



## CONTRIBUIÇÕES À FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO DO PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO

### **Autora:**

Silvana Souza Peres de Oliveira

Universidade Federal do Pampa/ UNIPAMPA. Email: sspo1980@gmail.com

### **Co-Autora:**

Arlete Salcides

Universidade Federal do Pampa/ UNIPAMPA. Email: arleteunipampa@gmail.com

### **Resumo**

No contexto de lançamento do Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO, o estudo foi conduzido na direção de investigar a proveniência de diferentes saberes implicados nas práticas de sete professoras que atuam em cinco escolas do campo do município de Jaguarão. A opção teórico-metodológica pelo uso da técnica de história oral visou registrar, em forma de discurso, as vozes das professoras. A análise das narrativas das participantes revelou que, embora não possuam formação específica para atuar nas escolas do campo, os saberes adquiridos nas suas trajetórias pessoais e profissionais, na troca de experiências com as colegas de profissão e com seus alunos, têm contribuído, sobremaneira, para qualificar sua atuação.

**Palavras-chave:** formação de professores; educação do campo; saberes dos professores.

### **Resúmen**

En el contexto del lanzamiento de la Educación Rural Nacional - PRONACAMPO, el estudio se llevó a cabo en la dirección de la investigación de la procedencia de las diferentes prácticas de conocimiento involucrados siete maestros que trabajan en cinco escuelas en el campo del municipio de Yaguarón. La opción teórico-metodológica de utilizar la técnica de la historia oral era registrar en la forma de expresión, las voces de los maestros. Los relatos de los participantes revelaron que, a pesar de no tener una formación específica para trabajar en las escuelas en el campo, los conocimientos adquiridos en sus trayectorias personales y profesionales, el intercambio de experiencias con colegas profesionales y sus estudiantes han contribuido en gran medida en para calificar su rendimiento.

**Palabras-clave:** formación del profesorado; la educación rural; conocimiento de los profesores

## 1. INTRODUÇÃO

No contexto de lançamento do Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO, instituído em 20 de março de 2012, aponta-se a pertinência no alcance das pretendidas metas, pois, conforme revelado pelo Censo Escolar (INEP), no ano de 2011, do total de 342.845 professores que atuam nas escolas do campo brasileiras, 182.526 professores concluíram o ensino superior, 156.190 concluíram o ensino médio e 4.127 têm apenas o ensino fundamental.

O reconhecimento de tal desafio, no âmbito do PRONACAMPO, resultou na formulação de diferentes ações previstas para o eixo Formação dos Professores, dentre as quais se destacam a oferta de cursos de licenciatura do campo, a expansão de pólos da Universidade Aberta do Brasil, a oferta de cursos de aperfeiçoamento e especialização e o financiamento de pesquisas voltadas para o desenvolvimento da educação do campo e quilombola.

Dados divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, no ano de 2007, contribuem para o diagnóstico da precariedade da educação do campo no Brasil, uma vez que apontam que as escolas situadas nas áreas rurais se caracterizam, dentre outros aspectos, pela falta de instalações físicas condizentes às necessidades dos estudantes, escassez de recursos didático-pedagógicos e implementação de projetos curriculares inadequados às realidades de vida e de produção da população do campo.

Outros aspectos ressaltados no estudo do INEP/MEC (2007) são a ausência de assistência pedagógica e de supervisão escolar nas escolas do campo; a inadequação do projeto pedagógico à realidade do campo; e, também, o despreparo dos professores que atuam nessas unidades escolares para cumprir as recomendações constantes tanto nas Diretrizes Operacionais da Educação Básica para as Escolas do Campo (2002) como nas Diretrizes Operacionais Complementares para a Educação Básica na Escola do Campo (2008), fatores que acabam, muitas vezes, contribuindo para aumentar os índices de evasão escolar e para a intensificação de processos migratórios de significativas parcelas da população de áreas rurais para áreas urbanas de diferentes municípios do país, no sentido de que muitas são as famílias que deixam o campo em busca de melhores condições de ensino.

