apreender o real a partir de suas contribuições e relações entre singularidade, particularidade e universalidade.

Para a pesquisa de campo os dados foram coletados por meio de análises documentais como Pareceres, Decretos, Propostas e Portarias, entre outros, junto à Secretaria Municipal de Educação (SMED) do Município de Vitória da Conquista, bem como de entrevistas semiestruturadas realizadas com os gestores, coordenadores e de questionários aplicados com os professores das escolas campestres selecionadas e demais instituições rurais de Vitória da Conquista. Para tanto, foram entrevistados representantes como o Secretário, o Presidente do Conselho Municipal de Educação e a Coordenadora do Núcleo Pedagógico da SMED, diretores, professores e coordenadores da zona rural e dos assentamentos pertencentes à região de Vitória da Conquista.

Dessa forma, esse texto está organizado em três sessões, além deste espaço reservado para a Introdução que apresenta a temática pesquisada, o problema, a justificativa e os objetivos propostos. A primeira sessão apresenta a Fundamentação Teórica enfatizando inicialmente, a Contextualização da Formação do Professor enquanto Política Pública no contexto do Plano de Ações Articuladas (PAR) e a Política de Educação do Campo que deve ser pensada como espaço de projeto educativo propulsor de práticas transformadoras e emancipatórias; a segunda que discorre sobre a Metodologia utilizada na pesquisa, ou seja, a abordagem qualitativa, centrada no estudo de caso, e a terceira que expõe a análise dos dados coletados sobre a Formação do Professor que atua nas escolas campestres da rede municipal de ensino de Vitória da Conquista/BA, salientando como a dimensão da Formação de Professores e de Profissionais de Serviços e Apoio Escolar está formatada nessa esfera governamental. Por fim, são

apresentadas algumas Considerações acerca da formação do professor como política educacional do PAR e a realidade desses profissionais que anseiam por conhecimentos teóricos concernentes à sua realidade, e em seguida as Referências Bibliográficas.

## **2 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR ENQUANTO POLÍTICA PÚBLICA NO CONTEXTO DO PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS (PAR)**

A política de formação de professores ocorreu de forma tardia no Brasil, não sendo, portanto, lugar de destaque nas políticas educacionais ao longo de sua história e, a tríade estabelecida entre Estado, políticas educacionais e instituições escolares se constituiu como um padrão de regulação e reforço com realidades opostas demarcadas pela divisão social de classes, uma vez que o conceito de política está relacionado ao Estado moderno capitalista.

Nesse contexto, Marx e Engles (1981) evidenciam que o Estado capitalista é decorrente da necessidade de mediação entre o conflito advindo das classes e a manutenção da ordem reprodutora burguesa. Portanto, o Estado tinha como finalidade assegurar os interesses das classes dominantes, garantindo com isso, a ordem social, bem como as relações de produção e a acumulação do capital. Os instrumentos necessários para tratar algumas das dificuldades sociais foram abalados e destruídos pela força do Estado, o qual tem como foco perpetuar o domínio do capital, em meio ao conformismo ideológico e a imposição política (MÉSZÁROS, 2014).

Em se tratando de ações desenvolvidas pelo Estado, as políticas públicas envolvem as esferas Federais, Estaduais e Municipais e, estas têm como finalidade atender as demandas dos diversos setores sociais por meio de recursos que se estendem, sobretudo, às políticas sociais e educacionais. As políticas sociais estão voltadas para a formulação, avaliação e execução dos programas estabelecidos para os indivíduos excluídos pelo sistema econômico capitalista e, conforme Pereira (2008), estas objetivam atender as necessidades sociais que estão além da iniciativa privada, individual e espontânea, como forma de justiça social. Já as políticas educacionais estão direcionadas para as leis, os regulamentos, pareceres e decretos sobre a educação, são constituídos pelo choque entre o Estado e a sociedade civil e alteram de acordo com o contexto político, econômico e social de cada país.

No cenário das políticas públicas educacionais brasileiras, a década de 1990 foi marcada por formulações, implantações e parcerias entre o governo federal e os entes federados que favoreceram não apenas a descentralização, mas também a privatização e a flexibilização da educação nacional, cujas diretrizes foram acasteladas por organismos internacionais voltados para os interesses da burguesia hegemônica, como o FMI, o Banco Mundial e a UNESCO. Essa articulação do sistema capitalista deu lugar ao neoliberalismo, imbricado pelos princípios da desregulamentação econômica, da intervenção mínima estatal, privatização, competitividade e da aquisição do lucro, entre outras nuances que repercutem na formulação de políticas públicas de cunho social, principalmente na educação.

Acerca do neoliberalismo, Silva e Sanfelice (2008, p. 36), suscitam que esse movimento...

[...] tem resultado em duas perspectivas no campo da formação profissional dos educadores: o aligeiramento e a precarização na formação dos professores para educação básica e a desvalorização e a proletarização da carreira docente como um todo, levando a uma supervalorização dos conhecimentos elaborados pelos especialistas e pelo conhecimento específico da área de formação, relegando ao segundo plano os conhecimentos pedagógicos.

Destarte, a educação brasileira passou a ser alvo dos interesses empresariais privatistas e da classe hegemônica, sendo materializada pelas legislações vigentes no país, como a Constituição Federal

Brasileira de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394, de 1996a, a Emenda Constitucional nº 14 de 1996b e o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Saviani (2007, p. 3) considera estas Leis como “carro-chefe do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação”.

Nesse viés, o Ministério da Educação (MEC) sinaliza que a Política de Formação de Professores se define como um procedimento que leva em consideração articulações entre as esferas federal, estadual e municipal, mas na verdade, nota-se que suas ações estão fortemente atreladas ao Plano de Metas da Educação ou mais precisamente ao PDE. Destarte, o PDE apresentado pelo MEC em abril de 2007 disponibilizou ao Distrito Federal, aos Estados e Municípios instrumentos para avaliação e implementação de políticas que visem à melhoria da qualidade da educação, principalmente, da Educação Básica do sistema público. A partir de então, as transferências voluntárias e a assistência técnica do MEC aos municípios, estados e Distrito Federal estão vinculadas à adesão ao Plano de Metas, intitulado “Compromisso Todos pela Educação” e à elaboração do Plano de Ações Articuladas (PAR), que são instrumentos essenciais para a melhoria do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), cuja preocupação consiste em que os estudantes da Educação Básica respondam questões relacionadas às áreas do conhecimento, demonstrando um perfil de “cidadão” voltado para o consumo e o mercado de trabalho.

