



**X COLÓQUIO
INTERNACIONAL**
"Educação e Contemporaneidade"
22 a 24 de Setembro de 2016
São Cristóvão/SE - Brasil



ISSN: 1982-3657

POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO DO CAMPO E A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NO CAMPO BRASILEIRO

JAILDA EVANGELISTA DO NASCIMENTO CARVALHO

EIXO: 3. EDUCAÇÃO NO CAMPO, MOVIMENTOS SOCIAIS

RESUMO

O presente trabalho objetivo apresentar uma reflexão acerca da necessidade de formação de professores do campo e da ausência nos sistemas municipais e estaduais de políticas de formação para tais professores. Utilizamos como técnica de coleta de dados a entrevista e aplicação de questionários. Os informantes da pesquisa foram 15 professores que atuam nas escolas do campo nos municípios dos estados de Sergipe e da Bahia e 5 secretários de Educação. Inferimos através da análise dos dados coletados que a formação ofertada aos professores que atuam nas escolas do campo desses municípios não está sendo satisfatória, uma que esta vem acontecendo de forma precária e desarticulada com a realidade dos sujeitos que vivem no meio rural, percebeu-se também que há uma urgente necessidade de políticas públicas mais específicas nessa área de formação de professores para garantir melhor condição de trabalho e uma educação do campo que valorize e reconheça os modos de vida no campo. **PALAVRAS – CHAVE:** Formação de Professores; Educação do Campo; Trabalho Docente. **ABSTRACT** This paper presents a reflection on the need for the field teacher training and the absence in the municipal and state systems of education policies for such teachers. We used as a data collection technique the interview and questionnaires. The informants of the research were 15 teachers who work in schools of the field in the municipalities in the states of Sergipe and Bahia and 5 secretaries of Education. Inferred by analyzing the collected data that the training offered to teachers who work in schools in the field of these municipalities is not being satisfactory, this has been going poorly and disjointed manner with the reality of individuals living in rural areas, it was realized also there is an urgent need for more specific public policies in this teacher training area to ensure better

working conditions and a field education that values □□and recognizes the ways of life in the field. **KEY - WORDS** : Teacher Training ; Rural Education ; Teaching Work .

1 INTRODUÇÃO Este trabalho tem como objetivo apresentar uma reflexão acerca da necessidade de formação de professores do campo e da ausência nos sistemas municipais e estaduais de políticas de formação para os professores do campo. O texto foi produzido a partir das análises de duas pesquisas desenvolvidas no grupo de pesquisa Educação e Movimentos Sociais e do Núcleo de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe – UFS. As referidas pesquisas tiveram como universo de análise municípios do Estado de Sergipe e da Bahia, que buscaram analisar a política de Educação do Campo nesses municípios nos seus mais diversos aspectos sendo a formação (inicial e/ou continuada) dos professores que trabalham no Campo um deles. A formação de professores direito previsto na legislação vigente que deve ser garantido pelo poder público, nem sempre tem sido implementada. Tanto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB no artigo 62, parágrafo 1º : “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 artigo 67, inciso II: “aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim”; como nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, está atribuído ao poder público a responsabilidade pela instituição de políticas para garantir a formação e valorização dos profissionais da educação, especificamente dos professores. Nossas pesquisas buscaram identificar e analisar tais políticas de formação que os municípios e os Estados deveriam implantar e ou implementar para atender a essa demanda de formação. Para tanto adotamos os seguintes questionamentos: qual a contribuição desses programas para a formação e prática dos professores que atuam nas escolas do campo nos municípios dos Estados de Sergipe e da Bahia?