No cenário em que 29.852.986 de pessoas residem em áreas rurais do território nacional, ou seja, representam 15,65% do total de 190.732.694 da população brasileira, segundo informado no Censo de 2010 (IBGE), cabe ressaltar que os dados do último Censo Escolar (INEP, 2011), apontaram para 6,3 milhões de matrículas no campo, ou seja, apenas 12,4% do total de estudantes matriculados nos 76.229 estabelecimentos de ensino brasileiros, dos quais 22,8% estão organizados exclusivamente sob a forma multisseriada. Segundo destaca o mesmo estudo, nos últimos cinco anos, foram fechadas 13.691 escolas do campo no território nacional.

É preciso destacar que para se tornar realidade, tal como defendido pelos movimentos sociais, a Educação do Campo deve considerar o processo de construção da identidade docente. Os professores são sujeitos históricos, com diferentes níveis de conhecimento e de compreensão, e precisam estar aptos a contribuir na construção de uma educação “do” campo, porque o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada às suas culturas e necessidades humanas e sociais, e “no campo” porque o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive.

Conforme analisam Antonio e Lucini (2007, p.183), “a educação desenvolvida nos meios rurais torna-se objeto de discussão dos sujeitos que a compõem, os educadores e camponeses, diferentemente de outros momentos, em que a educação rural era objeto de discussão dissociada dos sujeitos sociais que nela atuam”.

Na atualidade, a legislação vigente contempla os ideais de uma educação que afirme o campo como o lugar onde vivem sujeitos de direitos, com diferentes dinâmicas de trabalho, de cultura, de relações sociais. Conforme sintetiza Hage (2005), uma educação entendida não como um fim em si mesma, mas como um instrumento de construção da hegemonia de um projeto de sociedade incluyente, democrático, plural e

sustentável.

Nessa perspectiva, impõe-se atenta reflexão acerca dos elementos envolvidos na concretização de tais ideais, tais como a infra-estrutura das escolas, as relações escola-comunidade, a formação de professores que atuam nas escolas do campo, etc.

Dados de um estudo concluído no ano de 2011 apontaram que as professoras das escolas do campo do município de Jaguarão não são egressas de cursos que as preparassem para atuar em escolas situadas em áreas rurais.

Os resultados dessa pesquisa despertaram nosso interesse em ampliar e aprofundar conhecimentos acerca de como são adquiridos os saberes necessários à prática docente nas escolas do campo, uma vez que as professoras não possuem a formação pedagógica recomendada na legislação educacional vigente.

Considerando a complexidade que caracteriza a prática docente e que as professoras mobilizam uma pluralidade de saberes que provém de diferentes fontes (Tardif, 2008), ou melhor, que não são adquiridos apenas em cursos de formação inicial ou continuada, o estudo foi conduzido na direção de investigar a proveniência de diferentes saberes mobilizados pelas professoras que atuam em seis escolas do campo do município de Jaguarão/RS.

Nas palavras de Tardif (2008, p.61)

Os saberes dos professores parecem ser plurais, compósitos, heterogêneos, pois trazem a tona, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber ser bastante diversificados e provenientes de fontes variadas, as quais podemos supor também que sejam de natureza diferente.

Conforme analisam Tardif, Lessard e Lahaye (1991), Saviani (1996), Tardif (2008) e Pimenta (2002), os saberes docentes não se encontram sistematizados apenas em doutrinas ou teorias. Não provém somente dos cursos de formação nem de seus currículos ou de suas disciplinas. Na acepção desses autores, o professor é ao mesmo tempo produtor e sujeito.

Sob esse enfoque, em momento algum nosso estudo pretendeu desqualificar a necessária formação para o exercício da docência, mas, sim, visou contribuir tanto para legitimar saberes adquiridos fora dos espaços formais como para inspirar a necessária reflexão acerca dos aspectos a serem contemplados em projetos de formação continuada.

Nesse contexto de reflexões, é possível estimar que, apesar dos professores das escolas do campo do município de Jaguarão não serem egressos de cursos de formação que os tenham preparado para atuação nessa realidade específica, eles dispõem e mobilizam saberes adquiridos em diferentes espaços e tempos de suas trajetórias pessoais e profissionais.

## **2. CAMINHO INVESTIGATIVO**

Acreditando na produtividade de um estudo de natureza qualitativa, optamos por visitar e conversar com as professoras em seus próprios cenários de trabalho.

A pesquisa qualitativa, segundo Oliveira (1982, p.7), pauta-se na tarefa de investigar a experiência vivida. Esse tipo de pesquisa tem como foco central a subjetividade dos sujeitos participantes.