De acordo com o Ministério da Educação – MEC - (BRASIL, 2009a), todos os 26 (vinte e seis) Estados, o Distrito Federal e os 5.563 (cinco mil, quinhentos e sessenta e três) Municípios assinaram o Termo de Adesão ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Esse Plano foi instituído pelo Decreto 6.094, de 24 de abril de 2007, sendo concebido como um programa estratégico do PDE/MEC capaz de implantar um novo regime de colaboração em virtude da atuação dos entes federados sem comprometer a autonomia dos envolvidos, a decisão política, a ação técnica e o atendimento da demanda educacional; tudo isso com a finalidade de melhorar os indicadores educacionais.

Em meio a tantas implementações políticas, o MEC desenvolveu alguns Programas educacionais para os professores, como: o Programa de Formação de Professores em Exercício (PROFORMAÇÃO) 1997, cuja finalidade é habilitar para o magistério, em nível médio, na modalidade Normal, os professores que exercem atividades docentes tanto nas séries iniciais do Ensino Fundamental, quanto na Educação de Jovens e Adultos (EJA); a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores (RENAFOR) 2004, com o intuito de oportunizar aos professores da Educação Básica dos sistemas públicos de educação uma formação adequada e, conseqüentemente, contribuir para a melhoria da formação dos professores e alunos; O Programa de Formação Inicial para os Professores em Exercício na Educação Infantil (PROINFANTIL) 2004, que teve como referência a metodologia adotada no PROFORMAÇÃO, porém destinado aos professores da Educação Infantil que não possuem a formação mínima exigida pela legislação brasileira; o Programa Nacional de Incentivo à Formação Continuada de Professores do Ensino Médio (PROIFEM) 2004, que tem como finalidade permitir que o professor se atualize e aprofunde conhecimentos sobre as questões pedagógicas relativas ao Ensino Médio; o Programa de Formação Inicial para Professores dos Ensinos Fundamental e Médio (PROLICENCIATURA) 2005, que oferece formação inicial a distância para os professores em exercício nos anos/séries finais do Ensino Fundamental ou Ensino Médio dos sistemas públicos de ensino; o Programa de Formação Continuada de Professores que atuam nos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental (PROLETRAMENTO) 2006, visando a melhoria do ensino e da aprendizagem dos alunos em leitura, escrita e matemática, entre outros que objetivaram o combate do fracasso escolar (BRASIL, 2005).

Contudo, apesar das estratégias lançadas pelo empresariado brasileiro para gerir o ensino no país, por meio dos recursos públicos, estas não oferecem condições que possam garantir a tão propalada “qualidade na educação” e acarretam conceitos contraditórios quanto à eficiência educacional (ARELARO, 2007). Nesse ínterim, o PAR surge associado ao PDE, sob o regime de colaboração com os municípios com o propósito de alcançar melhores resultados por meio de suas dimensões, bem como superar as visíveis desigualdades pertencentes ao sistema educacional, sendo, portanto, um instrumento relevante de fiscalização, validação de ações, monitoramento de resultados e articulação das propostas de políticas públicas em âmbito nacional e em regime de colaboração com os municípios (OLIVEIRA, 2002).

Silva e Cruz (2015) trazem uma análise sobre o PAR, destacando a forma como o mesmo está configurado no MEC com suas dimensões, a partir do Quadro 01 onde se encontra um demonstrativo da configuração desse Plano.

**Quadro 1 – Dimensões do Plano de Ações Articuladas**

<b>DIMENSÃO 1: Gestão Educacional</b>	
Área 1	Gestão democrática: Articulação e desenvolvimento do Sistema de Ensino;
Área 2	Desenvolvimento da Educação Básica: ações que visem a sua universalização, à melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem assegurando a equidade nas condições de acesso e permanência e conclusão na idade adequada;
Área 3	Comunicação com a Sociedade;
Área 4	Suficiência e estabelecimento da equipe escolar;
Área 5	Gestão Financeira.
<b>DIMENSÃO 2: Formação de Professores e de Profissionais de Serviços e Apoio Escolar</b>	
Área 1	Formação inicial de Professores da Educação Básica;
Área 2	Formação continuada de Professores da Educação Básica;
Área 3	Formação de Professores da Educação Básica para a atuação em educação especial, escolas do campo, comunidades Quilombolas ou Indígenas;
Área 4	Formação inicial e continuada de Professores da Educação Básica para cumprimento da Lei 10.639/03;
Área 5	Formação de Profissionais da Educação (funcionários).
<b>DIMENSÃO 3: Práticas Pedagógicas e Avaliação</b>	
Área 1	Elaboração e Organização das práticas pedagógicas;
Área 2	Avaliação da aprendizagem dos alunos e tempo para assistência individual/coletiva aos alunos que apresentam dificuldade de aprendizagem.
<b>DIMENSÃO 4: Infraestrutura Física e Recursos Pedagógicos</b>	
Área 1	Instalações físicas gerais;
Área 2	Integração e Expansão do uso de Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação Pública;
Área 3	Recursos Pedagógicos para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que considere a diversidade das demandas educacionais.

Fonte: Silva e Cruz (2015, p. 7)

Vale frisar que esse texto tem como foco a Dimensão 2 por tratar especificamente da Formação de Professores, de Profissionais de Serviços e de Apoio Escolar. Para atender às necessidades explícitas nas dimensões elencadas no Quadro 01, o Governo brasileiro oferece vários programas educacionais aos municípios, cuja adesão destes acontece por meio do Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle do Ministério da Educação - SIMEC. Esse Sistema reúne ações que disponibilizam recursos para os municípios, no que se refere à gestão democrática, formação inicial e continuada, educação inclusiva, capacitação para o pessoal de apoio, quadra de esportes, tecnologia educacional, Diversidade, Relações étnico-raciais, água potável nas escolas, dentre outras, tendo como base o diagnóstico preenchido no SIMEC pelos respectivos sistemas municipais de ensino.

Entretanto, existem críticas sobre o PAR, pois para alguns pesquisadores da área, trata-se de um Plano que se constitui em mais uma forma de centralização de recursos pelo governo federal por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), e no que se refere ao PDE, a concepção de educação pública demonstra uma transferência de responsabilidade do Estado aos setores da sociedade civil (especialmente o setor privado), os quais são chamados a assumir a condução da política educacional, por meio do estímulo à utilização de parcerias para que as prefeituras e as escolas encontrem soluções com a iniciativa privada e demais parceiros, principalmente, com o setor empresarial, para o qual há a preponderância do fator econômico em detrimento da educação e de qualquer outra política social (BARÃO, 2009).

O PDE em sua articulação com o plano de metas do Compromisso Todos pela Educação, se consolida como uma política educacional que representa os ditames da classe dominante no poder, para ser implementada nos países periféricos do capitalismo global, seguindo o receituário do Banco Mundial.

No tocante à formação do professor, o PAR alvitra políticas voltadas para a Primeira Licenciatura que é destinada aos professores em exercício na Educação Básica e que não possuem nenhuma graduação, a Segunda Licenciatura para aqueles que atuam na Educação Básica, mas estão fora da sua área de formação específica e a Formação Pedagógica destinada aos Bacharéis que exercem a profissão docente na Educação Básica.

Assim, a formação de professores com vistas à qualidade social, o domínio e a aplicabilidade das tecnologias inovadoras, bem como o compromisso político, cuja finalidade consiste na transformação da sociedade, é considerada um dos grandes desafios na busca por respostas às questões da sociedade contemporânea, pelos quais enfrentam as Universidades nos cursos de Licenciatura no país.

Nesse cenário, encontram-se as universidades com o grande desafio de formar professores com conhecimentos acadêmicos, compromisso político com vistas nas transformações educacionais e sociais, bem como a adequação às novas tecnologias e, sobretudo, a aplicabilidade dos conhecimentos adquiridos no processo de formação dos educandos em meio às provocações da sociedade contemporânea constituída por distintos padrões, métodos e práticas educativas. Percebe-se, portanto, que as mudanças na educação são históricas e ao trabalho docente atribuíam-se o valor de sacerdócio, cuja tarefa indispensável da ação docente era ensinar uma doutrina atrelada a uma verdade única (SAVIANI, 2006).

No Brasil a Formação de Professores da Educação Básica é normatizada por meio da organização de documentos legais que se articulam para dar sustentação a uma política nacional que almeja não apenas a formação inicial mínima para o exercício do magistério nos diferentes níveis e modalidades da educação e do ensino, mas também a promoção da formação continuada para os profissionais do Magistério da Educação Básica, numa conjectura que caminha rumo à “equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino” (BRASIL, 1988), conforme evidencia o trecho a seguir:

Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.

§ 1º A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função e distributiva e supletiva, de forma a garantir **equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino** mediante assistência técnica e Financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios (BRASIL, 1988, grifo nosso).

Estas são atribuições da União, conforme disposto no Parágrafo 1º do Artigo 211 da Constituição Federal, texto esse que subsidia o Decreto nº 6.755/09.

Para atender a Diretriz XII do Plano de Metas, em 2009 o Governo Federal instituiu através do Decreto nº 6.755/2009, a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) no fomento a programas de formação inicial e continuada, e encaminha outras providências (BRASIL, 2009b).

É inegável, portanto, que a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (BRASIL, 2009b) pode ser considerada como uma alternativa para a correção dos desvios pertinentes à formação docente, buscando dirimir as desigualdades dessa área, baseando-se, sobretudo, nos seguintes princípios: a “articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente”; a “importância do projeto formativo, assegurando organicidade ao trabalho e garantindo sólida base teórica e interdisciplinar”; e a “importância do docente no processo educativo da escola e de sua valorização profissional, traduzida em políticas permanentes de estímulo à profissionalização”, entre outros (BRASIL, 2009b, Art. 2º). Dessa forma, o PARFOR (BRASIL, 2009b), criado pela Portaria Normativa nº 9 do MEC, como forma mais visível de operacionalização dessa política, prevê organizar as demandas e ofertas dos cursos de formação inicial e continuada do país.

Diante das demandas impostas ao sistema educacional, novas exigências surgem na perspectiva de integrar os professores aos mais distintos paradigmas propulsores do desenvolvimento que são imbricados ora pelas propostas tecnológicas, ora pela apreensão e produção do conhecimento.

Ao discutirem sobre a formação do professor, Libâneo e Pimenta (1999, p. 22) asseguram que “não é qualquer um que pode ser professor”, visto que o professor está em constante formação. Nesse contexto, encontram-se os protagonistas desse embate, os profissionais da educação que tentam, na medida do possível, compreender as ocorrências e os desfechos para tantas mazelas sociais e, através de suas ações reforçam suas práticas e contribuem para o desenvolvimento das habilidades e competências de seus educandos, no tocante ao processo de ensino e aprendizagem.

No contexto atual, faz-se necessário assimilar o conhecimento à complexidade do inacabado, visto que o profissional da docência deve vislumbrar o conhecimento como um processo contínuo que se constrói e reconstrói a partir das aspirações presentes em seu exercício (FREIRE, 2006). Portanto, a educação é um compromisso fundamentado em reflexões e relações pessoais e interpessoais permeadas pelos valores morais, éticos e sociais que envolvem toda a sociedade, sendo a escola um espaço privilegiado para aprimorar esses valores em meio a discussões e tomada de decisões voltadas para a supressão dos problemas sociais, que excedem práticas conservadoras firmadas na transmissão de conhecimentos e na memorização de determinados conteúdos, considerados absolutos.

Contudo, as transformações sociais ocorridas em meio à globalização têm proporcionado ao professor uma formação mais desafiadora e, estes desafios estão relacionados à necessidade de atualização de saberes e a habilitação adequada desses profissionais. Nesse viés, compete às Universidades o grande desafio de acompanhar as transformações sociais e o desenvolvimento tecnológico, principalmente, nos cursos de Licenciatura, com vistas na formação de professores mais eficientes e preparados para o mundo social do trabalho, que está cada vez mais exigente. E, diante da necessidade de adequar tempo, espaço e movimentos sociais emergentes, as Instituições de Ensino Superior (IES), por conhecerem as legislações educacionais, disponibilizaram mais cursos com a finalidade de formar professores que respondessem aos desafios sociais contemporâneos e, pela demanda da profissão docente o foco da oferta tornou-se mais acentuado e a procura concentrou-se nos cursos de Pedagogia.



No bojo das discussões educacionais emergem necessidades vitais para o desenvolvimento da educação em todo o país, e com isso, a LDBEN, nº 9.394/96 estabelece em seu Artigo 62, 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 [...]”, porém, apesar de aceitar como formação mínima para atuação na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental, essa mesma Lei determinou em seu parágrafo 4º, Artigo 87, que “[...] Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”. No entanto, o prazo estipulado acabou em 2006 e essa meta ainda não fora cumprida entre os municípios brasileiros (BRASIL, 1996a).

Inúmeras mudanças nortearam a trajetória de formação dos professores no Brasil por meio do aprofundamento das políticas implementadas como a LDBEN, nº 9.394/96, as várias Diretrizes, os Pareceres e os diversos Programas, entre outros documentos e apontam os processos formativos dos professores como precedentes para melhorar a qualidade da Educação Básica. Ademais, como assegura Barbosa (2005, p. 80), ao longo de sua formação, o profissional da educação precisa ser “[...] crítico, reflexivo, investigativo, questionador, pesquisador, autônomo, solidário, cooperativo e capaz de propor soluções para os mais diversos tipos de problemas”, ou seja, um profissional que corresponda às novas exigências sociais, não esquecendo, portanto, que no percurso de sua formação, surgirão inúmeros e constantes desafios nessa difícil tarefa a ser alcançada.

## 2.1 A POLÍTICA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Essas informações citadas anteriormente também dizem respeito ao trabalho docente desenvolvido no espaço campesino, o qual até a década de 1990, de acordo com a legislação brasileira vigente naquele momento, ainda não incluía os saberes e identidades dos camponeses, visto que a especificidade para o campo passou a ser garantida, inicialmente, com as Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo que foram aprovadas pela Resolução CNE/CEB nº 1/2002, onde se encontram detalhes importantes sobre os sujeitos atendidos no espaço campesino, bem como sobre o trabalho e formação para o profissional que deveria atuar nessa modalidade de ensino.

As raízes epistemológicas do termo “campo” asseguram que o mesmo é resultado de uma nomenclatura divulgada pelos movimentos sociais, seguida pelos interesses governamentais e suas políticas públicas educacionais, proferidas no meio acadêmico por estudos do meio rural. Nesse contexto, a Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008, agrega dois aspectos para conceituar a “educação do campo”, a saber: aquela da área de localização da população (“populações rurais”) e aquela dos grupos, povos ou comunidades que se demarcam identitariamente, ou seja, percebe-se que há uma demarcação desse termo para destacar aspectos de territórios e identidades.

De acordo com Caldart (2004), a Educação do Campo está voltada para o trabalho, a cultura, o jeito de ser e de conviver, as relações com o outro e, principalmente, aquela que procura fortalecer a identidade do homem e da mulher do campo. Compreende não só os conhecimentos do mercado de trabalho, mas se volta para a vida social, protagonizada pelos homens e mulheres que vivem no campo.

O Marco da Educação do Campo na agenda política e na política educacional pode ser indicado a partir da LDB, Lei nº 9.394/96, quando afirma em seu artigo 28 a possível adequação do currículo e de metodologias apropriadas ao meio rural, bem como, a flexibilização e a organização escolar por meio da adequação do calendário escolar, para atender às condições climáticas de cada região. Com base nesse contexto, as políticas públicas educacionais vistas como direito, voltadas para a Educação do Campo começam a tomar fôlego no cenário nacional, a partir da década de 1990.

A gênese das discussões sobre o tema “Educação do Campo”, é oriunda do I ENERA - Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária, realizado em Brasília em 1997 e, logo após, em 1998, 2004 e 2015 com a realização das respectivas Conferências para a Educação Básica no Campo, além de outros encontros com a mesma finalidade, envolvendo a participação de intelectuais acadêmicos, organismos internacionais, da sociedade civil e órgão do governo Federal como, o MEC, a Unesco e as Universidades Federais e Estaduais, entre outros. Posteriormente, as mobilizações sociais se intensificaram e incorporaram a luta pela Educação do Campo, por intermédio das ações e reivindicações dos Movimentos Sociais e Sindicais do Campo, em harmonia com outros movimentos urbanos (SANTOS, 2013).

Ao longo de uma história, com muitos anos de luta, sem contar com outras dezenas de anos de muito silêncio, de conflitos e denúncias sobre as ausências de políticas públicas para o meio rural, que ficaram para trás, constata-se a existência de avanços quanto às políticas públicas educacionais direcionadas à Educação do Campo.

Dessas lutas, desde a sua gênese até o momento atual, como resultado positivo, pode-se verificar a existência de uma legislação que versa sobre as conquistas para a educação dos povos do campo, que reconhecem e legitimam seus anseios, levando em consideração as suas especificidades, como as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo, as Resoluções CNE/CEB nº 1/2002, CNE/CEB nº 2/2008, o Parecer CNE/CEB nº 4/2010a, que reconhece a Educação do Campo como modalidade específica e define a identidade da escola do campo, o Decreto nº 7.352, de 04 de novembro de 2010b, que dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo e sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA, a Lei nº 12.695, de 25 de julho de 2012 encaminhada a partir do lançamento do Programa Nacional de Educação do Campo - PRONACAMPO, a Portaria nº 86 de 1º de fevereiro de 2013, que institui o Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO e por fim, o Decreto nº 12.960, de 27 de março de 2014, que dificulta o fechamento das escolas rurais, indígenas e quilombolas, dentre outras. Essas são legislações que orientam e normatizam a Educação do Campo, intermediadas por seus sistemas de ensino estaduais e municipais de ensino (Idem).

Várias políticas educacionais para o campo fazem parte das ações do PAR e são implementadas nos estados e municípios mediante contrato de adesão do governo municipal com o governo federal. Dentre elas destacam-se nos últimos anos os programas que têm atendido especificamente o campo, além de outros que atendem simultaneamente o campo e a cidade: o Programa Escola Ativa (atualmente, Escola da Terra), o Programa Mais Educação, a Educação Inclusiva, Educação para a Diversidade, Pró-Letramento, Pró-Gestão, Proinfantil, Brasil Alfabetizado, Programa Nacional do Transporte Escolar – PNATE, Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE, ProCampo Saberes da Terra, dentre outros. Em âmbito estadual encontra-se o Programa Todos Pela Alfabetização - TOPA, o Pacto pela Educação e o Programa Nacional na Idade Certa – PNAIC.

É importante salientar que o PAR contempla ações em todos os níveis e modalidades da educação, incluindo as questões da gestão, da formação, do financiamento e da infraestrutura escolar. Quanto aos níveis de ensino, os municípios atendem ao Ensino Fundamental, a Educação Infantil, bem como as modalidades de Educação do Campo e Educação de Jovens e Adultos - EJA, além de se atentar para outras políticas educacionais de caráter nacional como Educação Inclusiva e Diversidade. Nesse sentido, busca-se cumprir o que dispõe o Artigo 18 da LDB 9.394/96, ao enfatizar que “Os sistemas municipais de ensino compreendem: I- as instituições do ensino fundamental, médio e de educação infantil mantidas pelo Poder Público municipal [...]”.

Vale ressaltar que enquanto mecanismo de descentralização das políticas públicas, o PAR se configura como forma de o governo federal controlar o que acontece nos municípios por meio da regulação e que a formulação das políticas acontece no nível central a partir de 1990, mas a sua execução ocorre de forma descentralizada, em nível local, por meio de contratos e parcerias entre o governo federal e os entes federados.

### 3 METODOLOGIA

A pesquisa utilizada foi de caráter qualitativo e de natureza exploratória. Segundo Bogdan e Biklen (1982), essa metodologia envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar as questões relacionadas à escola. Para análise dos dados, tomamos como referência a metodologia dialética visto que “a dialética é o pensamento crítico que se propõe a compreender a ‘coisa em si’ e sistematicamente se pergunta como é possível chegar à compreensão da realidade” (KOSIK, 1997, p. 20). Como fora mencionado, a pesquisa tem como lócus três municípios baianos, mas recortamos nesse texto apenas os dados que dizem respeito à Vitória da Conquista, tendo em vista que a coleta de dados no mesmo se encontra em fase mais avançada.

Inicialmente, realizamos uma revisão bibliográfica e documental das políticas públicas que estão sendo implementadas no município, observando quais os objetivos, os pressupostos teóricos que as fundamentam e como estas estão estruturadas nas instâncias Federal, Estadual e Municipal. Para verificar o resultado obtido com a implantação das políticas educacionais do PAR, tanto do ponto de vista da Secretaria Municipal como na visão dos sujeitos da comunidade escolar, foram realizadas entrevistas semiestruturadas no intuito de coletar dados sobre o funcionamento das políticas públicas nas escolas municipais, além de questionários com questões abertas e fechadas, aplicados aos diretores, professores e coordenadores das escolas do campo no município pesquisado, num total de quarenta e quatro (44) questionários, os quais serviram para investigar aspectos sobre a implantação das políticas educacionais da profissão docente, tais como: formação inicial e continuada, planejamento escolar, gestão escolar e concepção de educação do campo. Vale ressaltar que atribuímos nomes fictícios às instituições citadas, como forma de preservar a identidade das unidades envolvidas, e que nesse texto são apresentados dados apenas de uma parte da análise documental e das entrevistas, pois os dados gerais dos resultados encontrados na pesquisa não cabem no limite do texto estabelecido pelas normas deste periódico.

### 4 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR QUE ATUA NAS ESCOLAS CAMPESINAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE VITÓRIA DA CONQUISTA/BA

O município de Vitória da Conquista, conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2016), possui uma população de 350.284 habitantes, o que faz dela a terceira maior cidade do Estado da Bahia, estando atrás apenas da Capital Salvador e de Feira de Santana, sendo, portanto, a terceira maior cidade também do interior do Nordeste.

Além do aspecto geográfico, o município se destaca também, por evidenciar eixos privilegiados no setor educacional, sendo que a Secretaria Municipal de Educação (SMED) é composta por 189 (cento e oitenta e nove) unidades escolares, assim distribuídas:

**Tabela 1 – Escolas Municipais em Vitória da Conquista/BA**

	<b>Zona Urbana</b>	<b>Zona Rural</b>	<b>Total</b>
Educação Infantil	27	01	28
Ensino Fundamental Anos Iniciais	45	116	161
<b>Total Geral</b>	<b>72</b>	<b>117</b>	<b>189</b>

Fonte: Dados fornecidos pelo Setor de Estatística e Legalização da SMED, 2017

Diante do exposto, nota-se que o município de Vitória da Conquista pode ser considerado como um cenário de educação campesina, uma vez que das 189 (cento e oitenta e nove) unidades escolares, 117 (cento e dezessete) encontram-se localizadas na zona rural. No geral, são quase 42.000 (quarenta e dois mil) alunos atendidos por 1.700 (hum mil e setecentos) professores, entre contratados e efetivos na rede municipal de ensino. Vale ressaltar que a Zona Rural é formada por 19 (dezenove) Círculos Escolares Integrados (CEIs) que atendem 79 (setenta e nove) escolas e 2 (dois) Círculos de Nucleadas com 37 (trinta e sete) escolas acolhidas, conforme apresenta a tabela abaixo:

**Tabela 2 – Organização das Escolas do Campo em Vitória da Conquista/BA**

<b>CÍRCULOS ESCOLARES INTEGRADOS – CEIs</b>		
<b>Nº</b>	<b>Escolas</b>	<b>Número de escolas atendidas</b>
01	Assentamento Chapadão	05
02	Assentamento Sede I	02
03	Assentamento Sede II	04
04	Bate Pé	06
05	Cabeceira	02
06	Campo Formoso	06
07	Capinal	06
08	Cercadinho	01
09	Dantelândia	04
10	Estiva	03
11	Gameleira	08
12	Iguá	02
13	Inhobim	03
14	José Gonçalves	04
15	Limeira	07
16	Pradoso	06
17	São João da Vitória	04
18	São Sebastião	02
19	Veredinha	04
<b>Total de Escolas pertencentes aos CEIs</b>		<b>79</b>
<b>NUCLEADAS</b>		
01	I	17
02	II	20
<b>Total de Escolas pertencentes às Nucleadas</b>		<b>37</b>
<b>CRECHE</b>		
01	Iguá	01
<b>Total Geral de Escolas na Zona Rural</b>		<b>117</b>

Fonte: Elaboração das autoras a partir dos dados fornecidos pela SMED, 2017

Nas Escolas Nucleadas as turmas são todas multisseriadas. Já nos CEIs, das 209 (duzentas e nove) turmas do Segmento I, 127 (cento e vinte e sete) são multisseriadas (SMED, 2016).

Como forma de melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) nas escolas municipais, o governo municipal assinou o termo de adesão às políticas educacionais propostas pelo Ministério de Educação por meio do Plano de Ações Articuladas (PAR), que visa melhorar os indicadores educacionais e faz parte do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, um Programa Estratégico do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), instituído pelo Decreto 6.094 de 24 de abril de 2007.

No que se refere às políticas educacionais federais do PAR, o município de Vitória da Conquista vem implementando alguns programas desde 2008 nos espaços educativos campestres, como Escola Ativa (substituído pela Escola da Terra), Mais Educação, Educação Inclusiva, Educação para a Diversidade, Pró-Letramento, Pró-Gestão, Proinfantil, Brasil Alfabetizado, Transporte Escolar e Cisterna na Escola, dentre outros. Em âmbito estadual encontram-se o Programa Todos Pela Alfabetização (TOPA) e o Pacto pela Educação, atualmente, Programa Nacional na Idade Certa - PNAIC.

Apesar de a zona rural de Vitória da Conquista ter 117 (cento e dezessete) escolas, enquanto que a zona urbana tem apenas 72 (setenta e duas), observamos que existe um predomínio de investimentos do PAR nas demais ações na área urbana, o que denota uma priorização da cidade em detrimento do campo.

No tocante à formação de professores, a SMED disponibiliza vagas no curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB - como formação inicial para os professores que não possuem graduação, ingressos no Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR – o qual surge como resultado do PDE e do PAR em parceria com os Estados acerca dos diagnósticos dos sistemas locais e das demandas oriundas da formação de professores, por meio do Decreto nº 6.755, de janeiro de 2009, que instituiu a Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica e tem como objetivo organizar os planos estratégicos da formação inicial e continuada. Contudo, como enfatiza Barbosa (2005, p. 80), os cursos de licenciatura precisam dar conta de formar docente que seja “crítico, reflexivo, investigativo, questionador, pesquisador, autônomo, solidário, cooperativo e capaz de propor soluções para os mais diversos tipos de problemas”.

Quanto à formação continuada dos professores municipais, a SMED assegura por meio de dados apresentados em um relatório elaborado pela equipe pedagógica, que muitas foram as oportunidades oferecidas nos últimos anos a esse público, sobretudo, em 2016, como mostra o quadro abaixo:

**Quadro 2 – Formação continuada para os professores municipais em 2016**

Nº	FORMAÇÃO	PÚBLICO ALVO
1	Atendimento Educacional Especializado (AEE)	Todos os professores
2	Neurociências	30 professores
3	Trilhando novos caminhos para o Ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental: da teoria à prática	Professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental
4	Formação pela Escola	Gestores e secretários escolares
5	Pacto/PNAIC	Professores do 1º ao 3º ano, dos anos iniciais do EF
6	Formação Sindical/Sindicato Municipal do Magistério Público de Vitória da Conquista	Representantes das unidades escolares

**Fonte: Elaboração das autoras a partir de dados coletados na SMED, 2017**

Os dados expostos vislumbram uma realidade que está aquém de uma formação que se preocupa com a categoria, visto que diante de um quadro com 1.700 (hum mil e setecentos) professores, poucos têm acesso a essas ofertas, seja pela falta de divulgação dos cursos oferecidos, informações fragmentadas

e distorcidas entre a SMED e as escolas, formações em horário de trabalho, ou mesmo pela dificuldade de deslocamento dos professores, principalmente os que atuam nos espaços campestinos (SMED, 2017). Ademais, toda formação evidenciada parte da generalidade da educação e não da especificidade da educação do/no campo, lamentavelmente.

Ao depararmos com as falas dos atores chave da pesquisa (professores) por meio das entrevistas, notamos que as informações apresentadas pela SMED diferem da realidade experienciada pelos professores, como evidenciam os trechos abaixo sobre a formação continuada oferecida aos professores do campo pela SMED:

Olha, a Secretaria de Educação hoje, ela tem um pensamento linear quanto à educação, ela não vê a Educação do Campo e urbana, ela vê uma só educação, então ela não tem um projeto para a Educação do Campo, ela não trabalha o professor, não direciona o professor para fazer um trabalho no campo, as AC's<sup>4</sup> dos professores são únicas, lineares, tanto faz ser da cidade ou do campo, ou do bairro, ela não trabalha também nem com bairro, nem com localidade, ela dá um assunto linear então elas despreparam o professor, não prepara. Porque as AC's como já falei com os professores, eles sempre dizem que lá não tem nada a ver com a nossa realidade; eles discutem uma coisa que não tem nada a ver com o professor, quer dizer, faz uma educação linear não pensando no homem do campo, nem no aluno, então não leva suporte técnico, nem na linha pedagógica nem técnico, nem o pessoal da merenda, ninguém, não tem esse trabalho (DIRETOR DA ESCOLA MIL FLORES, 2016).

Olha só, a Secretaria não oferece serviço algum, aliás, nem a AC que é garantido em lei, eles não garantem o substituto para o dia, exemplo, do Escola Mais<sup>5</sup>, que funciona nas demais escolas. Uma vez por ano, o Movimento Sem-Terra promove encontro de formadores que boa parte também não vai, porque não se vê como educador ligado ao MST. Eu acredito que deixa muito a desejar essa formação continuada voltada para o professor que atua na educação do campo (PROFESSOR DA ESCOLA MIL FLORES, 2016).

Eu creio que não, ela dá no geral [...], ela lhe prepara a especialização que você vai ter, você pode lecionar em qualquer lugar na zona urbana, com esse conhecimento que você tem de zona urbana, você vai também para a zona rural trabalhar com o conhecimento que você tem, não o conhecimento preparado. Quem já tem uma experiência na zona rural, bem, que conviveu ali muito tempo é fácil, mas para quem chega de cara às vezes não, é até um choque às vezes de cultura [...] (PROFESSORA DA ESCOLA PORTAL DAS FLORES, 2016).

São feitas as AC's, mas não tratam assim da nossa realidade, é tanto que toda vez que as meninas vão para a AC, reclama que nunca atingem o que elas esperam e às vezes, tratam de coisas que são totalmente fora da nossa realidade (DIRETORA DA ESCOLA FLOR DE LIS, 2016).

Os sujeitos entrevistados, em sua maioria, apresentam respostas distintas daquela apreendida pela SMED quanto à formação continuada, deixando sempre em evidência que não existe uma proposta específica para a Educação do Campo no município, o que também é notado na fala da coordenadora geral da educação de Vitória da Conquista, ao ser questionada se existe uma proposta efetiva para a Educação do Campo e ela afirma que:

---

<sup>4</sup> Atividades Complementares.

<sup>5</sup> Escola Mais é um Projeto municipal que tem o propósito de enviar monitores para as escolas quinzenalmente para realizar oficinas com os alunos, assumindo as atividades pedagógicas, enquanto os professores realizam o planejamento quinzenal, auxiliados pela gestão escolar.

Ter, não tem, pra dizer a verdade. Tentou-se algumas vezes, assim pra dizer específico, não muito tempo, mas se for colocar de fato nunca teve, por quê? Porque não montou um currículo específico para o campo, a proposta pedagógica você trabalha via esse mecanismo, não é assim, não montou um currículo específico, quando pegava aquela parte diversificada, aí fazia essa mínima tapeação no ano, básica [...]. O campo pra gente toda vida foi MST, se for pensar em campo a gente pensa em MST, a verdade é essa, não tem professor, não tem formação acadêmica, não tem currículo específico, não tem [...] (COORDENADORA GERAL DA EDUCAÇÃO EM VITÓRIA DA CONQUISTA, 2016).

Portanto, não existe uma formação específica voltada para as realidades do homem do campo, e que leve em consideração a educação agroecológica. De acordo com os entrevistados, conforme pode verificar, a formação continuada é trabalhada da mesma forma que a zona urbana, ou seja, pode-se assegurar, com base nos dados da pesquisa, que a perspectiva de educação pensada para o campo neste município, está no perfil da educação rural.

Essas evidências desentendam, ou melhor, ferem as proposições legais asseguradas, como no Artigo 28 da LDBEN 9.394/96 que estabelece o direito dos povos do campo a um sistema de ensino adequado à sua diversidade sociocultural.

Art. 28. 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, 1996a).

Não existe um perfil de cidadão pensado para o campo no município, cujo antagonismo permeia no cenário educacional vigente nesse município, cuja proposição, como fora mencionado, diverge das legislações brasileiras para essa modalidade educativa, também presente no Decreto nº 7.352/2010, que dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e estabelece em seu Artigo 2º os princípios dessa educação:

- III - desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo;
- IV - valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas [...] (BRASIL, 2010b).

Ao analisarmos as entrevistas voltadas para a formação continuada dos professores no município investigado, notamos que a formação dos professores é marcada pelos encontros propostos pelo Pacto/PNAIC que envolve professores e coordenação das unidades escolares. Acreditamos que a superação dessa realidade só será possível por meio do movimento entre os professores, o qual se conquista pela luta que versa sobre a transformação de uma realidade excludente e opressora. E, de acordo com Caldart (2000, p. 208),

Tudo se conquista com luta e a luta educa as pessoas. [...] em conquistar o apoio da sociedade para a causa da Reforma Agrária [...], em conseguir trazer a escola para o campo, em aprender a ler mesmo já tendo muita idade, em manter-se como família nas diversas ações da luta pela terra, em enfrentar derrotas, em manter o brio nas situações de indignidade.

Nessa perspectiva, reconhecemos que mudanças são necessárias a fim de que os professores possam participar ativamente da construção de formações voltadas para a especificidade da Educação do Campo e, segundo Freitas (1995, p. 104) “Tal superação não acontece no interior da escola – ainda que para tal possa contribuir”; acontece além dos muros da escola. E, as formações são espaços extramuros que podem contribuir para a efetivação de práticas legitimadoras de uma ideologia de classes.

Isso nos remete aos seguintes questionamentos feitos por Mészáros (2005, p. 17): “[...] para que serve o sistema educacional mais ainda, quando público, se não for para lutar contra a alienação? Para ajudar a decifrar os enigmas do mundo, sobretudo o do estranhamento de um mundo produzido pelos próprios homens?”. Nesse contexto, devemos pensar em estratégias de formação do professor para que este possa construir teorias alternativas capazes de transformar a realidade que o cerca. Afinal, Freire (2000) já dizia que ensinar exige a convicção de que a mudança é possível, ou seja, este um princípio do trabalho educativo.

No tocante às conquistas e os avanços, tanto no cenário nacional quanto no município de Vitória da Conquista, as políticas públicas para a Formação do professor que atua na Educação do Campo, ainda não são satisfatórias. Ainda é preciso pensar novas ações políticas que se direcionam para uma total universalização do ensino público que assegurem a qualidade da educação no meio rural, haja vista que muitos jovens, adolescentes e crianças ainda estão fora da escola. A educação infantil caminha a passos lentos no meio rural, sendo que existe apenas uma creche em todo o espaço campesino do município pesquisado.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realidade sobre o processo de formação continuada dos professores que atuam nos espaços campesinos de Vitória da Conquista ainda evidencia uma disparidade e um distanciamento entre o que propõem as legislações e a prática da Secretaria Municipal de Educação que se exime de assegurar os direitos de formação desses profissionais que atuam no campo. Formação essa que precisa romper com os paradigmas urbanos e mercadológicos do capital em busca de melhorar a educação não apenas no município em foco, mas em todo o cenário brasileiro (MÉSZÁROS, 2014).

Não se pode negar que a ideologia da Educação Rural é ainda marcante no país, o que dificulta a implementação de uma proposta pedagógica articulada com as Diretrizes Operacionais nas redes de ensino, para legitimar a Educação do Campo protagonizada pelos movimentos sociais. Nessa perspectiva, nota-se que não bastam as iniciativas políticas, mas que haja, sobretudo, a consciência voltada para a importante dimensão do campo, enquanto território político, como ponto de equilíbrio entre o campo e a cidade, por parte das esferas governamentais, com vistas nas transformações da realidade do homem do campo.

Nesse contexto, a Educação do Campo poderá ser vista como a máquina propulsora para a transformação dessa realidade social e uma nova possibilidade de produção e alteração social pelos gestores educacionais, a partir da sua proposta de educação com base na agroecologia e pela implementação de uma política de formação específica para os educadores do campo, uma vez que a maioria deles não tem formação adequada para atuar com essa realidade de ensino regional. Carece,



portanto, de maior atenção por parte dos gestores estaduais e municipais com a finalidade de criar diretrizes e programas de ensino que atendam as necessidades da Educação do Campo.

Todas estas demandas apresentadas necessitam de esforço político entre os envolvidos nesse processo social e por acreditarem que existe um paradigma diferenciado entre os espaços do campo e da cidade, cujos modelos de ensino também devem seguir essa realidade distinta. Como reverbera Molina (2010, p. 189), “[...] Educação do Campo é indissociável da luta pela terra, da luta pela Reforma Agrária. Democratização da terra, com a democratização do acesso ao conhecimento”, ou seja, a Educação do Campo está intimamente associada à luta dos Movimentos Sociais do Campo, e, principalmente, pela implantação de uma política de formação de educadores do campo.

Vitória da Conquista apresenta uma realidade que nos leva a acreditar que não basta criar e fazer funcionar escolas, é preciso ir além da construção do espaço arquitetônico da escola, sendo necessário, portanto, maior atenção ao âmbito político e pedagógico das escolas campesinas, sobretudo, da formação dos professores que atuam nesses espaços.

## REFERÊNCIAS

ARELARO, Lisete R. G. Formulação e implementação das políticas públicas em educação e as parcerias público-privadas: impasse democrático ou mistificação política? **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, Especial, p. 899-919, out. 2007.

BARÃO, Gilcilene de Oliveira Damasceno. O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE): uma política educacional do capital. **Boletim Germinal** – Grupo de Estudos e Pesquisas Marxismo, História, Tempo Livre e Educação, n. 9, nov. 2009.

BARBOSA, Valéria Koch. Formação de professores: uma tarefa que impõe novos e constantes desafios. **Revista Prâksis**, Novo Hamburgo, v. 1, p. 79-84, nov. 2016. Disponível em: <<http://periodicos.feevale.br/seer/index.php/revistapraksis/article/view/545>>. Acesso em: 20 mar. 2017.

BOGDAN, Robert C; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. São Paulo: Editora Vozes. 1982.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

\_\_\_\_\_. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº 9.394/96a**. Brasília, 1996a.

\_\_\_\_\_. **Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996**. Modifica os artigos 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao Artigo 60 do Ato das Disposições constitucionais Transitórias. Brasília, 1996b.

\_\_\_\_\_. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. **Resolução CNE/CEB nº1, de 03 de abril de 2002**. Brasília, 2002.

\_\_\_\_\_. **Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica**: orientações gerais. Brasília: MEC/SEB, 2005.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implantação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Brasília, 2007.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008**. Ministério da Educação Nacional de Educação: Câmara de Educação Básica, 2008.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **PDE: governo quer repactuar metas**. Brasília, 2009a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/223-505975284/12062-pde-governo-quer-repactuar-metas>>. Acesso em: 15 mar. 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Decreto nº 6.755/2009**. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Brasília, 2009b.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, 2010a.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 7.352 de 4 de novembro de 2010b**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Brasília, 2010.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 12.695, de 25 de julho de 2012**. (Conversão da Medida Provisória nº 562, de 2012). Brasília, 2012.

\_\_\_\_\_. **Portaria nº 86, de 1º de fevereiro de 2013**. Ministério da Educação. Institui o Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO. Brasília, 2013.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 12.960, de 27 de março de 2014**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 2014.

CALDART, Roseli. **Pedagogia do Movimento sem Terra: escola é mais do que Escola**. Petrópolis, Rio de Janeiro, Vozes, 2000.

\_\_\_\_\_. **Educação do Campo: traços de uma identidade em construção**. Petrópolis: Vozes, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

FREITAS, Luís Carlos. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1995.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Trad. Isabel Narciso. Porto Porto Editora. 1999.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. IBGE. **Censo Demográfico 2016/IBGE**. Vitória da Conquista, BA, 2015.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. 6. ed. Trad. de Célia Neves e Alderico Toríbio. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. **Revista Educação e Sociedade**, v. 20, n. 68, pp. 239-277, 1999.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do partido comunista**. Tradução Pietro Nasseti. São Paulo: Martin Claret, 1981.

MEIRELES, Hely Lopes. **Direito Municipal Brasileiro**. 16. ed. São Paulo: Malheiros, 2008.

MÉSZÁROS, István. **O poder da ideologia**. Tradução Magda Lopes e Paulo Cezar Castanheira. 1 ed. 5 reimpr. São Paulo: Boitempo, 2014.

\_\_\_\_\_. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MOLINA, Mônica Castagna. Reflexões sobre o significado do protagonismo dos Movimentos Sociais na construção de Políticas Públicas de Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna (Org). **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão II**. Brasília: MDA/MEC, 2010.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Mudanças na Organização e na Gestão do Trabalho na Escola. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; ROSAR, Maria de Fátima Felix (Org.). **Política e Gestão da Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

PEREIRA, Potyara A. P. **Política social: temas e questões**. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, Arlete Ramos dos. **Ocupar, Resistir e Produzir, também na Educação**. O MST e a burocracia estatal: Negação e Consenso. Jundiá: Paco Editorial, 2013.

SANTOS, Arlete Ramos dos; SOUZA, Antônia de Souza. **Formação docente na perspectiva da Educação do Campo e em confronto com a Educação Rural**. Curitiba: EDUCERE, 2016.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. In: **Anais...** Trabalho encomendado pelo GT – Trabalho e Educação, apresentado na 29ª Reunião da ANPEd no dia 17 de outubro de 2006, em Caxambu.

SAVIANI, Dermeval. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Revista Educação e Sociedade**, out. 2007, v. 28, n.100, p.1231-1255.

SILVA, Marcelo Silva da. Saberes necessários à formação inicial e continuada de professores: os saberes profissionais docentes e a formação acadêmica. **Revista Prâksis**, Novo Hamburgo, v. 1, p. 77-84, nov. 2016. Disponível em: <<http://periodicos.feevale.br/seer/index.php/revistapraksis/article/view/528/448>>. Acesso em: 12 mar. 2017.

SILVA, Marcelo Silva da; SANFELICE, Gustavo Roese. Profissionalização docente e as políticas públicas no campo da formação. **Revista Prâksis**, [S.l.], v. 2, p. 31-38, aug. 2008. ISSN 2448-1939. Disponível em: <<http://periodicos.feevale.br/seer/index.php/revistapraksis/article/view/649>>. Acesso em: 04 mar. 2017.

SILVA, Maria do Socorro Araújo; CRUZ, Rosana Evangelista da. O Plano de Ações Articuladas: desafios para a gestão educacional. **Revista Fundamentos**, v.2, n. 2, 2015. Revista do Departamento de Fundamentos da Educação da Universidade Federal do Piauí.

TEIXEIRA, Elinaldo Celso. **O papel das Políticas Públicas no desenvolvimento na transformação da realidade**. AATR: BA, 2002.

VITÓRIA DA CONQUISTA. Secretaria Municipal da Educação (SMED). **Setor de Legalização e Estatística**. Vitória da Conquista, 2017.