2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO CAMPO Pensar a formação de professores que atuam em comunidades específicas é importante não apenas para melhorar a ação profissional, mas a formação do professor como um todo, uma vez que cada contexto histórico social possui as suas especificidades e, o profissional que adentrar a essa áreas para realizar o seu trabalho enquanto docente necessita de conhecimentos específicos para atuar de forma coerente com seu contexto histórico. É notório que, para conseguir construir o projeto de educação e de escola voltado para a realidade e especificidades do campo conforme discutimos nesse texto, é preciso também ser discutida a formação de professores para a educação do campo, uma vez que esta formação específica é recente na sociedade brasileira. É uma formação que vem sendo construída com a luta dos movimentos sociais pelo direito a educação a partir “da luta pela terra, pelo trabalho e da produção da agricultura camponesa” (JESUS, 2010, p.404). Dessa forma, entendendo que os professores do campo precisam trabalhar de acordo com as especificidades dos sujeitos que vivem e trabalha nesse contexto, o movimento Por Uma Educação do Campo tem reforçado a importância de uma formação específica para esses profissionais. Essa formação precisa trazer em seu contexto,

[...] conhecimentos do campo, as questões relativas ao equacionamento da terra ao

longo de nossa história, as tensões no campo entre o latifúndio, a monocultura, o agronegócio e a agricultura familiar; conhecer os problemas da reforma agrária, a expulsão da terra, os movimentos de luta pela terra e pela agricultura camponesa, pelos territórios dos quilombos e dos povos indígenas (ARROYO, 2007, p. 167).

Essas são consideradas as bases essenciais para a formação do profissional do campo, em detrimento do educador profissional que está sendo formado nas universidades, cujo objetivo da formação “é o de lhe preparar para aprender aquilo que for útil e importante às adaptações e adequações exigidas pelo mercado” (JESUS, 2010, p.410). Ao discutir a formação de educadores do campo e o compromisso com a emancipação da classe trabalhadora, Jesus (2010) aponta a fragmentação dos currículos oficiais dos cursos de licenciatura, mencionando que estes

[...] não tem destacado as questões pertinentes aos conhecimentos e práticas sociais oriundas do meio rural, são currículos que privilegiam conteúdos, ricos na sua especificidade, mas poucos sensíveis ao atendimento das reais necessidades de conhecimento e cultura dos diversos grupos étnicos como indígenas, ribeirinhos, quilombolas, extrativistas e trabalhadores da agricultura que historicamente foram excluídos como capazes de pensar e agir (JESUS, 2010, p.410). Diante a fragmentação desses currículos faz-se necessário analisar quais as condições educacionais que podem permitir a criação de um currículo que esteja “pautado na relação entre educação e trabalho no campo, de modo que a escola possa contribuir para formar professores com base em uma pedagogia social que consiga ligar a educação escolar às diversas dimensões da vida” (JESUS, 2010, p.411). Compreendendo que a escola precisa preparar os sujeitos para além de uma visão de mundo que ultrapasse a visão utilitarista da escola, ou seja, “a escola tem de ter um vínculo direto com o trabalho, não apenas como necessidade, mas como liberdade de expressão, como espaço de criatividade, de realização de trabalho intelectual e manual, espaço de apoio e reflexão sobre a educação e a participação dos sujeitos na sociedade” (JESUS, 2010, p.417-418). É através dessa compreensão de escola que é possível pensar a formação dos professores do campo, uma vez que estes precisam “reconhecer a importância da escola como uma instituição criada para desenvolver o processo de apropriação do conhecimento, embora ela não seja a única responsável por isso” (JESUS, 2010, p.417-418). Sabendo que a escola é a instituição que tem como uma das funções sociais desenvolver o processo de apropriação do conhecimento, os movimentos sociais estão a reivindicar a formação