Para a coleta de dados utilizamos a técnica de história oral. Segundo define Holzmann (2002, p.43), a história ou relato oral permite que as pessoas "revelem o cotidiano, o tipo de relacionamento entre os indivíduos, as opiniões, os valores (...) e permite-nos resgatar a história coletiva e a história social".

Tal opção teórico-metodológica visou valorizar e registrar, em forma de discurso, as vozes das professoras. Nesse sentido, concordamos com Fonseca e Silva Junior (2007, p.197) quando afirmam que “a voz é o sentido que reside no indivíduo e lhe permite participar como sujeito histórico em uma comunidade”.

A técnica da história oral possibilitou registrar as narrativas das professoras sobre sua trajetória pessoal e experiência profissional, identificar seus saberes e ampliar conhecimentos acerca de como esses se traduzem e relacionam na sua prática.

O estudo envolveu trabalho de campo, uma vez os dados foram coletados nos cenários de atuação das sete professoras em classes multisseriadas em funcionamento nas Escolas Municipais de Ensino Fundamental Barão do Rio Branco, Dona Beloca Dutra Baltar, Dr. Alcides Pinto, Dr. João Azevedo e Pompílio Almeida Neves que, espontaneamente, se dispuseram a participar.

### **3. ACHADOS DO ESTUDO**

Os registros das histórias de vida das professoras contribuíram à emergência de seis categorias, apresentadas e analisadas no que segue.

#### **3. 1. Escolha pela carreira do Magistério.**

Ao analisar o discurso das professoras percebemos recorrências nas razões indicadas por elas para seu ingresso no magistério.

A carreira do magistério, até meados dos anos 60, era vista como uma atividade desempenhada por sujeitos vocacionados, ou seja, portadores de um dom especial, vistos pela sociedade como um “sacerdote a serviço do saber”, uma pessoa que se colocava inteiramente disponível para o ensino.

Conforme analisa Costa (1995, p.178) esse discurso da vocação emerge por “influência da Igreja na educação das crianças e dos jovens”, e foi disseminado na sociedade, ao longo de décadas, fortalecendo a crença de que cabe às mulheres, “a sagrada missão de ensinar as virtudes cristãs, tarefa que deveriam realizar iluminadas por uma santa vocação, que mais tarde se transformaria em postulado”.

Outro motivo apontado pelas professoras para justificar sua escolha profissional foi o fato de possuírem um “dom natural” para ensinar, melhor compreendido no âmbito do processo histórico de feminização do magistério (COSTA, 1995), ou seja, no contexto da produção discursiva que descreveu as mulheres como “mais talhadas” para o cuidado e a educação das crianças, sensíveis, carinhosas, atentas, afetuosas.

Algumas participantes explicaram seu ingresso no magistério em razão de sua admiração por algumas professoras que elas tiveram na infância e juventude.

É possível entender que as identidades de gênero, sociais, culturais ou profissionais se constituam em processos de diferenciação, ou melhor, no âmbito de representações simbólicas e conceitos normativos existentes em doutrinas religiosas, científicas e políticas que regulam e classificam comportamentos e valores como “mais” ou “menos” adequados numa determinada sociedade.

Um último motivo ressaltado pelas professoras diz respeito à falta de outras possibilidades de ingressarem no mercado de trabalho, visto que a conclusão de um curso de magistério poderia lhes garantir a oportunidade de prestar concurso público e, se aprovadas, conquistarem a sonhada estabilidade no emprego.

A partir do declínio masculino na profissão do magistério, as portas começaram a se abrir para as mulheres e isto que fez com que elas ocupassem seus lugares no mercado de trabalho.

Conforme analisa Costa (1995, p. 170)

As transformações na sociedade mais ampla, decorrentes das características do sistema capitalista emergente, começaram a produzir alterações profundas no mundo

do trabalho e na vida familiar e social, as mulheres começaram a sair de casa para trabalhar e nada melhor para elas do que o reduto da escola onde permaneceriam rodeadas de crianças e exercitariam sua "vocação" maternal, mantendo-se resguardadas do agressivo e competitivo mundo masculino.

### **3. 2. Fatos marcantes e desafios**

A segunda categoria a ser discutida e analisada refere-se às situa es vivenciadas e aos desafios enfrentados pelas professoras quando começaram a atuar nas escolas do campo.

Conforme ressaltaram as participantes, seu despreparo, desconhecimento da realidade rural e a falta de forma o para atuar nas escolas do campo foram os maiores desafios a serem superados, com afeto e dedica o.

As narrativas das professoras revelaram haver, de sua parte, escassa ou nenhuma preocupa o em buscarem uma forma o específica que as preparassem para atuar nas escolas do campo. No seu entender, as dificuldades enfrentadas ocorreram pela falta de conhecimento que tinham sobre a realidade da vida no campo e sobre a forma de organiza o escolar multisseriada.

Um segundo desafio destacado pelas participantes foi o fato de precisarem executar múltiplas tarefas, concomitantemente às atividades de ensino, a exemplo do que os diagnósticos nacionais têm revelado (INEP/MEC, 2004; 2007). Houve consenso ao apontarem a sobrecarga de trabalho, pois, além das aulas, elas realizavam a limpeza da escola, preparo da merenda e atendiam as famílias dos estudantes.

Houve, também, consenso entre as participantes acerca das situa es mais significativas vividas no cotidiano de suas atividades nas escolas do campo. A convivência com seus alunos e as famílias desses foi ressaltada como de especial valor na experiência de trabalho das participantes. As professoras apontaram que a convivência com o povo do campo que   diferente que a convivência na cidade, pois, na sua avalia o, as pessoas do campo são mais afetivos, amigos e receptivos. Elas também destacaram que o fato de acompanharem as crianças em diferentes etapas de sua forma o, em razão da organiza o multisseriada das escolas em que atuam, seguramente contribui para que aja maior proximidade.

Conforme analisam Silva (2007) e Arroyo (2004), a realidade da educa o do campo no Brasil caracteriza-se, em razão da ausência de um projeto próprio de educa o escolar, por uma educa o voltada ao respeito, ao vínculo e às rela es afetivas entre os atores. Cabe lembrar aqui a crítica formulada por Silva (2007, p.105), quando afirmou que "(...) uma das restri es para o alcance da universaliza o com qualidade e o aumento dos índices de conclusão do ensino fundamental encontra-se relacionada   afetividade da educa o presente no meio rural".

### **3. 3. Saberes indispensáveis ao "bom professor"**

A terceira categoria a ser analisada   a questão dos saberes indispensáveis ao "bom professor". As narrativas das professoras revelaram que elas reconhecem e valorizam alguns saberes em detrimento de outros. Foi unânime o destaque acerca da importância do "bom professor", primeiramente, gostar de ensinar, de ele ter voca o para desempenhar as necessárias fun es.

Segundo afirmaram as participantes, para se ser "um bom professor"   necessário que, além de conhecimentos científicos, seja afetivo e amoroso para lidar com os alunos, especialmente se ele atuar numa escola do campo.

Cabe lembrar as reflexões de Costa (1995, p.171) quando afirma que a sociedade defende que a docência   trabalho de mulher por ser definido como "uma profissão que requer muita sensibilidade e afetividade", e cujo "perfil   mais feminino do que masculino", pois para "trabalhar com o ser humano   preciso sentimento (...)".

As professoras investigadas também ressaltaram que “um bom professor” deve ter as seguintes qualidades: ser responsável, comprometido, dedicado, disponibilidade para aprender e para trocar experiências com seus colegas.

Na perspectiva de ampliar os recorrentes “olhares” sobre a profissão de professor é que se busca identificar e valorizar os diferentes saberes mobilizados nas práticas cotidianas, tal como recomenda Nóvoa (1995, p.27) ao afirmar que “é preciso investir positivamente os saberes de que o professor é portador, trabalhando-os de um ponto de vista teórico e conceptual”.

A partir desses novos conceitos na compreensão do trabalho docente é que se passou a reconhecer o professor como sujeito portador de saberes e fazeres próprios, singulares, surgindo, assim, a necessidade de se investigar a proveniência deles.

Ao discutir a questão dos saberes dos professores pode-se ressaltar, junto com Tardif (2008), Nóvoa (1995) e Tardif e Lessard (2007) que no exercício da docência mobilizam uma pluralidade de saberes. Tais saberes, oriundos de diferentes fontes, adquiridos na interação e nas vivências pessoais e profissionais, são reveladores do caráter relacional do trabalho docente, uma que se constroem nas interações com seus alunos e demais professores das instituições escolares em que atuam ou atuaram.

Observamos recorrências nos relatos das participantes sobre a importância do gosto pelo trabalho que realizam e pela leitura, para aquisição de novos conhecimentos e, também, a valorização dos espaços de trocas de experiências com suas colegas.

Sobre a valorização de espaços para trocas de experiências e interação, Tardif e Lessard (2007, p.35) fazem uma importante contribuição quando alertam que “a docência é um trabalho cujo objeto não é constituído de matéria inerte ou de símbolos, mas de relações humanas com pessoas capazes de iniciativas e dotadas de certa capacidade de resistir ou de participar da ação dos professores”.

Merece destaque, ainda, outra fonte de saberes inerentes à docência: a prática pedagógica, ou seja, a experiência acumulada ao longo do tempo de carreira de cada professora (TARDIF: 2008).

Os saberes experienciais tornam-se eixo central, quando o professor reconhece a necessidade de refletir sobre sua própria prática, oportunidade em que poderá rever conceitos, testar teorias, criar novas alternativas. Porém, é indispensável considerar, como bem adverte Tardif (2008), que o saber-experiência venha a se sobrepor ao conhecimento científico ou, então, que ele venha a se constituir como única fonte a que um professor recorra para fundamentar sua prática.

### **3. 4. Saberes implicados na prática profissional**

Nesta categoria serão discutidas as respostas das professoras acerca dos saberes implicados na prática docente.

Houve consenso entre elas maior valorização de saberes adquiridos no âmbito de suas trajetórias de vida. Questionadas sobre os saberes profissionais, isto é, quais os conhecimentos, as competências e as habilidades que elas se utilizam para desenvolver o seu trabalho diário, uma das participantes ressaltou que os conhecimentos adquiridos “na faculdade” não lhe deram muitos subsídios para atuar na profissão.

Tal discurso é representativo de uma forma de avaliar os cursos de licenciatura, dos quais muitos professores são egressos. São correntes as críticas formuladas, no âmbito das escolas, acerca do descompasso entre teoria e prática, ou melhor, da falta de relação entre os saberes profissionais e os conhecimentos universitários (TARDIF, 2008).

Já os saberes oriundos da história de vida dos professores, compostos por suas crenças e valores, hábitos cotidianos advindos tanto da educação familiar como da vida social foram os mais destacados pelas professoras como indispensáveis ao exercício profissional.

Sobre esse aspecto, vale lembrar, mais uma vez, as contribuições de Tardif (2008, p.68) quando analisa que "(...) uma boa parte do que os professores sabem sobre ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar provém de sua história de vida, principalmente da sua socialização como aluno".

### **3. 5. Autores e/ou teorias que inspiraram sua prática**

Nesta categoria serão apresentados e discutidos excertos dos discursos das participantes sobre os teóricos que inspiram e fundamentam suas práticas.

As narrativas das professoras revelaram escassa base teórica para fundamentar suas práticas e, também, apontaram certa desvalorização de saberes adquiridos nos cursos de formação profissional dos quais são egressas.

Houve recorrência no destaque a Paulo Freire ou a Piaget como autores que inspiram as práticas das professoras. Porém, seus discursos não indicaram clareza acerca das principais contribuições desses teóricos à área da educação.

As referências mais citadas pelas participantes foram de autores que abordam questões implicadas nas relações interpessoais, tais como Içami Tiba, Macarenko e Leonardo Boff, cuja produção, conforme destacado pelas professoras, "ensinam" como construir uma convivência fraterna entre as pessoas.

Outra referência recorrente entre as participantes foi o uso o acesso a sites de busca, para pesquisar textos que abordassem temas de seu interesse.

As fontes mencionadas pelas professoras revelaram sua escassa ou inexistente familiaridade com a produção de estudiosos voltados à educação do campo e, também, indicaram seu desconhecimento acerca da base legal a ser considerada no contexto de suas atividades de ensino, tais como as Diretrizes Operacionais da Educação Básica para as Escolas do Campo (2002) e as Diretrizes Operacionais Complementares para a Educação Básica na Escola do Campo (2008).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96) reconhece, em seus artigos 3º, 23º, 27º e 61º, a diversidade social-cultural e o direito à diferença, recomendando à necessária adequação dos projetos pedagógicos das escolas às demandas e interesses da população do campo.

Acreditamos que a compreensão do lugar que a escola ocupa na educação dos povos do campo impõe às professoras compreenderem quem são os sujeitos sociais que elas contribuirão para formar.

Concordamos com Caldart (2003, p.75) quando analisa que,

(...) o coletivo de educadores é, também, pois, o seu espaço de autoformação. Não há como ser sujeito de um processo como este sem uma formação diferenciada e permanente. É preciso aprender a refletir sobre a prática, é preciso continuar estudando, é preciso se desafiar a escrever sobre o processo, teorizá-lo. Por sua vez, um coletivo de educadores precisa ter alguma forma de acompanhamento externo que ajude a dinamizar o seu processo de formação e a chamar a atenção para aspectos que a rotina cotidiana já não o deixa enxergar.

### **4. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A análise das narrativas das participantes revelou que, embora não possuam formação específica para atuar nas escolas do campo, os saberes adquiridos nas suas trajetórias pessoais e profissionais, na troca de experiências com as colegas de profissão e com seus alunos, têm contribuído, sobremaneira, para qualificar

sua atuação e para o enfrentamento dos desafios cotidianos nos seus cenários de atuação.

Não se pode deixar de ressaltar, junto com Tardif e Lessard (2007), que a escola tem características organizacionais e sociais que influenciam o trabalho dos professores, na medida em que ela, mais que um espaço físico, define como o trabalho do professor é planejado, remunerado e visto pelos outros. Sob esse enfoque, afirmamos, com esses autores, a importância de se considerar os cenários de atuação das participantes “como unidade de análise e tentar apreender em que pontos, claramente, a organização interna e as relações que ela determina com e entre os agentes e as outras organizações ou grupos condicionam o trabalho docente”. (TARDIF E LESSARD, 2007, p.56)

Defendemos a idéia de que qualquer política, programa ou projeto de valorização dos professores não pode deixar de considerar que “é a ação e a interação dos atores escolares, através de seus conflitos e suas tensões (conflitos e tensões que não excluem colaborações e consensos), que estruturam a organização do trabalho na escola” (TARDIF E LESSARD, 2007, p.48), pois trabalho docente, “como todo trabalho humano socializado, deve ser analisado em função das diferentes dimensões que o envolvem, o determinam, o normatizam e o regulam.

Cabe aqui lembrar a pertinente referência de Lima (2007), no prefácio de seu livro *Educação ao longo da vida. Entre a mão direita e a mão esquerda de Miró*, ao poema de “O sim contra o sim”, de João Cabral de Melo Neto, para apontar, junto com o poeta, para uma situação de impasse que, na nossa acepção, tem caracterizado as trajetórias profissionais das professoras das escolas do campo de Jaguarão.

Os recorrentes discursos das participantes acerca de seu descrédito sobre as possíveis contribuições de saberes disciplinares e curriculares, ou seja, daqueles saberes adquiridos em espaços “formais” de formação, na qualificação de suas práticas apontam para uma necessária mudança de postura, a ser construída no reconhecimento de que, segundo sugere Lima (2007, p.7), “sua mão direita se tornou demasiada sábia e destra, de tal forma que perdeu a capacidade de reinventar”.

Entendemos que, nas brechas entre os saberes consolidados na experiência e no tempo de carreira, talvez seja possível arriscar o uso da “mão esquerda que, menos hábil e adestrada, seria menos funcional e, por essa razão, menos óbvia, mais criativa e, especialmente, com maior desejo de aprender” (LIMA, 2007, p.7).

A prática pedagógica no meio rural precisa ser dinâmica, revista e reformulada constantemente. Nessa perspectiva, a formação continuada pode constituir-se em uma das possibilidades para que os professores ressignifiquem seus conhecimentos, reconstruam suas práticas e saberes, contribuam para a melhor compreensão dos contextos históricos, sociais e culturais inerentes ao espaço rural, ou seja, sobre as especificidades do campo e dos sujeitos sociais que nele vivem e trabalham. Na nossa compreensão, a concretização de tal ideal depende que os professores sejam reconhecidos como sujeitos dos processos de formação.

Acreditamos que os esforços empreendidos tanto por governantes como pelos movimentos sociais do campo, teóricos e educadores contribuam à superação da lógica compensatória que, por muitas décadas, tem caracterizado a oferta de educação nas escolas do campo brasileiras, trazendo à tona as vozes dos atores implicados nesses processos para que falem “por si” e “de si”, manifestando seus interesses, demandas e sonhos.

Conforme proposto por Santos (2001, p.19) urge que retomemos as utopias fundadas no princípio da esperança, pois “o que existe está aquém do que pode existir (...). Há possibilidades irrealizadas e que são realizáveis, são as chamadas utopias reais”.

Estima-se que a socialização dos achados da pesquisa possa lançar novas luzes às atuais reflexões acerca da profissão e do trabalho docente, na medida em que se passe a considerar que, além dos espaços de formação, há saberes inerentes à docência que devem ser valorizados tanto por gestores como pelos próprios professores, opção que, estimamos, contribuirá para o fortalecimento das identidades dessas profissionais.

## REFERÊNCIAS

ANTONIO, Clésio Acilino; LUCINI, Marizete. Ensinar e aprender na educação do campo: processos históricos e pedagógicos em relação. Caderno Cedes. Campinas, vol. 27, n. 72, p. 177-195, maio/ago. 2007.

ARROYO, Miguel G. Por um Tratamento Público da Educação do Campo. Por uma Educação do Campo: Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo. Articulação Nacional por uma Educação do Campo: Brasília – DF, 2004.

BRASIL. Diretrizes Operacionais da Educação Básica para as Escolas do Campo. Ministério da Educação e Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB 1, 3 de abril de 2002.

BRASIL. Diretrizes Operacionais Complementares para a Educação Básica na Escola do Campo. Ministério da Educação e Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO. Brasília, 20 de março de 2012.

CALDART, Roseli Salete. A escola do campo em movimento. In: Currículo sem fronteiras, v.3 n. 1, pp. 60-81, jan/jun. 2003.

COSTA, Marisa Cristina Vorraber. Trabalho Docente e Profissionalismo. Porto Alegre: Sulina, 1995.

FONSECA, Selva Guimarães; SILVA JUNIOR, Astrogildo Fernandes da. Ser professor de história em escolas rurais: identidades em construção. In: EDUCAÇÃO & LINGUAGEM, ano 10, n.15, pp. 193-226, Jan/Jun. 2007.

HAGE, Salomão. A importância da articulação na construção da identidade e pela luta da educação do campo. Texto apresentado no I Encontro de formação dos Educadores do Campo do Nordeste Paraense, realizado em Bragança. Abril/ 2005.

HOLZMANN, Liza. Histórias de vida e depoimentos pessoais. In: Emancipação, 2, pp. 43-56, 2002.

IBGE. Censo Demográfico 2010.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo Escolar. INEP/MEC: Brasília, 2011.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Panorama da educação no campo. INEP/MEC: Brasília, 2007.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo-Caderno de Subsídios. INEP/MEC: Brasília, 2004.

LIMA, Licínio C. Educação ao longo da vida. Entre a mão direita e a mão esquerda de Miró São Paulo: Cortez, 2007.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. In NÓVOA, A. (Org.), Os professores e a sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, Cristiano Lessa de. Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa qualitativa: tipos, técnicas e características, 1982.

PIMENTA, Selma Garrido, (Org). Formação de Professores: identidade e saberes da docência. In. Saberes

Pedagógicos e Atividade Docente. São Paulo: Cortez, 2002, pp. 15-34.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Seis razões para pensar. Lua Nova Revista de Cultura e Política. N. 54: 13-23. 2001.

SAVIANI, Dermeval. Os Saberes implicados na formação do educador. In: BICUDO, M. A.; SILVA JUNIOR, C. A. Formação do Educador: dever do Estado, tarefa da Universidade. São Paulo: UNESP, 1996.

SILVA, Loudes Helena da. Educação do Campo e Pedagogia da Alternância. A experiência brasileira. 2007.

TARDIF, Maurice. Saberes Docentes e Formação Profissional. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. O trabalho docente. Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 3ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber – esboço de uma problemática do saber docente. Teoria & Educação, Porto Alegre, n 4, 1991.

Recebido em: 29/06/2014

Aprovado em: 29/06/2014

Editor Responsável: Veleida Anahi / Bernard Charlort

Metodo de Avaliação: Double Blind Review

E-ISSN:1982-3657

Doi: