

# **FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: UMA AVALIAÇÃO DA PRODUÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO**

HELLEN DO SOCORRO DE ARAÚJO SILVA- UAB/UEPA/SEDUC  
haraujosilva@hotmail.com

## **RESUMO**

Este artigo é parte da pesquisa desenvolvida na dissertação de Mestrado em Educação na UEPA, na linha de pesquisa formação de professores e versa sobre a política de formação continuada de professores do campo. Tem como objetivo apresentar em suas apreciações teóricas uma articulação com as políticas educacionais a partir de uma revisão de literatura. A metodologia utilizada é a análise documental e bibliográfica e baseia-se em alguns elementos da abordagem do ciclo de políticas proposto por Ball (2002) e Mainardes (2006), por isso, situaremos esta articulação na análise do contexto de influência e no contexto da produção do texto da política. O referido estudo, não pressupõe apreciação separada do geral ou do local, mas, sobretudo uma interpenetração dos diversos contextos vividos e presentes. Portanto, o tema deste ensaio trata da formação dos professores do campo e sua relação com as políticas educacionais a partir da década de 90 e a primeira década do século XXI. Os resultados do estudo demonstram que as políticas de formação continuada de professores do campo se constroem ao buscar, na medida do possível, vincular-se com as manifestações e reivindicações do Movimento Nacional Por Uma Educação do Campo e ao conectar-se com as políticas públicas nacionais.

**Palavras chave:** Formação Continuada. Políticas Educacionais. Educação do Campo.

## **INTRODUÇÃO**

As políticas educacionais implementadas no Brasil recebem influências internacionais que são incorporadas no contexto da globalização, na perspectiva de cumprir as exigências e proposições da chamada performatividade. Vivemos uma época de reforma na educação, em que as mudanças no perfil de gestão pressupõem um atendimento velado na formação de professores com o interesse de atender a eficaz demanda do mercado profissional.

As políticas de formação quase sempre se pautam na racionalidade técnica, em que os professores devem adquirir as competências do ponto de vista do mercado para participar da acirrada busca a qualquer custo pelos indicadores quantitativos dos resultados, que se multiplicam por meio de provas e exames, o

que possivelmente se reflete no trabalho docente e no processo ensino aprendizagem.

No sentido de aquilatar a influência do contexto registrado anteriormente, o texto se norteia pela seguinte questão/problema: Como as políticas de formação continuada de professores do campo se articulam com as políticas educacionais formuladas no contexto de influência e na produção do texto da política? Com base nesta inquietação, temos como objetivo compreender como a política de formação continuada de professores do campo é anunciada nas políticas educacionais formuladas no contexto em vigor.

Nas construções epistemológicas e metodológicas empregaremos algumas das contribuições da abordagem do ciclo de políticas formuladas pelo sociólogo inglês Stephen Ball que é interpretada no Brasil por Jeferson Mainardes (2006). Tal abordagem “constitui-se num referencial analítico útil para o estudo de programas e políticas educacionais e permite uma análise crítica dessas políticas, desde sua formulação inicial até sua implementação no contexto da prática” (MAINARDES, 2006, p. 48).

Assim sendo, o contexto de influência é “onde normalmente as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos” (MAINARDES, 2006, p. 51). O contexto da produção de texto vincula-se aos textos políticos, uma vez que “são produtos de múltiplas influências e sua formulação envolve intenções e negociações dentro do Estado e dentro do processo de formulação da política” (MAINARDES, 2006, p. 53).

Dessa forma, realizamos análise documental e revisão de literatura, a partir de uma ficha orientadora com algumas das questões sugeridas por Mainardes (2006), tais como: Quais são as influências e tendências presentes na política investigada? Há influências nacionais e locais? Como está sendo implementada? Há mudanças, alterações e adaptações do texto da política para a concretização da política?

Contudo, ao analisarmos e avaliarmos as políticas públicas educacionais formuladas no âmbito do Estado, tivemos como perspectiva entender de que maneira a formação dos professores que atuam nas escolas localizadas no campo brasileiro está situada na formulação destas políticas.

## **POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO CAMPO E SUA INTERFACE COM A PRODUÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS**

O contexto da formação continuada em debate trata das reflexões epistemológicas traçadas por autores que estudam a temática direcionada à educação do campo, deste modo, as questões levantadas acerca da formação serão relacionadas ao contexto de influência e aos textos políticos, para isso teremos como base: LDB 9.394/96, FUNDEF 9.424/96, as Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB Nº 1 de 3 de abril de 2002) juntamente com sua resolução complementar (Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008) e a nova proposta do PNE.

Nessa perspectiva dialogaremos com estudiosos que discorrem sobre a política de formação continuada no aspecto macro e também com aqueles que definem a formação como componente do desenvolvimento profissional articulados com os saberes presentes no cotidiano do trabalho docente.

A formação inicial e continuada são categorias que estão ligadas ao debate sobre educação do campo, mas que ainda se constitui como um desafio às instâncias formadoras, visto que estudos têm apontado que os currículos acadêmicos apresentam dificuldades de integrar em suas matrizes teóricas a diversidade social, política, econômica e cultural relacionadas com a educação do campo. Diante disso, Arroyo (2007, p. 163) enfatiza que:

Os movimentos sociais passam a exigir a definição de critérios que responsabilizam o Estado, as políticas e as instituições públicas com a formação específica de profissionais para a garantia do direito público à educação dos povos isolados, para configurar políticas de Estado que assumam a especificidade da formação de educadoras e educadores do campo.

Com o desafio de pensar a formação em nível superior para professores da educação básica que atuam no campo, universidades como UFS, UFSC, UFBA, UFMG, UNB, UFPA, UFRN, entre outras, começaram a dialogar com os movimentos sociais, a fim de reconstruir o saber acadêmico na perspectiva de considerar a pedagogia construída pelos movimentos sociais ao

longo da história brasileira. Sobre isso Arroyo (2007, p. 164) destaca as estratégias utilizadas pelo movimento para ocupação das instâncias formadoras:

Começar criando seus programas e ao mesmo tempo pressionar por ocupação dos espaços e instituições responsáveis pela formação. Criar convênios com escolas, faculdades e universidades. Uma primeira lição desta estratégia: ocupar os espaços e programas. Já instituídos. Ao longo das últimas décadas, os movimentos sociais do campo aprenderam a ocupar a terra, assim como a ocupar espaços políticos. Com essa aprendizagem passaram a ocupar os espaços e instituições de formação de educadores. A estratégia tem sido defender sua legítima presença nas instituições privadas e, sobretudo, públicas destinadas à formação de normalistas, pedagogos e professores. Fazer-se presente não para receber a mesma formação, mas uma formação específica para trabalhar no campo.

A formação de professores ligados a terra e as águas têm fundamentalmente seu ponto de partida no Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), que apesar das dificuldades na sua execução “tem no conjunto das ações realizadas, garantido alguns avanços muito importantes, como por exemplo, o curso de pedagogia da terra” (MOLINA, 2002, p. 28) que foi e é desenvolvido por iniciativa dos movimentos sociais em parceria com o INCRA.

Em novembro de 2010, durante o Encontro Nacional do PRONERA, os movimentos sociais reunidos, juntamente com a presença de representantes do governo, conseguiram aprovar o Decreto nº. 7.352, de 04 de novembro de 2010 que “dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária- PRONERA” (BRASIL, 2010).

Este Decreto no Art. 2º inciso III trata do “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”. O parágrafo 2º do mesmo artigo enfatiza que:

A formação de professores poderá ser feita concomitantemente à atuação profissional, de acordo com a metodologia adequada, inclusive a Pedagogia da Alternância, e sem prejuízo de outras que atendam às especificidades da educação do campo, e por meio de atividades de ensino, pesquisa e extensão.

A aprovação deste Decreto representa um avanço nas políticas públicas para formação de professores, haja vista que no Art. 5º parágrafo 3º ressalta que:

As instituições públicas de ensino superior deverão incorporar nos projetos políticos pedagógicos de seus cursos de licenciatura os processos de interação entre o campo e a cidade e a organização dos espaços e tempo da formação, em consonância com as diretrizes estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação.

Referidos avanços são pontos importantes para educação do campo na estratégia de ocupar os espaços institucionais com a perspectiva de transformar programas, convênios, acordos em projeto de lei, com o objetivo de implementá-las no contexto da prática educativa.

O debate da formação de professores sempre foi ponto de pauta e de inquietação política e educacional do “Movimento Por Uma Educação do Campo”, que dentre as preocupações elencadas reivindicam políticas afirmativas que atendam a realidade dos profissionais e dos alunos do campo. Neste sentido, Arroyo (2007, p. 173-175) pontua as reivindicações políticas para a formação dos professores do campo:

Políticas que afirmem uma visão positiva do campo frente à visão ainda dominante como forma de vida em extinção. Políticas de formação articulada a políticas públicas de garantia de direitos. Políticas de formação afirmativas da especificidade do campo, das formas de produção da vida, da cultura, do trabalho, da socialização e sociabilidade [...]. Política de formação a serviço de um projeto de campo. Políticas de formação sintonizadas com a dinâmica social do campo.

As políticas educacionais levantadas pelo Movimento de Educação do Campo, não se constrói afastada das leis que rege a formação de professores no Brasil, ao contrário demarcam espaços políticos para que sejam garantidos os direitos dos profissionais que atuam nas escolas localizadas no campo.

Nesse contexto, em 2002 em meio ao engajamento e esforço incansável, o “Movimento Por Uma Educação do Campo” conseguiu aprovar as Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo e em 2008 se fortaleceu com a aprovação da Resolução Complementar, ambas provocadas

pela LDB 9.394/96 que apesar de sua limitação garante na letra da lei artigos referentes a educação do campo, entretanto, secundariza assuntos relativos a valorização e formação específica aos professores desses locais.

As dificuldades educacionais assinaladas para materializar as políticas voltadas para o campo têm como presunção o contorno que se deu à formação de professores no sistema brasileiro, haja vista que esta política se constrói de maneira emergente como estratégia no sentido de atender à dinâmica do mundo do trabalho e das inovações tecnológicas.

No Brasil, esse movimento iniciou em 1980 e se fortalece nos anos 90 mediante a expansão e exigência da política neoliberal. Este cenário passou a exigir do sistema educacional um perfil de profissional enquadrado nos parâmetros da atual política de mercado. Nesse sentido Scheibe (2006, p. 3) enfatiza que:

A educação, de direito social e subjetivo de todos, passa a ser encarada cada vez mais como um serviço a ser prestado e adquirido no mercado, ou oferecido como filantropia. Daí, a dominância do pensamento privatista como diretriz educacional e frequentes campanhas filantrópicas substituindo políticas efetivas de educação.

A visão de mercado imposta à educação se materializa na legislação brasileira, entre elas, destaca-se LDB 9.394/96, FUNDEF 9.424/96, FUNDEB 11.494/2007, PNE 10.172/2001 e a nova proposta do PNE em tramite para aprovação no Congresso Nacional. Os documentos apontam avanços do ponto de vista da formação de professores, mas ainda traduzem a concepção centrada na pedagogia das competências, com direcionamento imediatista para atender a dinâmica de trabalho pedagógico. Sobre isso Veiga (2002, p.72) ressalta de forma crítica que:

A formação centra-se no desenvolvimento de competências para o exercício técnico-profissional, baseada no saber fazer para o aprendizado do que se vai ensinar. Os conhecimentos são mobilizados a partir do que fazer. Essa perspectiva de formação centrada nas competências é restrita e prepara na realidade, o prático, o tecnólogo, isto é, aquele que faz, mas não conhece os fundamentos do fazer, que se restringe ao microuniverso escolar, esquecendo toda a relação com a realidade social mais ampla que, em última instância influencia a escola e por ela é influenciada.

É nesse cenário que se aceleram as organizações dos profissionais da educação, com o objetivo de posicionar-se contrários a essa limitação da racionalidade técnica e definem reivindicações em prol da formação que valorize a experiência sócio-histórica dos profissionais da educação. Em presença disso Freitas (2004, p.90) realça que:

A luta pela definição de uma política global de formação dos profissionais da educação, visando à sua profissionalização e valorização, é condição indispensável para a definição de políticas educacionais que buscam construir, de forma prioritária, novas relações educacionais no campo da escola, da formação e da educação. Essa política global deve contemplar em condições de igualdade a sólida formação inicial no campo da educação, condições de trabalho, salário e carreira digna e a formação continuada como um direito dos professores e obrigação do Estado e das instituições contratantes.

Sobre essa questão Veiga (2002) reflete educação e formação pautada na perspectiva da totalidade, onde o professor se constrói como um agente social, capaz de intervir com criticidade no espaço escolar que historicamente se apresenta como um espaço hegemônico. Nesse contexto, Molina (2009, p.193) ao estudar as escolas do campo como espaço de formação permanente “compreende a escola como um território em disputa, onde também é possível a construção de espaços contra-hegemônicos que possam contribuir com a tarefa de construção da emancipação das classes trabalhadoras do campo”.

Ao partir deste pressuposto, Veiga (2002, p. 82) confirma tal posição ao enfatizar que “a educação é concebida como uma prática social e um processo lógico de emancipação”. Por isso as constantes resistências dos profissionais da educação ao modelo imposto, seja no campo ou na cidade, que buscam ser atendidos, olhados e valorizados pelas políticas públicas a fim de poder gestar outros modelos de formação mais condizentes e que respondam de forma positiva a realidade que enfrentam.

É imprescindível debelar políticas educacionais direcionadas a formação de professores que ainda se apresentam de forma perversa, uma vez que exige, determina e regula sem oferecer as mínimas condições aos docentes em exercício, ou não, a fim de que recebam formação inicial e continuada de maneira presencial e indissociado da realidade das escolas do campo.

Tais direcionamentos tomam por base o projeto de sociedade e de educação que se efetiva no que dispõe a LDB 9.394/96 onde decreta o art. 87 § 4º que “Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”. Sobre isso Freitas (2002, p. 148) afirma que:

Os professores têm sido levados a freqüentar cursos de qualidade duvidosa em grande parte, pagos por eles. [...] esse processo tem se configurado como um precário processo de certificação e/ou diplomação e não qualificação e formação docente para o aprimoramento das condições do exercício profissional. A formação em serviço da imensa maioria dos professores passa a ser vista como lucrativo negócio nas mãos do setor privado e não com política pública de responsabilidade do Estado e dos poderes públicos.

Assim, a chance para obter a formação inicial e continuada se dá na iniciativa privada, uma vez que a década de 90 foi marcada pela presença de um Estado mínimo, em que se tinha a iniciativa privada como um negócio lucrativo e uma opção para alcançar em tempo hábil a formação exigida pela lei, por isso os professores recorreram e ainda recorrem a esses ambientes na perspectiva de adquirir a formação em nível de Graduação e Pós- Graduação sem se preocupar com a qualidade de ensino oferecido.

Na conjuntura política do Brasil, na primeira década do século XXI, vivemos um momento de articulação para com os entes federados, uma vez que o PDE- Plano de Metas do Compromisso Todos Pela Educação, destaca o princípio da descentralização, no qual se evidencia a organização da União, Distrito Federal, estados e municípios ao atuar em regime de colaboração para que possam desenvolver políticas que atendam a formação de professores que trabalham na Educação Básica em qualquer etapa e modalidade de ensino.

No cenário em questão citamos a aprovação do Decreto 6.755 de 29 de janeiro de 2009 que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. “Este documento, além de manter a responsabilidade da CAPES pelo fomento de programas de formação inicial e continuada no país, estabeleceu a criação de Fóruns Estaduais de Apoio à Formação dos Profissionais da Educação” (SCHEIBE, 2010, p. 986).

Todavia, na perspectiva de alcance desta política cria-se o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), “com objetivo de estabelecer ações e metas para qualificação de 600 mil professores brasileiros que ainda não possuem a formação considerada adequada ao trabalho que exercem” (SCHEIBE, 2010, p. 986). Esta iniciativa a nosso ver apresenta pontos significativos ao destinar formação aos professores das redes públicas, no entanto o desafio está posto, para que seja de fato cumprido o regime de colaboração entre os entes envolvidos e que essa política se amplie e se efetive de fato no sentido de atender as necessidades e especificidades da educação, como no caso a educação do campo.

Para tanto, esta política ainda apresenta dentre os seus princípios que “a formação continuada entendida como componente essencial da profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da escola e considerar os diferentes saberes e a experiência docente”. (Art. 2º - XI/BRASIL, 2009). Comungamos com estes princípios visto que entendemos que os professores são sujeitos sociais, que acumulam no decorrer do desenvolvimento profissional um conjunto de saberes e práticas que são indissociáveis no exercício da docência.

Nos objetivos desta política, destacamos o Art. 3º inciso VII que esclarece a “ampliação das oportunidades de formação para o atendimento das políticas de educação especial, alfabetização e educação de jovens e adultos, educação indígena, educação do campo e de populações em situação de risco e vulnerabilidade social”. Percebemos um indicativo para que se implemente formação inicial e continuada conforme a realidade dos agentes sociais que atuam cotidianamente nas escolas localizadas no campo brasileiro.

Contudo, as políticas curriculares estão incorporadas no contexto da globalização de maneira a cumprir as exigências e proposições da chamada performatividade, isto se reflete nas políticas educacionais, e conseqüente a isso, nas práticas escolares. As mudanças no perfil de gestão e a competição entre os profissionais da educação pressupõem a busca a qualquer custo pela “qualidade” do ensino, por meio de provas e exames.

Nesse contexto, “as tecnologias políticas de reforma da educação não são simplesmente veículos para a mudança técnica e estrutural das

organizações, mas também mecanismo para reformar professores e para mudar o que significa ser professor” (BALL, 2002, p. 3). Tais alterações têm seus reflexos na seletividade proposta pela cultura instaurada da performatividade.

A definição das políticas educacionais, com destaque para a formação centrada no mercado, vai de encontro com a compreensão social e educacional defendida por entidades organizadas, tais como: ANPAE, ANFOPE, ANPED, CNTE, FORUMDIR, ANDES e Movimento Por Uma Educação do Campo, instituições que primam pela valorização da escola pública e reivindicam formação inicial e continuada indissociada da valorização profissional, a fim de atender a realidade dos professores, seja da cidade ou do campo ancorados na qualidade social.

É nesse sentido, que apostamos na aprovação de um novo Plano Nacional de Educação relativo ao período de 2011 a 2020, em substituição ao atual (10.172/2001) que conclui sua vigência no final do ano de 2010. Na perspectiva de demarcarem um projeto coletivo de valorização e formação dos profissionais da educação, as entidades organizadas apresentam alguns desafios a serem cumpridos após um amplo debate desde 2009 que contou com o envolvimento de professores, gestores, movimentos sociais, sindicatos e sociedade civil na perspectiva de repensar o cenário da educação no país. Nesse panorama Scheibe (2010, p. 987- 994) pontua alguns desafios para que sejam efetivados no novo PNE:

A indissociabilidade entre valorização, formação e outras condições para o desenvolvimento do trabalho docente. A necessidade de avançar no sentido de uma formação voltada para o modelo pedagógico-didático dos professores, como forma de combater a exclusão. A efetivação de plano de carreira e remuneração para o magistério, no sentido da melhoria do trabalho docente. Limites da educação a distância. O estabelecimento de prazo para a extinção do Curso Normal de Nível Médio no país. Avaliação da formação e da ação docente.

As instituições organizadas em prol da aprovação dessas propostas enfatizam que o Estado precisa fazer valer as diversas vozes que ajudaram a construir esse novo plano. Ao assumir tal compromisso com os profissionais da

educação e com a sociedade brasileira exerceremos de fato o projeto coletivo e democrático em favor de uma educação pública e de qualidade para todos.

Articulado com este projeto, a educação do campo se movimenta em prol da consolidação de políticas de Estado para esses territórios, na perspectiva de colocar a educação e a formação profissional como direito que se articula com as condições de vida, de trabalho, valorização dos sujeitos e com o reconhecimento do cotidiano próprio das escolas do campo.

As academias enquanto espaço da sistematização dos aspectos teóricos e de institucionalização da formação inicial e continuada dos profissionais da educação, tem como desafio reconhecer os diversos saberes que estreita as relações entre esta instituição e a sociedade civil. Deste modo Tardif (2007, p.41) reitera que:

[...] as universidades e os formadores universitários assumem as tarefas de produção e de legitimação dos saberes científicos e pedagógicos, ao passo que aos professores compete apropriar-se desse saberes, no decorrer de sua formação, como normas e elementos de sua competência profissional, competência essa sancionada pela Universidade e pelo Estado.

Portanto, são o Estado e as universidades, por meio das comunidades epistêmicas que reconhecem os saberes e conteúdos formalizados e conseqüentemente organizam a matriz curricular das escolas. São eles também que definem o perfil dos professores para ingressar na Educação Básica, no entanto pouco desenvolve uma avaliação sistemática sobre os possíveis resultados da melhoria do trabalho docente e da aprendizagem dos alunos.

Ainda lembramos o Art. 61 da LDB alterado pela lei 12.014, de 06 de agosto de 2009, que em seu parágrafo único redesenha como os profissionais deverão ser formados na graduação:

Parágrafo único A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos:

- I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;
- II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;

III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades.

Nesta ótica expressa no parágrafo mencionado anteriormente, o foco para competências e capacitação em serviço evidencia “para o exercício técnico-profissional vinculado a uma formação pragmatista, simplista e prescritiva” (VEIGA, 2002, p. 73). Isso demonstra que o sujeito formado deverá saber fazer e mobilizar os conhecimentos na prática. Em oposição a concepção tecnicista de competência e na proposição a um projeto de formação aos professores do campo, Jesus (2010, p. 412) ressalta que:

O processo de produção de competências e habilidades se faz e refaz na produção da cultura humana a partir das necessidades humanas no mundo real. É importante observar que a construção do conhecimento não é algo natural, ela é produzida socialmente, assim como a constituição da existência humana.

O debate e a exigência de competências estão atrelados ao cenário de reforma da educação do século XXI e que no Brasil, isto vem se fortalecendo na elaboração e execução de programas, ao invés de políticas afirmativas. Uma vez que buscam cumprir a LDB no Art. 63, inciso III ao oferecer “programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis”, e também no Art. 67, inciso II o qual trata do “aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim”.

As preocupações com a formação continuada de professores “têm como marco duas questões que aceleram o surgimento de diversos programas na perspectiva de sanar as lacunas deixadas no percurso da formação inicial” (FONTANIVE, 2010). A primeira questão refere-se aos baixos desempenhos demonstrados na aprendizagem dos alunos como vem mostrando os sistemas de avaliação (SAEB, IDEB, PISA) e a segunda significa as exigências do acelerado mundo do trabalho que necessita de profissionais mais qualificados.

Segundo Fontanive (2010, p. 29) a disseminação dos programas com oferta de formação em serviço se acelera no Brasil por meio do FUNDEF (Lei 9.424/96), que surge com a perspectiva de ofertar formação continuada em caráter compensatório, tendo como finalidade atender a formação inicial de professores da educação básica.

Daí decorre uma formação aligeirada, desconectada da realidade vivida pelos professores que labutam no espaço e tempo da escola do campo, com toda a sua complexidade.

Nos últimos anos as políticas do governo apresentam-se “sempre emergencial e focalizada” conforme Freitas (2007), uma vez que é em muitos casos vinculados a cursos de Educação a Distância e ligados de maneira direta aos programas de formação continuada para professores da Educação Básica. Esses cursos vêm a ser ampliado por meio do Decreto 5.800 de 2006 que institui o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), tendo como objetivo em seu Art. 1º o “desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País”.

Além da UAB existem outros programas vinculados a Secretaria de Educação Básica (SEB) e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e Inclusão (SECADI) onde estão vinculados a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores em que procuram ofertar cursos presenciais, semipresenciais e a distância aos profissionais da Educação Básica. São eles: Pró- infantil, Pró-letramento, UNIAFRO, PROLIND, Projovem campo Saberes da Terra, PROCAMPO e o Programa Escola Ativa.

Esses programas de formação continuada de professores que estão vinculados ao MEC/2010, têm como foco atingir de maneira marcante os professores e posterior a isso a aprendizagem dos alunos. Programas como Pró-Letramento a ênfase são as áreas de conhecimentos com evidência para a leitura, escrita e matemática. O Pró-infantil é uma das ações que visa atender professores de diversas instituições, ao oferecer a formação inicial, na Modalidade Normal e não necessariamente os professores atendidos precisam trabalhar no ensino público.

Os programas atrelados a SECADI foram elaborados a fim de atender demandas que historicamente ficaram fora das políticas públicas, entre eles destacamos o Programa UNIAFRO que visa implementar o Art. 26- A da LDB com ênfase na Lei 11.645 de 2008, com a perspectiva de promover estudos sobre a história da África e da cultura afro-brasileira e indígena. O PROLIND tem como

demanda oferecer cursos em nível superior aos professores que atuam nas aldeias indígenas.

O Programa Projovem Campo Saberes da Terra se estabelece a partir de demandas pontuadas pelos movimentos sociais e procura oferecer escolarização e qualificação profissional aos jovens agricultores. Conectados com esta realidade, oferece cursos de aperfeiçoamento e especialização em educação do campo aos profissionais que atuam no referido programa.

O Programa de Apoio a Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO), é resultado das várias ações retiradas e apresentadas no documento final da II Conferência Nacional de Educação do Campo em 2004. Referido documento provocou a constituição de uma comissão para elaborar propostas específicas a formação de professores do campo, sendo que das propostas resultou o curso em nível superior.

Por fim registramos o Programa Escola Ativa, que visa atender técnicos e professores que atuam em escolas multisseriadas do campo brasileiro. Por conseguinte a formação oferecida constitui-se por módulos, ofertada aos técnicos municipais que posterior a repassam aos professores.

A fim de atender essa demanda, as universidades públicas são as responsáveis pelo processo de formação, assim os cursos são ministrados em vários formatos: por módulos, à distância, presencial e, em alguns casos, constatamos a presença da Pedagogia da Alternância, como é o Projovem Campo denominado Saberes da Terra e PROCAMPO.

Nessa ótica, esses cursos de Aperfeiçoamento e ou de Pós-Graduação têm as universidades como instituição que historicamente estabelece o saber científico e a produção do conhecimento, ficando para os profissionais da educação básica a responsabilidade pelo processo de ensino e aprendizagem de crianças, jovens e adultos.

Pela análise exposta percebemos que a formação continuada vem ao longo dos anos sendo designado por vários termos que evolui de acordo com a conjuntura histórica, política, econômica, por meio dos avanços nas pesquisas acadêmicas e precisamente pela organização da sociedade civil na luta por educação e formação de qualidade como um direito público que vem sendo conquistado com muitas tensões e conflitos.

## CONCLUSÕES

As políticas de formação continuada de professores do campo, em que pese às dificuldades surgem de demandas do “Movimento Nacional Por Uma Educação do Campo” que se vincula com as políticas educacionais formuladas no contexto de influências e na produção do texto da política em vigor.

Neste trabalho compreendemos formação como um direito público dos profissionais da educação e dever do Estado em ofertá-la conforme a realidade e diversidade da educação do e no campo. Entendemos campo, como o lugar marcado pelo aspecto sociocultural, étnico racial e pela multiplicidade de saberes e conhecimentos, organizados por diferentes estratégias para apreensão do conhecimento.

Por isso, constatamos que as políticas de formação direcionadas aos professores do campo contam com a ampla articulação nacional da sociedade civil e dos profissionais envolvidos com a educação básica e superior, na perspectiva de garantir na letra da lei a formação e valorização desses profissionais, ocupação dos espaços formativos institucionalizados e a reivindicação de políticas públicas que garanta a formação continuada aos profissionais da educação do campo.

Além disso, o termo formação continuada, enquanto práxis incorpora a realidade educativa, pautado na reflexão e nos impactos interventivos do contexto escolar, com a perspectiva de pensar e agir de maneira individual e coletiva em prol de um projeto educativo crítico democrático que busque valorizar as produções pedagógicas do professor, tendo como finalidade a melhoria do trabalho dos docentes do campo.

Os contextos ora apresentados são recontextualizados e reinterpretados seja pelos Estados – Nação seja pelos diversos sujeitos organizados e envolvidos com a interpretação e implementação das políticas educacionais voltadas para os habitantes do campo, como para o processo de formação continuada dos professores que atuam com esses povos. Nesse sentido pensamos a política de formação continuada para professores do campo sob a óptica de algumas dimensões que precisam ser defendidas e exercidas para dar a qualidade social que os povos do campo necessitam:

- ✓ A formação continuada deverá ser garantida ao professores enquanto política pública, na perspectiva de articular formação inicial e desenvolvimento profissional com a valorização dos profissionais da educação do campo, com destaque para as condições de trabalho, salário e carreira;
- ✓ A formação continuada é um processo de construção permanente do conhecimento e deverá se efetivar mediante a diversidade sócio-histórica e cultural de professores e alunos que vivenciam a realidade das escolas do campo, em específico as multisseriadas;
- ✓ A formação continuada deverá estar interligada com o “percurso, processo e trajetória de vida pessoal e profissional” (VEIGA, 2002, p. 87) momentos de permanentes debates e reflexões acerca de um projeto coletivo que proporciona a transformação social e a busca pela consolidação de uma efetiva política educacional em prol de uma escola pública de qualidade que reconheça a diversidade e a diferença.

O foco almejado pelos profissionais da educação é entender a realidade educativa a partir da epistemologia da prática profissional. Termo definido por Tardif (2007, p. 255) “como o conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas”. Porém, é bom lembrar que essa epistemologia da prática tem que estar imbrica com a teoria.

Este conceito se entrelaça com o desenvolvimento profissional com direcionamento para a valorização da prática educativa, de tal modo que procure inter-relacionar no exercício do trabalho pedagógico a organização do currículo, da prática educativa e de aspectos históricos, sociais, econômicos, éticos, estéticos e políticos.

Por fim, os resultados encontrados nesta análise demonstram que o debate de formação continuada para professores do campo vem sendo incorporado nos decretos, portarias, programas e resoluções, a maioria dessa regulamentação se dá no âmbito da política federal, tendo como parâmetro principal a LDB 9.394/96 e as Diretrizes Operacionais Para Educação Básica nas Escolas do Campo.

Em presença disso, destacamos que as experiências já conquistadas de valorização dos professores e alunos do campo, são resultados das marcas de um projeto educacional alicerçado em políticas educacionais e de formação continuada que entende a força que o território, a terra e o lugar, têm na formação social, política, cultural e identitária desses sujeitos. Sem entendermos a terra e o lugar como espaços de formação não serão capazes de tornar a escola um ambiente de conquista e de constituição de aprendizagem político-pedagógica.

## REFERÊNCIAS

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

BRASIL. - Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

\_\_\_\_\_. - Lei n. 9.424, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério- FUNDEF. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 de dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9424.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9424.htm).

\_\_\_\_\_. - Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação- FUNDEB. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 jun. 2007. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l11.494.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l11.494.htm).

\_\_\_\_\_. - **Diretrizes Operacionais para Educação Básica das Escolas do Campo**. MEC/SECAD. CNE/CEB, nº 1, de 3 de abril de 2002.

\_\_\_\_\_. - **Diretrizes complementares**. MEC/SECAD. CNE/CEB, resolução nº 2, de 28 de abril de 2008.

\_\_\_\_\_. - Lei n. 12.014, de 06 de agosto de 2009. Altera o art. 61 da lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 07 ago. 2009. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/lei/l12014.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l12014.htm).

\_\_\_\_\_. - Decreto- Lei n. 5.800, de 08 de junho de 2006. Institui a Universidade Aberta do Brasil (UAB). **Diário Oficial da União**, Brasília, 2006.

\_\_\_\_\_. – Decreto Lei n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior- CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e da outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 30 jan. 2009. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm).

\_\_\_\_\_. – Decreto – Lei n. 7.352, de 04 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária- PRONERA. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2010.

BALL, S. - Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa da Educação**. V. 02, n. 15, pp. 3-23, 2002. Disponível em: [http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php/script\\_sci\\_serial/pid\\_0871-9187/lnq\\_pt/nrm\\_iso](http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php/script_sci_serial/pid_0871-9187/lnq_pt/nrm_iso)>. Acesso em: 10 ago. 2010.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. - Novas políticas de formação: da concepção negada à concepção consentida. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite. (Org.). **Trajéorias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: UNESP, 2004.

\_\_\_\_\_. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

FONTANIVE, Nilma Santos. **A capacitação de professores contribui a aprendizagem dos alunos?: um estudo das relações entre qualificação docente e melhoria de desempenho dos estudantes no ensino fundamental**. 2010. Tese (Doutorado em Educação)- Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de. A formação de educadores do campo e o compromisso com a emancipação da classe trabalhadora. In: SOARES, Leôncio et al. **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte. Autêntica, 2010.

MAINARDES, J. - Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**. V.27, n. 94, pp. 47-69, Campinas, jan/abr, 2006. Disponível em: < <http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 09 ago. 2010.

MOLINA, Mônica Castagna. Desafios para os Educadores e as educadoras do campo. In: KOLLING, Edgar Jorge; OSFS, Paulo Ricardo Cerioli; CALDART, Roseli Salete. (Org.). **Educação do Campo: identidade e políticas públicas**. Brasília, DF: articulação nacional Por Uma Educação do Campo, 2002. Coleção Por Uma Educação do Campo, n.º 4.

\_\_\_\_\_. Possibilidades e limites de transformações das escolas do campo: reflexões suscitadas pela licenciatura em educação do campo- UFMG. In: ROCHA, Maria Isabel Antunes; MARTINS, Aracy Alves. (Org.). **Educação do campo: desafios para formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SCHEIBE, Leda. **Políticas para a formação dos profissionais da educação neste início de século: análise e perspectivas**. 26<sup>a</sup> Reunião da ANPED. GT. 5- Estado e política educacional. Seção especial. 2006.

\_\_\_\_\_. Valorização e Formação dos professores para a educação básica: questões desafiadoras para um novo plano nacional de educação. **Educação e Sociedade**. V. 31, n. 112, pp. 981-1000. 2010. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 28 de out. 2010.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Desenvolvimento Profissional**. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

VEIGA, Ilma Passos de. Alencastro. Professor: tecnólogo do ensino ou agente social?. In: VEIGA, Ilma Passos de Alencastro; AMARAL, Ana Lúcia (Org.). **Formação de professores: políticas e debates**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2002.