dos educadores do campo não somente pela “falta de educadores nas escolas do meio rural, mas pelo conteúdo desta educação, pelas necessidades sentidas para qualificar melhor a intervenção da classe trabalhadora no meio rural, pela própria realidade inscrita na questão agrária brasileira” (JESUS, 2010, p.419). Um fator importante a ser ressaltado é o tipo de formação que está sendo desenvolvida nas universidades, uma formação que se constitui em uma instância de conhecimento muito distante do mundo real destes indivíduos pela sua própria história e tradição, mesmo que os professores e pesquisadores universitários tenham base materialista na sua formação, é preciso que eles “acreditem na força do mundo real como constituição da consciência, a própria divisão do trabalho universitário e a política de produtividades, o afasta das condições de realizar um trabalho cujo real seja não somente problematizado, mas produzido sobre novas bases” (JESUS, 2010, p. 420). Diante o contexto de embates contra a hegemonia que o campo está passando, uma das saídas apontadas por Jesus (2010), Arroyo (2007) e outros pesquisadores, para a formação de educadores do campo é a oferta de cursos de formação partindo do princípio de que o educador do campo precisa ser a continuidade da luta dos movimentos sociais “contra a colonização do conhecimento, pela ampliação do acesso, sua participação na reconstrução dos currículos universitários, a luta pela autonomia da universidade e, principalmente, a defesa de uma universidade para atender a classe trabalhadora deste país (JESUS, 2010, p. 421). Ainda segundo essa autora, não é suficiente formar profissional da educação do campo, mas o profissional com a formação “do sentido público de sua formação, com o domínio das técnicas, das bases científicas para pensar, quadros conceituais, os métodos de trabalho, são alguns elementos que não podem faltar a uma formação profissional” (JESUS, 2010, p. 421). Dessa forma, a proposta de formação do educador do campo, defendida pelo movimento Por uma Educação do Campo deve se pautar na formação específica de um educador para atuação em diferentes espaços educativos, tendo em vista que a educação do campo vai além do contexto da sala de aula adentrando outros espaços como a família, e a comunidade, etc,. Para Caldart (2004) o projeto político pedagógico da educação do campo

[...] deve incluir uma reflexão sobre qual o perfil do profissional de educação de que precisamos e sobre como se faz esta formação. Pensar sobre como os educadores e as educadoras têm se formado nos próprios processos de construção da Educação do Campo e como isso pode ser potencializado pedagogicamente em programas e políticas de formação específicas (CALDART, 2004, p. 22). Não seria possível discutir educação do campo sem pensar na formação dos professores que são os principais

sujeitos de execução de tal tarefa. Para Caldart (2000) essa educação é superação, uma vez que ela vem lutando com veemência pela transformação social e a emancipação humana, em detrimento de uma educação opressora e alienadora que tem sido ofertada aos camponeses. Ainda segundo essa autora o professor para trabalhar com os povos do campo precisa antes de tudo reconhecer a existência do campo, ver sua realidade histórica, ver sujeitos; ver a educação como ação para o desenvolvimento humano e a formação de sujeitos; compreender e trabalhar as grandes matrizes da formação dos sujeitos do campo; participar das lutas sociais do povo brasileiro do campo; lutar por políticas públicas que afirmem o direito do povo do campo à educação; provocar o debate sobre educação entre diversos sujeitos do campo; aprender e ajudar no cultivo da pedagogia do cuidado com a terra; aprender dos movimentos sociais que formam os novos sujeitos sociais do campo; ocupar-se da escola como lugar de formação dos sujeitos e, sobretudo deixar-se educar pelos sujeitos do campo e pelo processo de sua formação (CALDART, 2002, p. 27). É nesse contexto de construção dessa formação do sujeito que identificou-se a precarização da formação dos professores que trabalham no campo a qual pode ser elucidada através dos dados divulgados pelo INEP (2011). Os dados mostram que pouco mais de um terço (35%) dos professores que trabalham nas escolas rurais não tem formação adequada para lecionar. Contudo, formar esse contingente de 118.736 profissionais é apenas um dos desafios do governo federal, que lançou em 2012, mais uma política destinada à formação de professores para a educação do campo, que foi o Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo)[1] como uma das alternativas para tentar atenuar o problema, esse programa, além de promover a formação dos professores do campo, investe também em compra de materiais didáticos específicos para o campo e de automóveis para transporte, reforma de escolas, construção de novos espaços e compra de equipamentos, como computadores, etc.. Assim, os dados do (INEP, 2011) mostram que menos da metade dos docentes do campo têm diploma de curso superior. Esses dados revelam a tamanha precariedade da formação dos professores que trabalham no campo. Para tanto, a iniciativa do Pronacampo é considerada um passo importante, mas não suficiente para combater essa desigualdade. É preciso implantar políticas específicas para essa área, que possam trazer ou levar a esses professores subsídios para sua prática cotidiana. Esse mesmo levantamento mostrou ainda que, nas escolas urbanas, o número de professores sem curso superior é bem menor. Do total de 1,7 milhão de docentes que trabalham nas cidades, 74% têm diploma de ensino superior. Na área rural, a quantidade cai para 43,8% do total (CENSO, 2010).

Podemos observar que a diferença entre a formação em nível superior para os professores que atuam nas escolas das cidades é bem maior em relação aos que atuam no campo, chegando a 30,2%, essa diferença. Essa diferença faz-nos voltar o olhar para as políticas públicas educacionais que estão sendo ofertadas para formar esses profissionais, uma vez que essa disparidade ainda continua sendo grande. É importante ressaltar a necessidade dessas políticas dedicarem mais atenção à formação dos professores que trabalham no campo, pois, esses dados confirmam o tamanho descaso do governo para com a educação do campo, bem como dos profissionais que materializam essa educação. Esta é uma das prioridades desse projeto, que se constitui também em um dos passos para tentar corrigir a disparidade entre cidade e campo, que é um dos objetivos também da educação do campo, lutar por um projeto educacional igualitário, emancipador, visto que, campo e cidade são faces da mesma moeda e precisam andar sempre juntos, sobretudo em relação aos seus direitos e deveres, pois um não sobrevive sem a cooperação do outro, e vice-versa, principalmente no âmbito da sociedade capitalista que vivemos. É importante ressaltarmos que além da iniciativa do Pronacampo em relação à formação de professores do campo, já existem outras em instituições que vêm ofertando essa formação específica, a saber: a Universidade Federal do Rio Grande do Norte iniciou a primeira turma do curso de Pedagogia da Terra em (2002) a Universidade Federal de Sergipe em (2007), Universidade Federal da Bahia, o curso de Licenciatura em Educação do Campo (2008) dentre outras instituições que estão engajadas nesse processo de formação de professores para atender as demandas das comunidades camponesas. Construir uma educação do campo significa pensar também numa escola sustentada no enriquecimento das experiências de vida, da formação humana, nos processos de produção da agricultura familiar camponesa, não em nome de permanência, nem da redução destas experiências, mas em nome de uma reconstrução dos modos de vida, pautada na ética da valorização humana e do respeito à diferença. Dessa forma, partindo do pressuposto que a educação é apropriação da realidade social não pode se perder de vista que na sociedade atual, a escola, como parte da totalidade, separa o trabalho intelectual e manual, criando obstáculos para a interdisciplinaridade. A escola moderna, capitalista, separa o fazer e o pensar. A formação omnilateral não se faz presente nesse contexto. A educação não toma a realidade na sua totalidade, não toma a vida como algo inteiro. Ao discutirmos a educação na perspectiva da classe trabalhadora é possível perceber que esta teria mais sentido se fosse realizada de forma integral, visto que a prática da interdisciplinaridade só pode se realizar de forma efetiva dentro de relações

sociais que rompem com a dicotomia trabalho intelectual e trabalho manual que, como salienta Marx (1979) são “inimigos mortais” dentro das relações capitalistas de produção. A escola do campo precisa ser capaz de ajudar na construção de um “processo mais amplo de humanização, e de reafirmação dos povos do campo como sujeitos de seu próprio destino, de sua própria história” (CALDART, 2000, p. 26). Que lutam por um projeto de uma sociedade justa e igualitária para todos. Nesse contexto, Frigotto (2006) ressalta que

[...] o trabalhador reivindica escolaridade porque percebe que saber, no interior das relações sociais em que ele vive, é uma forma de poder. Por isso não lhe interessa estar fora da escola, como não lhe convém “a defesa da desescolarização”. Por outro lado, ele resiste a um tipo de educação que não tem nada a ver com suas preocupações concretas por sua existência, ou que nega seu saber acumulado no trabalho e na vida (FRIGOTTO, 2006, p. 205).

É pautado nos princípios da vida e da existência humana valorizando os saberes historicamente construídos que a escola do campo busca se efetivar e se reafirmar produzindo uma proposta pedagógica específica que possa trabalhar o verdadeiro sentido da vida. Pois, essa luta pela escola não é somente para as séries iniciais, a proposta é que essa educação se estenda até o ensino superior. Pensando dessa forma é possível observar no âmbito dos movimentos sociais que esses almejam muito mais que a simples escolinha para a permanência estática no campo, mais uma educação escolar que vá além desse movimento. Para Caldart (2000) “Uma escola que se organiza do jeito do MST, educa principalmente através de novas relações sociais que produz e reproduz, problematizando e propondo valores, alterando comportamentos, desconstruindo e construindo concepções, costumes, ideias” (CALDART, 2000, p. 34). Ainda de acordo com Caldart (2000) a escola do campo não é um tipo diferente de escola, “mas sim é a escola reconhecendo e ajudando a fortalecer os povos do campo como sujeitos sociais, que também podem ajudar no processo de humanização do conjunto da sociedade, com suas lutas, sua história, seu trabalho, seus saberes, sua cultura, seu jeito”. (CALDART, 2000, p. 42-43). Ao reafirmarmos o tipo de projeto educacional e de escola que se almeja para o campo, considera-se de fundamental importância ressaltar também que tipo de proposta de formação esse movimento busca para formar os professores preparando-os para atuar nesse contexto com autonomia. Através do Pronera que é um dos programas de formação de professores para esse contexto, pode-se mostrar que é possível “pensar a formação dos educadores do campo de outro jeito que não

seja a educação à distância, e que não sejam certas alternativas de barateamento da formação que se têm multiplicado em nosso país” (CALDART, 2008, p. 54). Arroyo (2007, 167) aponta a importância de se ofertar aos professores do campo uma formação que desenvolva no professor o conhecimento da “centralidade da terra e do território na produção da vida, da cultura, das identidades, da tradição, dos conhecimentos”, sinalizando que um projeto educativo que não traga em sua proposta esses processos de produção da vida, não atenderá as necessidades da classe trabalhadora. Entretanto, o projeto de educação e de formação de professores que os sujeitos do campo almejam é um projeto que seja pautado nos princípios da vida, da formação humana e da emancipação da classe trabalhadora, em oposição às injustiças, a degradação da vida e a negação de direitos, em defesa de uma educação de qualidade para todos. É preciso levar em consideração que o campo não é um lugar de atraso e que sua população assim como a urbana é demandante de direitos, que esses precisam ser respeitados levando em conta que sua rica e importante contribuição para a sociedade, tendo em vista que o campo não é lugar de atraso, mas de produção cultura, social, política e econômica. No entanto, não é isso que se vê na prática, ao circularmos pelo campo logo percebemos o descaso dos governantes para com as escolas do campo, a maioria destas são de pequeno porte, com uma ou duas salas de aula, as turmas são de 1º ao 5º ano constituindo-se em escolas multisseriadas[2]. Esse é tipo de escola em que um mesmo docente atende estudantes de diferentes idades e séries em uma mesma turma, e são marcas registradas da educação rural brasileira. Em 2009, o Censo Escolar apontou a existência de mais de 96,6 mil turmas multisseriadas no ensino fundamental. Segundo dados do Observatório da Educação, a distorção idade-série chega a 38,9% ainda nas séries iniciais das escolas rurais.

Esse número sinaliza o baixo aprendizado nas escolas rurais com essa característica, responsáveis principalmente pela oferta do 1º ao 5º do ensino fundamental. A existência das classes multisseriadas se dá por diversos fatores. Entre eles, a baixa densidade populacional na zona rural - escolas pequenas, com poucos alunos matriculados, a carência de professores e de infraestrutura. Sabe-se que a realidade de acesso à educação do campo para algumas crianças ainda não é possível, principalmente na educação infantil, pois no campo não existe as mesmas condições objetivas de assistência que na cidade, no entanto, é preciso pensar em políticas que superem esse atraso, visto que grande parte das crianças que estão matriculadas nas escolas do campo estão inseridas nas classes do Ensino Fundamental, juntamente com as demais séries/ano. Segundo os dados do (IBGE, 2010) as

crianças que vivem no campo com essa faixa etária de idade escolar correspondem a mais de três milhões de crianças, porém dessas apenas 5% estão estudando, mesmo que de forma precária. Esses índices nos remetem a refletir sobre o descaso dos governantes para com as escolas que estão inseridas no campo, bem como para reforçar a ideia arcaica de que para os trabalhadores do campo não é tão importante ter uma boa formação escolar quanto para os que vivem na cidade. No decorrer desse trabalho buscamos fazer uma relação entre os programas de formação de professores postos pelas políticas de governo proposta pelos movimentos sociais de acordo com os princípios que norteiam a educação do campo. No entanto, através das reflexões dos autores aqui citados, procuramos identificar os pontos positivos e negativos dessa formação, bem como as necessidades de superação das fragilidades apontadas pelos pesquisadores dessa área.

3. METODOLOGIA Para o desenvolvimento das pesquisas adotamos a pesquisa de abordagem qualitativa, não descartando também a quantitativa, uma vez que utilizamos também dados quantitativos. A pesquisa qualitativa apesar de seus diversos significados é definida por (OLIVEIRA, 2007, p. 37) como “sendo um processo de reflexão e análise da realidade através da utilização de métodos técnicas para compreensão detalhada do estudo em seu contexto histórico e/ou segundo sua estruturação”. No intuito de compreendermos a problemática pesquisada utilizamos como instrumentos de coleta de dados a análise documental e a entrevista. A análise documental – Oliveira (2007) considera este um procedimento bastante recomendável na realização de pesquisa qualitativa. O acesso a documentos escritos é muito importante para que o pesquisador tenha um conhecimento mais aprofundado do contexto da realização do sujeito pesquisado, visto que, [...] o “pesquisador precisa conhecer em profundidade o contexto em que se insere seu objeto de pesquisa. [...] o acesso a documentos escritos em muito contribui para um conhecimento mais aprofundado da realidade” pesquisada (OLIVEIRA, 2007, p. 90). Os documentos analisados foram os Guias Gerais que norteiam cada programa. Outro instrumento que consideramos pertinente para realização da pesquisa foi à aplicação de questionário. Segundo (OLIVEIRA 2007, p.83) “o questionário pode ser definido como uma técnica para obtenção de informações sobre sentimentos, crenças, expectativas, situações vivenciadas e sobre todo e qualquer dado que o pesquisador deseja registrar para atender os objetivos de seu estudo”. Dessa forma, percebemos que através da aplicação do questionário seria possível coletar as informações cabíveis para responder aos questionamentos/objetivos da pesquisa, tais como a formação expectativas dentre outros, elementos que contribuíram de forma significativa para compreendermos o

problema investigado. Os sujeitos pesquisados foram 15 professores que trabalham no campo nesse municípios e 5 secretários municipais de educação de ambos os estados. **4. CONSIDERAÇÕES FINAIS** No decorrer das pesquisas percebeu-se que ainda não há uma proposta que contemple a formação de professores para educação do campo especificamente nos municípios pesquisados em ambos os estados. Foi possível identificar apenas a existência de eventos pontuais de planejamento docente e alguns programas como a Escola Ativa, o qual promove encontros durante o semestre para discutir a especificidade desse programa com os profissionais que trabalham com as turmas multisseriadas. Entretanto foi evidente nas falas dos profissionais que participaram das pesquisas a existência de uma compreensão divergente entre os professores e os secretários quanto cada um entendia por formação de professores, especificamente a formação continuada. Para os secretários de educação, os encontros promovidos pela secretaria no início e/ou término de ano ou semestre letivo, nos quais os professores devem participar de oficinas pedagógicas e elaborar o Plano Anual de Trabalho Docente, se constitui na política de formação continuada. Já os professores não reconhecem esses momentos como parte de um processo de formação continuada. Para alguns, esses encontros ocorrem com o propósito de obrigar os professores a elaborarem um planejamento docente e não como possibilidade de garantir aos professores atualização pedagógica num processo permanente de formação. É através da formação docente que o professor agrega conhecimentos para melhor compreender além dos processos pedagógicos inerentes a escola, a relação entre a sociedade, o conhecimento e as condições efetivas de vida dos sujeitos. Essa compreensão é fundamental para garantir que a escola adote uma concepção de sociedade mais democrática, mais solidária e participativa ao invés da tão conhecida transmissão do conhecimento. A conjuntura social e política apresentada pelo campo marcadamente voltado ao agronegócio, e concebida como um espaço de produção de capital e não como lugar de vida, com políticas voltadas para a produção econômica, com o humano sendo substituído pelas máquinas, exige um professor que possa além de compreender, pensar estratégias alternativas para a educação. Uma formação continuada que garanta minimamente ao professor enfrentar conjuntura tão adversa deve tanto superar a exigência por sistematização de planejamento, como ir além da mera atualização pedagógica, didática, científica e oportunizar aos professores conhecer como processos internacionais, nacionais e locais da economia, da comunicação, da cultura influenciam a educação local e demandam novas exigências para a atuação docente. Uma política de formação continuada para os professores do campo não

pode desconsiderar esses aspectos, mas sim reafirmá-los de forma significativa.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Políticas de formação de educadores (as) do campo**. Cedes, Campinas, vol.27, n. 72, p.157-176, maio/ago. 2007. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>

>. Acesso em 23 de junho de 2012. BRASÍLIA. **Caderno de orientações pedagógicas para formação de educadoras e educadores**. Brasília: Ministério da Educação, secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2010. BRASIL. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília: SECAD, Ministério da Educação, 2002. CALDART, Roseli Salete. **Elementos para construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo**. In: Por Uma Educação do Campo: contribuições para a construção de um Projeto de Educação do Campo. Mônica Castagna Molina e Sônia Meire Santos Azevedo de Jesus (Orgs). Brasília, DF: 2004. Coleção Por Uma Educação do campo, nº 5. _____. Sobre Educação do Campo. In: **Educação do Campo: campo - políticas públicas -educação**. Bernardo Mançano Fernandes. Et. al. (Org.) Clarice Aparecida dos Santos. Brasília: INCRA; MDA, 2008. _____. Por Uma Educação do Campo: traços de uma identidade em contorção. In: KOLLING, Edgar, CERIOLI, Paulo Ricardo, CALDART, Roseli. **Educação do campo: identidade e políticas públicas**. Por uma educação do campo. Caderno nº 4, Brasília, 2000 JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de. Formação de educadores do campo e o compromisso com a emancipação da classe Trabalhadora. In.: **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. (Org.) Leôncio Soares [et al.]. – Belo Horizonte: Autêntica, 2010. pp. 407-525. MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia Alemã**. São Paulo: Editora Expressão Popular, 1979. OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. Sites utilizados <http://www.portal.mec.gov.br/index>. Acesso em 13 de abril de 2012. <http://www.inep.gov.br>

. Acesso em 23 de setembro de 2012.

[1] O Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo) é uma ação do Governo Federal resultado da mobilização dos movimentos sociais e sindicais do campo, com apoio do MEC. Oferece apoio técnico e suporte financeiro para estados e municípios implementarem suas políticas de Educação do campo. www.Contag.Org.br

. [2]Essa escola passou a ser conhecida como multisseriada para caracterizar um modelo de escola do campo que reúne num único espaço um conjunto de séries do Ensino Fundamental (BRASÍLIA 2010, p. 23).

Mestre em Educação PPGED/UFS, Doutoranda em Educação também pelo PPGED/UFS, Membro do grupo de estudos e pesquisa Movimentos Sociais e do Observatório de Educação, professora da rede estadual de Sergipe.

Recebido em: 05/07/2016

Aprovado em: 07/07/2016

Editor Responsável: Veleida Anahi / Bernard Charlort

Metodo de Avaliação: Double Blind Review

E-ISSN:1982-3657

Doi: