



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**QUALIDADE NA EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: AS
CONTRIBUIÇÕES DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO (LEdoC)**

DESUITA DE MORAIS ROCHA

Brasília – DF
2013

DESUITA DE MORAIS ROCHA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para obtenção do título de licenciada em Pedagogia à Comissão Examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, sob a orientação da professora Dra. Danielle Xabregas Pamplona Nogueira.

Comissão examinadora:

Profa. Dra. Danielle Xabregas Pamplona Nogueira

Faculdade de Educação da Universidade de Brasília

Profa. Dra. Catarina de Almeida Santos

Faculdade de Educação da Universidade de Brasília

Profa. Dra. Girlene Ribeiro de Jesus

Faculdade de Educação da Universidade de Brasília

Rocha, Desuita de Moraes.

QUALIDADE NA EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: AS CONTRIBUIÇÕES DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO (LEdoC) / Desuita de Moraes
Rocha: Brasília : UnB. 2013.

Trabalho conclusão de curso (Graduação em Pedagogia) –
Universidade de Brasília, 2013.

Orientadora: Danielle Xabregas Pamplona Nogueira

TERMO DE APROVAÇÃO

DESUITA DE MORAIS ROCHA

Trabalho de Conclusão de Curso defendido sob a
avaliação da Comissão Examinadora constituída por:

Profa. Dra. Danielle Xabregas Pamplona Nogueira
Orientadora

Profa. Dra. Catarina de Almeida Santos
Membro Titular – UnB/FE

Profa. Dra. Girlene Ribeiro de Jesus
Membro Titular – UnB/FE

Brasília – DF
2013

A Deus, toda honra, toda glória e toda vitória!

*A Edna Gonçalves de Moraes Rocha e Termosílio
Pereira da Rocha, os eternos e incondicionais
incentivadores dos meus sonhos, meus pais.*

AGRADECIMENTOS

A DEUS, pelo dom da vida, por ter iluminado o meu caminho durante todos estes anos, por te me oferecido a oportunidade de viver, crescer e evoluir, e pelas misericórdias sem fim;

A meu falecido PAI, que fez dele todos os esforços possíveis para que eu desse continuidade a essa jornada, agradeço pelo seu amor que me fez mais forte, fazendo-me entender que sou capaz de ir mais além. Você foi um exemplo de alegria, luta e de superação e me inspirou a ser um ser humano melhor e buscar por meus objetivos de vida;

A minha amada MÃE, por tantas vezes que abdicastes teus sonhos para realizar os meus, abrindo mão das tuas vontades para realizar meus caprichos. A principal responsável por este momento tão marcante em minha vida. Desde o começo acreditou, incentivando-me sempre a busca de novos conhecimentos, me dando conselhos, amor e ânimo em dias difíceis, contribuindo para o meu crescimento pessoal e minha vida acadêmica. Essa vitória também é sua, minha principal educadora;

A meu IRMÃO por todo carinho, dedicação, preocupação e zelo, presente em todos os momentos. Amo você;

A meus TIOS, TIAS, AVÔ e PRIMOS que são bases da minha vida, sinônimo de amor, compreensão e dedicação;

A meu querido tio JONAS, que esteve comigo no decorrer de toda a vida acadêmica e que foi um pilar da estrutura que me possibilitou seguir em frente, pessoa que me ajudou e incentivou durante estes quatro anos, você sempre estará em meu coração;

Aos amigos LOHANE, JÚNIOR, JEAN e FABIANO por ter me dado todo o apoio que necessitava nos momentos difíceis, todo carinho, respeito, por ter me aturado nos momentos de estresse, e por tornar minha vida cada dia mais feliz;

Em especial agradeço a professora DANIELLE, que foi uma orientadora extraordinária, esteve sempre presente, esclarecendo as minhas dúvidas, tendo muita paciência, competência, confiança, conhecimentos e principalmente amizade. Muito obrigada;

A professora CATARINA, obrigada pelas orientações acadêmicas, pelas conversas, conselhos, confiança e carinho;

A meus queridos amigos de curso EDUARDO, ANNA CAROLLINNA, SÉRGIO e DANIELLE, os quais compartilhei angústias, alegrias, felicidades e tantas outras coisas que uma amizade verdadeira permite;

A meus fiéis amigos de Campo Alegre, POLIANA, LUCAS, THUANNE, MARCOS LUIZ, FLÁVIA, MARINA e THERINA que entenderam o meu objetivo, o sumiço, a falta de tempo, o cansaço, a necessidade de isolamento que o estudo exige. Obrigado pelo intermitente apoio;

A todos familiares e amigos que contribuíram para essa conquista com orações, palavras de motivação, carinho e atenção.

MUITO OBRIGADA!!

“Se a educação sozinha não pode transformar a sociedade, tampouco sem ela a sociedade muda.” (Paulo Freire)

RESUMO

Este trabalho analisa as contribuições do curso Licenciatura em Educação do Campo – LEdoC, da Universidade de Brasília de Planaltina – FUP, para a formação do educador que atua nas escolas do campo. Apontando em seus capítulos as singularidades que caracterizam a Educação do Campo e a formação do docente como um fator de qualidade educacional, devido a sua influência no processo educativo. A análise da pesquisa realizada com discentes do curso revela a relação da LEdoC com a qualidade socialmente referenciada da educação, pontua ainda, a possível efetivação dos objetivos do curso frente a percepção dos discentes, além de constatar algumas lacunas no processo de formação destes, no que tange a relação da educação do campo com a educação profissional e para o trabalho proposta no Projeto Político Pedagógico do curso.

Palavras-chave: Qualidade na Educação, Educação do Campo, Formação Docente, LEdoC.

ABSTRACT

This paper analyzes the contributions of the course Bachelor of Rural Education - LEdoC, University of Brasilia Planaltina - FUP for the formation of the educator who works in schools field. Pointing in their chapters, the singularities that characterize the Rural Education and teacher training as a factor in educational quality, de-vido its influence in the educational process. The analysis of research conducted with students of the course reveals the relationship of LEdoC to quality socially relevant education, your still-pon, the possible realization of the objectives of the course opposite the perception of students, apart from finding some gaps in the process of training of these, regarding the relationship of education field with professional education and the work proposed in educational Policy Project course.

Keywords: Quality in Education, Rural Education, Teacher Training, LEdoC.

LISTA DE SIGLAS

ANEB – Avaliação Nacional da Educação Básica
Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CGEC – Coordenação Geral de Educação do Campo
CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
ENERA – Encontro Nacional de Educação na Reforma Agrária
FE – Faculdade de Educação
FUP – Faculdade UnB Planaltina
LDB – Lei de Diretrizes e Bases
LEdoC – Licenciatura em Educação do campo
MEC – Ministério da Educação
PARFOR - Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação
Pibid – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PNE – Plano Nacional da Educação
PPP – Projeto Político Pedagógico
PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica
UAB – Universidade Aberta do Brasil
UFBA – Universidade Federal da Bahia
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais
UFS – Universidade Federal de Sergipe
UnB – Universidade de Brasília
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.
UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - Número e Escolaridade de Professores da Educação Básica/ Brasil –2012	42
TABELA 2 - Área onde reside os alunos do 7º ciclo da LEdoC.....	63
TABELA 3 - Percepção dos alunos quanto aos objetivos propostos no PPP da LEdoC	66

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - Formação dos professores da educação infantil no Brasil – 2012	42
GRÁFICO 2 - Professores graduados do ensino médio e ensino fundamental final 2012 ...	43
GRÁFICO 3 - Distribuição de professores que possuem apenas ensino médio – 2012	43
GRÁFICO 4 - Níveis de Ensino de atuação dos discentes da LEdoC	64
GRÁFICO 5 - Concepção Teórica - Prática da LEdoC.....	69
GRÁFICO 6 - Concepção crítica e emancipatória de formação da LEdoC.....	70

SUMÁRIO

PARTE I.....	15
MEMORIAL.....	16
MINHAS ORIGENS.....	16
MINHA TRAJETÓRIA ESCOLAR.....	16
PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS	25
PARTE II.....	26
INTRODUÇÃO	27
PROBLEMÁTICA.....	28
JUSTIFICATIVA.....	29
OBJETIVOS GERAIS	30
OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	30
1. CAPÍTULO I - QUALIDADE NA EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DOCENTE	31
1.1. QUALIDADE NA EDUCAÇÃO	31
1.2. FORMAÇÃO DOCENTE.....	40
2. CAPÍTULO II - EDUCAÇÃO DO CAMPO E LEdoC.....	51
2.1. EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	51
2.2. LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO (LEdoC) NA UnB.....	57
3. CAPÍTULO III - METODOLOGIA	59
3.1. TIPO DE PESQUISA.....	59
3.2. INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS	59
4. CAPÍTULO IV - ANÁLISE DE DADOS.....	62
4.1. CARACTERIZAÇÃO DOS DISCENTES.....	62
4.2. OBJETIVOS DE FORMAÇÃO DA LEdoC	65
4.3. CONTRIBUIÇÃO E PERCEPÇÃO DOS DISCENTES.....	69
CONSIDERAÇÕES FINAIS	75
REFERÊNCIAS.....	77

ANEXOS	81
--------------	----

APRESENTAÇÃO

O presente trabalho de conclusão de curso em pedagogia pela Universidade de Brasília, realizado no 1º semestre de 2013, fruto e síntese das reflexões e vivências pedagógicas da autora, ao longo de sua graduação. Busca contribuir para a problemática geral escolhida a partir de um ponto de vista e proposta que dialoga teoria e prática. Na primeira parte do trabalho encontra-se o memorial da autora. A partir dessas informações é possível compreender as razões e intenções subjetivas da autora frente à pesquisa.

A segunda parte contém a monografia. Esta se divide, por sua vez, em uma introdução, dois capítulos, metodologia, análise de dados da pesquisa de campo e considerações finais. O primeiro capítulo faz alusão à importância da formação docente como fator que influencia a qualidade na educação, abordando a concepção de qualidade socialmente referenciada.

O segundo capítulo refere-se à Educação do Campo, apresentando a origem, peculiaridades do lugar, além das singularidades e saberes dos sujeitos que ali trabalham e/ou estudam. Ainda neste capítulo, descreve-se de acordo com o Projeto Político Pedagógico o curso de Licenciatura em Educação do Campo – LEdoC, oferecido pela Universidade de Brasília no campus de Planaltina, reforçando a ideia de formação do docente do campo.

A referida pesquisa foi realizada com trinta e dois alunos do curso, e a análise dos dados aponta para resultados quanto a relação entre a LEdoC e a qualidade da educação socialmente referenciada, apontando para uma formação baseada na perspectiva crítica-emancipatória.

PARTE I

MEMORIAL

MINHAS ORIGENS

Meu nome é Desuita de Moraes Rocha, tenho 23 anos de idade, moro há quatro anos em Brasília, em república com outros cinco alunos da UnB. Nasci no dia 14 de maio de 1990 em Campo Alegre de Goiás, uma cidade do interior de Goiás. Filha de Edna Gonçalves de Moraes Rocha, natural de Ipameri-GO e Termosílio Pereira da Rocha, natural de Cristópolis - BA. Residi até 2009 em minha cidade natal, com meus pais e meu irmão Eneas de Moraes Rocha. Na minha cidade de origem, a escolarização não era muito progressiva, havendo na época, apenas uma escola municipal “Liberdade” (educação infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental) e colégio estadual “Major Emídio” (anos finais Ensino Fundamental e Ensino Médio), instituições em que estudei até 2007.

MINHA TRAJETÓRIA ESCOLAR

Comecei a estudar aos três anos de idade, em 1994, no Jardim I (educação infantil), da Escola Municipal Liberdade. Recordo que a escola era pequena, mas com uma boa estrutura física e tudo muito limpo e organizado. O uniforme que as meninas usavam era uma saia azul marinho pregueada, e camiseta branca com o símbolo da escola, já os meninos vestiam shorts azuis e o mesmo modelo de camiseta que as meninas.

Ingressei na escola no mesmo ano que meu irmão mais velho, mas em turnos e séries diferentes. Foi bem diferente a experiência, principalmente porque não o tinha mais junto a mim durante todo o dia, também tinha o transtorno para minha mãe de levar o meu irmão pela manhã e me deixar dormindo em casa sozinha, no horário do almoço precisava buscá-lo e após duas horas retornava à escola me conduzindo e a tardezinha me buscar, dessa maneira, era um momento de adaptação de todos.

Aludindo detalhadamente sobre o primeiro dia de aula, recordo que no percurso até a instituição de ensino, minha mãe conversava comigo sobre como seria esse momento que eu passaria na escola sem a presença dela. Pediu para que eu não chorasse e prometeu me buscar no final do dia. Disse ainda, que eu aprenderia a ler e escrever e teria muitos coleguinhas pra brincar. Quando cheguei frente aquele grande portão de grades azuis, tive medo, pois havia muitas crianças chorando e querendo voltar para casa.

No entanto, minha mãe me tranquilizou e me deixou na porta de uma sala de aula, beijou-me e uma mulher me conduziu para dentro da sala. Os alunos estavam separados em pequenos grupos de quatro alunos ao redor de mesas em forma retangular, podíamos escolher com quais coleguinhas íamos sentar, mas não conhecendo nenhum me sentei na primeira cadeira vazia que vi.

Assim que o sino tocou descobri que a mulher que me levou para sala, era então a minha primeira professora Maria Aparecida Martins que chamávamos de “tia Aparecida”. Tudo era novidade na escola, muitas crianças, ficar sem a mãe, tarefinhas, brincadeiras, materiais escolares. Lembro-me que eu já sabia escrever meu nome completo e do meu irmão também, pois a minha mãe sempre escrevia palavras em pontilhado para passarmos o lápis por cima e fazia desenhos para que nós pintássemos, já desenvolvendo nossa coordenação motora fina.

Nesse primeiro dia de aula, fizemos tarefinhas de colorir, brincamos pra nos conhecer, lanchamos, fizemos mais tarefinhas, ganhamos doces e logo as mães já estavam no portão esperando que o sino tocasse. Essa rotina se estendeu por todo o ano letivo, a grande diferença é que minha mãe trocou o meu irmão de turno, dessa maneira íamos juntos, brincávamos no intervalo e no final do dia voltávamos para casa. Assim, aos poucos fui me familiarizando com o novo ambiente.

No ano seguinte, já no Jardim II tive como professora regente Maria Eunice, para nós alunos a “Tia Eunice”, os meus coleguinhas eram grande parte os mesmos do Jardim I, porém havia rostinhos diferentes no primeiro dia de aula. Fazíamos varias tarefinhas de passar por cima dos pontilhados que formavam as letrinhas (assim como em casa com minha mãe), colorir e desenhar, brincávamos, lanchava e no final da tarde voltava para casa cheia de novidade e histórias para contar. Nessa fase me lembro de que tivemos varias professoras substitutas, devido o problema de saúde que afastou por alguns meses a professora regente da nossa turma. No decorrer do ano letivo continuamos trabalhando nossa coordenação motora fina e se adaptando ao ambiente escolar. Aprendendo que naquele espaço teríamos direitos e deveres a serem cumpridos, na sala tinha uma lista de combinados da turma, tínhamos uma plaquinha que colocávamos no pescoço para ir ao banheiro, na hora do lanche tínhamos que colocávamos o guardanapo sob a mesa, a professora servia o lanche, fazíamos uma oração de agradecimento do alimento e depois lanchávamos.

Após o momento do lanche, o sino tocava o que significava que íamos brincar no pátio da escola juntamente com a turma do Jardim I e a da pré-alfabetização. Posteriormente tínhamos um momento em que a professora nos conduzia até as pias que ficavam do outro lado

do pátio, então, lavamos as mãos, escovávamos os dentes e retornávamos a sala para dar continuidade nas tarefas do dia.

No ano de 1996, já na pré-alfabetização, fui alfabetizada pela professora Esther, melhor dizendo, a “Tia Esther”, creio que a época mais marcante, a turma era bem maior, as tarefas eram maiores e com mais conteúdos, agora não era apenas colorir e passar por cima dos pontilhados, os alunos já demonstravam suas individualidades e cada um ao seu ritmo no processo de ensino-aprendizagem.

O meu processo de alfabetização foi de certa forma rápido, aprendi a ler até o final do segundo bimestre do ano, e até o final do ano estava bem alfabetizada, lia e escrevia consideravelmente bem. Já que, em casa tinha incentivos para dar continuidade nesse processo, visto que a minha mãe levava eu e meu irmão na biblioteca municipal de Campo Alegre com frequência, escolhíamos o livro que nos interessava e minha mãe pegava emprestados os livros, quando chegávamos em casa “namorávamos” os livros escolhidos e mais tarde ela lia e depois nos incentivava a identificar as letrinhas aprendidas em aula. Essa estratégia dos livros foi fundamental para o meu processo de alfabetização, pois eu ficava tentando juntar as letrinhas para formar as palavras da história que eu ia muitas vezes montando de acordo com as figuras que via e com a lembrança da história contada por minha mãe.

Em sala de aula fazíamos atividades de Língua Portuguesa e Matemática, seguindo a cartilha “A toca do tatu”. Aos poucos além das letrinhas fui conhecendo os números. Falo que foi uma época muito marcante, porque nas séries anteriores o que mais me marcava eram as relações pessoais e nessa série o mais marcante foi o aprendizado de conteúdos.

Em 1997 fui para a 1ª série do Ensino Fundamental, tive como professora a tia Aparecida (mesma professora do Jardim I). O Ensino Fundamental era diferente da educação infantil e o número de disciplinas aumentou consideravelmente. Nessa fase, tínhamos como disciplinas: Português, Matemática, Ciências, Estudos Sociais (geografia e história), Ensino Religioso, Educação Artística e Educação Física. Fazíamos as atividades previstas nos livros didáticos oferecidos pela escola e contávamos também com as explicações da professora. Tínhamos também, pela primeira vez tarefinhas para serem feitas em casa com a ajuda dos pais e as primeiras avaliações de aprendizagem. Como eram conduzidas as aulas não me recordo.

Na 2ª série a professora Doralice era mais rígida, então tínhamos que permanecer a maior parte do tempo em silêncio porque se o nosso nome era colocado no quadro significava castigo e sem sair da sala no horário da recreação, quando ela saía de sala deixava um aluno responsável pela turma, de tal modo que o mesmo anotava em uma folha o nome dos colegas

que estavam conversando ou levantando do lugar. Recordo também que nessa época eu comecei a aprender a tabuada, então a minha mãe comprou uma tabuada para meu irmão e outra pra mim. Estudávamo-la e sempre no caminho da escola minha mãe fazia as perguntas e respondíamos, na verdade decorávamos, não sabíamos o verdadeiro sentido dos resultados. Nesse ano me sentia muito presa devido à postura controladora da professora, o recreio era o único momento em que me sentia livre, podia conversar e divertir com os colegas.

Em 1999 fui para a 3ª série, tendo a professora Zélia como regente da turma, essa professora também adotava uma postura mais controladora. A turma tinha vários alunos divididos em filas e em cadeiras individuais. As filas tinham as seguintes divisões: os ótimos alunos, os bons alunos, os alunos regulares e os alunos ruins. Não me lembro de qual era o critério de divisão, porém creio que era referente às facilidades e dificuldades na realização das atividades e o comportamento. Lembro que os alunos que ficavam na fila dos ótimos alunos quando terminavam suas tarefas devia ajudar os alunos que estavam sentados na fila dos alunos ruins. Nessa série eu era muito repreendida devido às conversas em sala e porque fazia as tarefas dos meus colegas quando eles devoravam responde-las, ao ponto de que minha mãe foi chamada pela professora na escola. Após esse acontecimento tinha dificuldade de relacionamento com meus colegas em sala, a ponto de ter poucos amigos. Fazíamos também trabalhos de grupo em casa e confeccionávamos cartazes que posteriormente eram colados nas paredes da sala de aula. Recordo-me que minha mãe cobrava nota acima de 90, o que me fazia cobrar muito de mim mesma também.

Até o final das séries iniciais do Ensino Fundamental a sequência de disciplina e a didática em que eles eram trabalhados foi praticamente à mesma. Principalmente na disciplina de Estudos Sociais (geografia e história) os conteúdos relacionados mais a história progrediam passando pelo estudo das nossas origens “minha história” e a história da cidade. Seguíamos as atividades previstas nos livros e fazíamos pequenos trabalhos de casa como entrevistas e confecção de cartazes.

Na 4ª série tive como professora Sirlene Pereira da Silva, uma professora amorosa que creio que marcou muito a vida da maioria dos seus alunos assim como a minha, nessa época quando as pessoas que perguntavam o que eu queria ser quando crescer eu respondia professora. Apesar da rotina da escola e a elevada gama de conteúdos, a maneira que a professora condizia às aulas era para os estudantes algo prazeroso, a disponibilidade no atendimento aos discentes e pais, a responsabilidade no processo de ensino-aprendizagem, essas características

fizeram dela uma grande profissional reconhecida não apenas pelos alunos, como também para os pais, o restante do corpo docente e a direção da instituição.

As propostas de aula eram muito interessantes, a docente se preocupava em apresentar o conteúdo de forma mais concreta. Um exemplo do que acabo de falar, é o fato que tínhamos um cofre na sala em que levávamos moedinhas para que no final do ano fizéssemos uma festa, então, toda semana contávamos quantas moedas tínhamos, era muito interessante porque além de guardar o dinheiro aprendíamos sobre quantidade e valores.

A professora Sirlene também propôs no início do ano que fizéssemos uma competição de notas e no final do ano teria premiações, acredito que como forma de incentivo para que os estudantes se esforçassem na busca por boas notas e dessa maneira pudesse estar mais interessados no processo de ensino-aprendizagem. Pelo menos no meu caso foi assim, porque eu tinha como meta ficar entre as três primeiras colocações, então, eu tinha muito comprometimento com os estudos não só em sala de aula como também em casa, o que me resultou o 1º lugar com média de notas 98. Em nenhum momento a professora expôs os alunos e não engrandeceu os alunos que seriam premiados, o prêmio que eu ganhei foi entregue na minha casa, assim como os prêmios dos outros colegas que ganharam também, e ficamos sabendo as posições no ranking somente no dia da nossa formatura.

Esse ano letivo foi muito diferente para nós alunos da 4ª série porque estávamos também nos despedindo daquela escola que frequentávamos desde os três anos de idade, tínhamos também, que ajudar na organização da nossa formatura, escolher padrinhos da turma, e como éramos a turma de alunos mais velhos da instituição ajudávamos com as outras turmas da escola também, é como se tivéssemos responsabilidade sobre os demais discentes.

Os nossos padrinhos de formatura ofereceram uma festa para os formandos na fazenda deles, fomos no ônibus disponibilizado pela prefeitura municipal, assim que chegamos na fazenda fomos recepcionados com foguetes, muitos abraços, sorrisos, um lanche delicioso, acesso a piscina e campo de futebol, algo maravilhoso para nós ainda crianças. No final do dia voltamos para casa, felizes e com muita história para contar.

O dia da nossa formatura foi muito especial, comemorado na quadra municipal de esportes, entrávamos com nossos pais no salão e os nossos familiares nos observavam das arquibancadas, aos poucos íamos sendo chamados à frente para entrega do diploma e iniciar a seção de fotos. A cerimônia foi linda, muito emocionante para nossos pais e para nós alunos também, era uma finalização de uma fase da nossa vida e ao mesmo tempo a iniciação de outra etapa.

Para os anos finais do Ensino Fundamental e posteriormente o Ensino Médio eu mudei de escola, nesse período estudei no Colégio Estadual Major Emídio, a mudança da escola foi um fator que me marcou muito como aluna, pois a forma como era a estrutura da escola, a relação entre os professores e alunos e o público alvo atendidos no colégio eram completamente diferentes do que as minhas experiências vivenciadas na primeira escola.

O que me chocou além do número bem mais expressivo de alunos, foi o fato de não ter mais uma “tia”, e sim vários professores de disciplinas diferentes: língua portuguesa, matemática, história geografia, biologia, educação religiosa, educação física, inglês e artes. Na sétima série acrescentava as disciplinas de física, química e espanhol. Já no Ensino Médio filosofia e sociologia.

Não tenho muitas lembranças desses anos finais do Ensino Fundamental, mas recordo que o meu professor de inglês na 5ª série era meu tio Jonas, irmão mais novo da minha mãe. E na 6ª série tivemos um desfile promovido pelo professor Gilmar, além de desfilar tínhamos que falar o que estávamos vestindo, em inglês, ganhava quem tivesse as maiores notas tanto no desfile quanto na pronúncia em inglês, o prêmio era medalhas. Ganhei em 1º lugar juntamente com meu colega Ramon Luiz de Paula.

As aulas de história no Ensino Fundamental seguia também a didática das séries iniciais, tínhamos um livro didático oferecido pela escola o qual devolvíamos no final do ano, para que fossem utilizados pelos alunos no ano seguinte.

Os conteúdos eram organizados segundo a cronologia cristã-ocidental, com base nos eixos das relações sociais, trabalho e cultura, relações de poder, representações sociais e a história do Brasil. Estudamos na 5ª série: os conceitos introdutórios da História e a História do Brasil Colônia. As primeiras sociedades humanas, o Egito Antigo, a Mesopotâmia e as sociedades escravistas da Bacia do Mediterrâneo. Na 6ª série: o Brasil nos períodos Imperial e Republicano e a Europa Medieval e Moderna, as sociedades pré-colombianas e a colonização do Brasil. Na 7ª série: estudamos as civilizações as sociedades escravistas e o Mundo Feudal. E na 8ª série: estudamos a crise feudal, a formação da Europa Moderna, as Revoluções Burguesa e Industrial, os conflitos mundiais, o mundo pós-Segunda Guerra, Brasil republicano, Guerra Fria e Globalização.

Durante as aulas as professoras faziam a exposição dos conteúdos e fazíamos as atividades individuais e em grupo. Lembro-me de ir para a biblioteca do colégio com alguns colegas para fazer pesquisas e estudar para as provas e pequenas apresentações que fazíamos.

No Ensino Médio não me recordo dos conteúdos estudados a não ser os que fariam parte do vestibular da UFG, que era a universidade mais perto da minha cidade. Mas me lembro de que a didática era diferente porque participávamos mais das aulas, apresentávamos seminários, a quantidade de trabalhos de pesquisa e em grupos era bem maior do que no Ensino Fundamental.

Em todo o meu processo escolar sempre mantive uma boa relação com todas as matérias e na maioria das vezes tirava boas notas. Devido a isso, nunca conseguia definir a área do conhecimento que mais gostava ou desprezava. Esse momento só veio a ocorrer comigo depois do término do ensino médio, quando estava fazendo cursinho pré-vestibular, a primeira relação de não aptidão ocorreu quando vi que tudo que tinha aprendido de exatas, com exceção de biologia, era a “base da base”, o que estava sendo aplicado no cursinho era muito além de que eu sabia e já havia visto na escola. Isso propiciou que eu tivesse uma maior afinidade com as disciplinas de humanas, que aumentou ainda mais, minha confusão na escolha do curso, porque queria fazer um pouco de tudo.

Recordo-me, das aulas dos cursinhos pré-vestibulares que fiz na cidade de Catalão, em Goiás, a didática utilizada pelos professores era bastante dinâmica afinal, não tínhamos um livro didático em que seguiríamos. Então, diante de vídeos e dos acontecimentos da atualidade eram feitos alguns links com os conteúdos que seriam abordados no vestibular. Essa dinâmica despertava meu interesse, porque dessa maneira, conseguia assimilar melhor o conteúdo trabalhado na sala.

Após duas reprovações no vestibular da Universidade Federal de Goiás (UFG), mudei em março de 2009 para a cidade de Brasília, para fazer cursinho. Em julho do mesmo ano, fui aprovada no curso de Pedagogia da Universidade de Brasília. Na Universidade tive diversas experiências, conheci pessoas diferentes e me perdi inúmeras vezes com todas as siglas correspondentes aos departamentos e prédios.

O primeiro dia de aula na Faculdade de Educação – FE, participamos de um trote com o denominado “professor carrasco”, que na verdade era um aluno veterano, quanto alívio por descobrir que não precisaria saber alemão, sueco e mandarim como ele tinha dito, risos. As aulas eram bem diferentes de todas que já tinha assistido e participado, cada professor com sua metodologia e com suas concepções, algumas ate mesmo, contraditórias para com uma Faculdade de Educação.

No decorrer dos semestres, fui aprendendo com os conhecimentos científicos, que os mestres responsavelmente mediavam, com os trabalhos em grupo, os choros e frustrações, com

as vitórias, sorrisos, conversas nos corredores com os alunos e professores e principalmente com os estágios nas escolas públicas, onde realmente tínhamos a prova do que é o dia a dia na escola, em sala de aula com mais de 20 alunos, momento de pensar a prática junto a teoria estudada na universidade.

No projeto cinco, que refere-se ao trabalho final de curso, pude perceber que a escolha da minha pesquisa estava relacionada com a minha vida acadêmica. Pois, como relatado eu morava e estudava em uma cidade do interior de Goiás, no município havia escolas do campo que oferecia aos alunos da região apenas os anos iniciais do Ensino Fundamental, então, para dar continuidade aos estudos, estes alunos deveriam se encaminhar para o único colégio que oferecia os anos finais do Ensino Fundamental e Médio, na cidade. No entanto, estes alunos apresentavam muitas dificuldades para acompanhar os demais alunos, os pais reclamavam devido à baixa qualidade da educação oferecida nas escolas do campo e frequentemente se referiam aos professores que ministravam as aulas e não tinha formação superior, eram pessoas da comunidade que se prontificavam.

Diante do exposto, e ter participado das fases 3 e 4 do projeto de políticas públicas, gestão escolar e tecnologias, fez com que o tema formação de professores viesse novamente a tona, recordo que nas primeiras aulas do projeto 3 fase 1 tivemos contato com o manual de indicadores de qualidade do MEC, o qual apresenta no quinto indicador a formação e valorização do professor. Sendo assim, os meus estudos se direcionaram para a formação do docente, em especial a formação do docente de campo.

No entanto, sem ter um foco específico do que abordar sobre o tema escolhido, e mediante a orientação das professoras do projeto, escolhi conhecer e fazer uma análise do curso de Licenciatura em Educação do Campo, da Universidade de Brasília de Planaltina. Foi uma experiência maravilhosa, principalmente porque pude assistir aulas e conversar com alunos que estão cursando a LEdoC, enriquecendo a minha pesquisa e o meu conhecimento sobre o assunto.

De maneira geral, em toda minha vida escolar, sempre procurei ser uma aluna responsável, fazer tudo o que era proposto, participar das atividades, ter uma boa relação com professores, colegas e demais pessoas que participam da comunidade escolar. E acho que a base de tudo isso está nas relações afetivas que vivi desde os primeiros momentos na escola, claro que nem sempre foi tudo perfeito, mas sei que tive bons momentos afetivos e os guardo até hoje.

No meu modo de pensar, tudo que vivo hoje são frutos do que plantei no passado, dessa maneira, me propus a “plantar” em minha formação acadêmica dedicação, tendo em vista o pensar no outro com igualdade de direitos, considerando também, suas singularidades, dialogando os pontos de vista individuais, com o respeito à frente de tudo. Para que como educadora possa colher, uma relação de respeito com meus alunos, os ajudando a se desenvolver e a construir indivíduos com um pensamento mais crítico, capaz de tentar fazer da sociedade um lugar de direitos iguais e responsabilidade social.

PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS

A conclusão do curso de Pedagogia sem dúvidas é uma conquista pessoal e acadêmica. Uma espera também, que novos rumos, ainda desconhecidos, possam se abrir. Pensar em perspectivas profissionais após o fim da graduação, me causa medo, devido às incertezas de um futuro profissional e/ou acadêmico.

No sentido acadêmico, não considero que findei a pesquisa, nem tão pouco as discussões por ela ocasionadas. Pelo contrário, o assunto ainda requer maior aprofundamento teórico, conceitual e até mesmo outra pesquisa de campo. Assim, no próximo ano pretendo tentar a seleção em um programa de pós-graduação, em nível de mestrado acadêmico, em alguma área não ainda decidida, mas que permita dar continuidade na discussão e estudos referentes à formação docente.

Quanto ao aspecto profissional, pretendo assumir regência de uma turma e poder articular de acordo com a necessidade, a teoria aprendida durante esses quatro anos de graduação com a prática em sala de aula. Ou mesmo, assumir o concurso do SESI, em que fui aprovada para o cargo de orientadora educacional.

No entanto, são anseios, e a real certeza que tenho é que não pretendo me desvincular do ambiente acadêmico, podendo constantemente dar continuidade nos estudos.

PARTE II

INTRODUÇÃO

O Brasil enfrenta grandes problemas sociais, um deles refere-se à educação oferecida nas escolas públicas do país. A educação tem um grande papel social, pois influencia como os indivíduos irão interpretar os fatos, as decisões que irão tomar e como se organizarão em sociedade. Assim, a educação alcança conseqüentemente as direções que a sociedade e os indivíduos irão tomar dentro do processo histórico, ou seja, afeta diretamente o seu desenvolvimento social, cultural, econômico e político.

Tema frequente em campanhas, debates e políticas de desenvolvimento do país, faz alusão a implementação de políticas públicas de cunho educacional, que são iniciativas relevantes para essa construção. De acordo com o Plano Nacional da Educação – PNE 2001 - 2010, a concepção de educação reconhece um processo dialético que se estabelece entre indivíduo e sociedade e objetiva a construção de autonomia, através da capacidade crítica e criativa frente às diversas perspectivas presentes na sociedade. Em sentido social amplo, o Estado torna-se responsável pela educação formal pública, o que não se refere apenas a esta mas, sobretudo, tem lugar na família, comunidade, nas interações sociais.

Reduzir as desigualdades sociais e regionais é um dos principais desafios do Estado brasileiro e encontra-se compreendido em sua Constituição Federal como um de seus principais objetivos, o que faz com que a educação tenha um destaque ainda maior nesse contexto, uma vez que ela não só pode, como deve ser um importante instrumento nessa busca.

Assim sendo, a formação oferecida ao cidadão pelo Estado não pode ser tratada de maneira indiferente. Ao pensar em educação não se pode desconsiderar um dos assuntos de grande proporção nos diversos debates de estudiosos e educadores, que se refere à qualidade na educação do país. Esse tema vem sendo debatido e aponta em contextos diversos, que a qualidade na educação deve inserir-se na democratização e na garantia do direito à educação. Nesse sentido, não há democratização sem que haja igualdade no acesso, e tampouco haverá sem igualdade na qualidade recebida por todos os indivíduos que compõem o processo educativo.

Frente a essa visão, o presente trabalho discute e analisa a qualidade da educação considerando em especial a qualidade na educação nas escolas do campo, e ressalta principalmente, a importância e as peculiaridades da formação do docente que atua nestas escolas.

PROBLEMÁTICA

A educação do campo apresenta ambiente e condições totalmente diferentes daquelas apresentadas no meio urbano, pois os alunos necessitam ser preparados para que tenham condições de viver tanto no campo como na cidade, porém, o currículo escolar aplicado a eles é muitas vezes o mesmo que o das escolas urbanas, desconsiderando-se, assim, as necessidades educacionais para um possível desenvolvimento do campo.

O descaso pela educação no campo, por parte do estado, pode ser verificada pela alta taxa de analfabetismo no que:

[...] Segundo dados da Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílios (PNAD, 2004), 29,8% da população adulta (de 15anos ou mais) da zona rural é analfabeta, enquanto na zona urbana esta taxa é de 8,7%. E importante ressaltar que a taxa de analfabetismo aqui considerada não inclui os analfabetos funcionais, ou, seja, aquela população com menos que as quatro séries do Ensino Fundamental (BRASIL, 2007, p.15).”

Percebemos, assim, o descaso pela educação no campo a qual tem um índice de analfabetismo mais de três vezes maior que o da zona urbana. Assim, deve haver um foco nas políticas de melhoria, acesso e permanência da educação do campo, sendo uma delas voltadas para a formação de professores.

Assim, deve se objetivar a criação de políticas que venham melhorar a formação dos professores do campo, visto que esse é um dos grandes problemas da educação do campo, dada a importância do professor no processo educativo. Então, deve haver na formação, uma capacitação voltada no sentido de reconhecer as particularidades existentes no campo, e dessa forma, poder guiar e adaptar o ensino a essas diferenças.

Podemos aqui citar algumas características existentes no campo, como: o cansaço enfrentado pelos alunos, que às vezes têm que enfrentar verdadeiras jornadas para chegarem às escolas, ou seja, a falta de transporte, a falta de material didático adequado, o que acaba dificultando o ensino, a falta de infraestrutura da escola, entre outros. Devem-se analisar as condições sociais, econômicas e culturais dos alunos, pois dessa forma a educação cumpre o seu papel de integradora e inclusiva, ao respeitar essas características.

Para reforçarmos a ideia de como deve ser a educação do campo recorreremos ao que SEVERINO (2006, p. 63) quando ele diz que:

Em nosso contexto, ou na maioria das vezes, tende-se a identificar o profissional da educação como professor, como se fosse apenas o docente. Essa identificação é pertinente, uma vez que, como profissional do ensino, é de supor que o professor seja também um educador, eis que o ensino é mediação direta, explícita e instrumental da educação. Mas o ensino não esgota a educação, quando se trata da vida social. Por isso cabe então falar de um profissional da educação em um sentido mais amplo.

Assim, considerando o professor que atua no campo deve-se ter consciência dos problemas enfrentados nesse território e logo ter conhecimentos metodológicos para contornar esses problemas e se adaptar as demandas educacionais particulares do campo. Entre outros problemas vivenciados no campo, por parte dos alunos, esta na dificuldade de frequentar a escola, já que esta fica geralmente longe e as condições físicas das escolas são precárias.

A situação dos professores de ensino fundamental das escolas do campo é preocupante. De cada 100 professores que atuam de 5^a a 8^a séries, 57 cursaram o ensino médio e de cada 100 professores que atuam nesta etapa, 21 só tem o ensino fundamental. Nas séries iniciais de cada 100 educadores apenas 9 têm curso superior, mas há professores que não fizeram nem o magistério nem concluíram o ensino médio (8% do total). Esse dado demonstra a grande demanda de formação de educadores para as escolas do campo (LEdoC, 2009). Então, muitos professores que atuam no campo acabam sendo os próprios habitantes da comunidade que se disponibilizam a exercerem o cargo. Porém, a maioria não tem formação profissional para exercerem tal função.

Dado esses problemas, faz-se necessário que os professores que atuam no campo tenham uma formação profissional que os possibilitem a adaptar-se e contornar os problemas enfrentados na escola do campo. Dessa forma, esse é um dos fatores para se alcançar uma educação do campo de qualidade, uma educação que cumpra o seu papel, aquela que leve em consideração o importante papel da formação dos professores no processo educativo. Assim, chegamos aos seguintes questionamentos: Qual a importância da formação docente para a qualidade da educação no campo? Como deve ser a formação do professor do campo?

JUSTIFICATIVA

O meu período de escolarização ocorreu em uma cidade do interior do Estado de Goiás, onde tem apenas uma escola que oferece os anos finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio, como já dito no memorial que consta neste estudo. Esta instituição atende a toda a comunidade municipal, considerando as esferas urbanas e rurais. Dessa maneira, há entre os alunos muitos provenientes do campo, os quais recebem o ensino primário na escola do cam-

po e concluem sua escolarização na cidade. Assim, o que era percebido, primeiramente, é que a maioria dos alunos oriundos das escolas do campo apresentavam mais dificuldades para acompanhar o ensino ministrado na escola urbana.

Outro fator, que nos faz refletir, se faz em torno da formação profissional dos educadores que lecionavam nessas escolas. Sabe-se que a formação do professor influencia na qualidade da educação oferecida nas instituições, já que, um professor com qualificação terá conhecimentos mais adequados que poderão ajudar no aumento da qualidade do ensino em sala de aula.

Frente ao contexto, considera-se relevante este estudo ao apontar a relação entre a formação docente e a qualidade na educação, discutido as características e necessidades da formação dos docentes que atuam no campo. Apresentando uma análise de como se estruturaram e quais são as contribuições dos cursos de licenciatura voltados para a educação do campo, em especial a LEdoC da UnB Planaltina.

OBJETIVOS GERAIS

Analisar a contribuição da LEdoC na formação do educador que atua nas escolas do campo.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- * Discutir sobre a qualidade na educação;
- * Discutir sobre a formação do docente;
- * Analisar e descrever as propostas do Projeto Político Pedagógico da LEdoC;
- * Analisar a percepção dos professores formandos da LEdoC referente a contribuição do curso para suas práticas educativas.

1. CAPÍTULO I - QUALIDADE NA EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DOCENTE

De acordo com o contexto histórico, político, econômico e cultural brasileiro, a qualidade da educação é um dos principais desafios apresentados. A luta pelas desejadas condições que possibilitem o alcance da qualidade é hoje pauta de vários debates educacionais. Ao pensar devemos nos atentar para diversos fatores, que compõe o conceito qualidade, as questões políticas e a quem interessa que as instituições tenham um ensino, os investimentos do governo que podem proporcionar tanto ao aluno quanto ao docente instrumentos suficientes para garantir os padrões mínimos necessários, entre outros.

Diante do exposto, para que haja uma educação de qualidade é indispensável pensar em todos os meios que podem propiciar tal resultado. Sem dúvida, um destes meios, refere-se à formação do profissional da educação, em especial, à formação docente.

1.1. QUALIDADE NA EDUCAÇÃO

A discussão em torno da qualidade da educação no Brasil tem ganho destaque cada vez maior nos debates e pesquisas de estudiosos da área educacional, os quais apontam que esse conceito traz diversas concepções.

De modo geral, a educação vista como direito humano fundamental para o desenvolvimento do sujeito, traz consigo não apenas o direito ao acesso, mas também a importância da permanência e o oferecimento de uma educação de qualidade. Segundo Dourado, Oliveira e Santos (2007,p.8).

Pesquisas e os estudos sobre a Qualidade da Educação revelam, também, que uma educação de qualidade, ou melhor, uma escola eficaz é resultado de uma construção de sujeitos engajados pedagógica, técnica e politicamente no processo educativo, em que pese, muitas vezes, as condições objetivas de ensino, as desigualdades de origem socioeconômica e culturais dos alunos, a desvalorização profissional e a possibilidade limitada de atuação permanente dos profissionais da educação. Isso significa dizer que não só os fatores e os insumos indispensáveis sejam determinantes, mas que os trabalhadores em educação (juntamente com os alunos e pais), quando participantes ativos, são de fundamental importância para a produção de uma escola de qualidade ou escola que apresenta resultados positivos em termos de aprendizagem.

Sendo assim, segundo Dourado e Oliveira (2009, p. 203) é necessário compreender que “qualidade é um conceito histórico, que se altera no tempo e no espaço, ou seja, o alcance do referido conceito vincula-se às demandas e exigências sociais de um dado processo históri-

co”. Assim, podemos notar a dinamicidade do conceito. O conceito de qualidade é subjetivo, para tanto deve ser formulado e reconstruído constantemente.

A legislação brasileira traz a qualidade da educação como um dos princípios que a estruturará. Assim a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CF/88), traz no seu inciso VII do artigo 206 que “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] VII – garantia de padrão de qualidade.” E ainda, os entes federados se organizarão em regime de colaboração para que seus sistemas de ensino garantam educação com padrões mínimos de qualidade. O § 1º do artigo 211 define ser:

§ 1º A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira os Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios. (BRASIL, 2011, não paginado).

Assim, quando a CF 88 aponta que o ensino a ser oferecido aos brasileiros tem como um dos seus princípios a garantia de padrão de qualidade, entende-se que o governo assume responsabilidade quanto a educação oferecida no país, corroborando com a ideia de que para além do acesso as escolas, os alunos devem também encontrar nas escolas meios que permitam que o processo educativo se dê com qualidade.

Essa questão é abordada também no artigo 4º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), que apresenta como dever do Estado o oferecimento da educação escolar pública que garanta, entre outros, padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem.

Dessa forma, nota-se que pensar em qualidade requer uma reflexão centrada também nos meios que possam favorecê-la. Necessitando então, da cooperação dos entes federados para que possam empenhar-se para que essa qualidade se dê mediante assistência técnica e financeira, a criação de políticas públicas direcionadas para a melhoria da educação, investimentos diversos, recursos didáticos, qualificação dos profissionais da educação, entre outros.

Ao longo do processo histórico brasileiro surgiram programas voltados para a melhoria da qualidade educacional em vários estados e abrangendo diferentes etapas e modalidades de ensino como: Melhoria da Qualidade da Educação Básica em Minas Gerais (1995); Qualidade do Ensino Público no Paraná (1995); FUNDESCOLA (1998) e Programa de Expansão e

Melhoria do Ensino Médio (1998), entre outros. A criação dos programas enfatiza e apoia a necessidade de se atentar para a qualidade educacional oferecida. Mas, além disso, é importante ressaltar que esses programas foram desenvolvidos por meio da lógica gerencial, tendo como principal objetivo a legitimação de critérios de qualidade e produtividade, como defende Silva (2009).

É importante observar também, que há uma contraposição entre duas concepções de qualidade da educação. Por um lado o conceito de qualidade da educação partindo de uma visão gerencial, voltada para uma concepção mercadológica e em contrapartida o conceito mediante a concepção social de qualidade.

Partindo da abordagem de uma visão liberal da educação, o sujeito como um ser em potencial tem total influencia no seu sucesso e/ou fracasso na sociedade capitalista, em que o Estado é tido como neutro e apresenta como objetivo a lógica de uma ideia de igualdade de oportunidade. No entanto, pode-se notar que no âmbito educacional esse tipo de posicionamento reforça a reprodução da cultura dominante, corroborando com a propagação das relações sociais desiguais. Assim, as escolas como instituições que também produzem relações sociais por estarem inseridas na sociedade, impulsionam essa desigualdade sem que se sintam responsáveis, pois fica claro que havendo o oferecimento de oportunidades iguais o sucesso é alcançado pelos que são capazes, ressaltando o individualismo.

Nessa concepção as políticas públicas educacionais devem ser analisadas partindo do pressuposto da tríade composta pelo Banco Mundial, o governo e as sociedades da América Latina.

O Banco Mundial parte de uma concepção hegemônica de sociedade, adota uma política financeira de ajustes. Porém, essa monopolização do capital mundial demarcou ainda mais as desigualdades sociais, assim, os países que necessitavam dos financiamentos disponibilizados pelo Banco tiveram modificações quanto a suas estruturas econômicas.

No tocante a área educacional no Brasil, o Banco Mundial incentivou os projetos de infraestrutura, criando grandes escolas, porém, não houve o incentivo na mesma intensidade quanto a formação do docente, pois o sistema educacional era pensando como um sistema de empresa, onde a busca pela eficiência e eficácia era o objetivo, porém, deveria encontrar meios de que esses objetivos fossem alcançados com o menor custo possível. Assim sendo, investir na formação docente e diminuir o número de alunos por professor era considerado um alto investimento. Neste sentido, as medidas mais cabíveis era o investimento em educação à distância e medidas paliativas.

Na década de 1990, o padrão de qualidade era definido mediante os resultados dos alunos em testes padronizados, sob a hegemonia liberal. Assim, de acordo com uma concepção voltada à visão do mercado, podemos observar o Decreto nº 6.094/2007, documento que regulamenta a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, que define no artigo 3º que:

Art. 3º A qualidade da educação básica será aferida, objetivamente, com base no IDEB, calculado e divulgado periodicamente pelo INEP, a partir dos dados sobre rendimento e desempenho escolar, combinados com o desempenho dos alunos, constantes do censo escolar e do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil).

Nesta perspectiva, a qualidade da educação é medida considerando principalmente o desempenho dos alunos em testes, com foco na mensuração de resultados e na eficiência. Dessa maneira, há um estímulo à lógica meritocrática e excludente da educação, dificultando então, a universalização e a construção de outros referenciais de qualidade.

Baseando-se em um ponto de vista neoliberal, o conceito de qualidade ganha uma tendência hegemônica erguendo a bandeira da importância dos valores de mercado e a medição de resultados. Dessa forma, a qualidade da educação seria delimitada através de metas a serem alcançadas. E essas metas seriam baseadas em números, resultados padronizados. Não considerando então, os pontos que levam as escolas a apresentarem tais resultados, o importante é apenas o resultado, e não o processo realizado.

Contestando essa visão de qualidade educacional, apresenta-se outro ponto de vista, no qual a qualidade da educação estaria pautada na formação humana, considerando o contexto cultural, a realidade das instituições, a complexidade do processo escolar, entre outros aspectos relevantes, tanto pela subjetividade dos indivíduos envolvidos quanto pelos fatores internos e externos que influenciam o processo educativo. Deste modo, o conceito de qualidade se expande passando a ser orientado por valores e finalidades construídos socialmente. Assim, como neste trabalho, alguns trabalhadores da educação, principalmente os vinculados a movimentos sociais defendem a qualidade social da educação.

Frente a esta visão Araújo (2012, pg. 262) aponta que:

Os eixos de qualidade da educação referenciada nos sujeitos sociais os como uma aposta na possibilidade de uma educação emancipatória, contrapondo-se assim, a visão de qualidade que tem sido oferecida pelo mercado: utilitária, pragmática, padronizável e reduzida a resultados. Assim, entende-se qualidade da educação como

construção social e desejo aspirado, faz-se a partir da esfera pública, pois é o espaço público de reflexão, de proposição e de busca de alternativas, a condições necessária para a superação dos problemas existentes e de construção de um novo projeto civilizatório.

Assim, com o olhar voltado para uma educação emancipatória, esse padrão de qualidade deve considerar não só os números, mas também o processo que os produziu. Sendo assim, ao refletir sobre a qualidade referenciada no sujeito é relevante ponderar que esta esteja interligada com o próprio indivíduo, na busca por seu desenvolvimento pessoal que pode possibilitar a emancipação humana. Homens emancipados forjam outras relações, o que pode ocasionar também, desenvolvimento nas esferas sociais.

Na Resolução nº 4/2010, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, a qualidade da educação é abordada objetivando o conceito de qualidade social. Segundo a Resolução, em seu art. 8º:

A garantia de padrão de qualidade, com pleno acesso, inclusão e permanência dos sujeitos às aprendizagens na escola e seu sucesso, com redução da evasão, da retenção e da distorção de idade/ano/série, resulta na qualidade social da educação, que é uma conquista coletiva de todos os sujeitos do processo educativo.

Portanto, mesmo a legislação, aponta para que a qualidade da educação seja analisada partindo dos fatores que influenciam no processo de ensino-aprendizagem, o resultado então, deve ser entendido como consequência da junção de diversos fatores, que permitem ou não, que o processo educativo se dê de maneira exitosa, proporcionando aos alunos um ensino que de fato seja de qualidade.

Portanto, embasada nos valores sociais a qualidade deve ser democrática, partindo de uma construção coletiva, influenciada pelo contexto social, o que impede que ela seja generalizada. Partindo da mesma abordagem Silva (2009, p. 223) aponta que:

A escola de qualidade social é aquela que atenta para um conjunto de elementos e dimensões socioeconômicas e culturais que circundam o modo de viver e as expectativas das famílias e de estudantes em relação à educação; que busca compreender as políticas governamentais, os projetos sociais e ambientais em seu sentido político, voltados para o bem comum; que luta por financiamento adequado, pelo reconhecimento social e valorização dos trabalhadores em educação; que transforma todos os espaços físicos em lugar de aprendizagens significativas e de vivências efetivamente democráticas.

O padrão de qualidade precisa considerar e valorizar os sujeitos sociais envolvidos no processo, pois a qualidade não parte de um pressuposto descontextualizado. E para que essa valorização aconteça é importante conhecer e refletir sobre as dimensões sociais em que os sujeitos estejam inseridos. Portanto, falar de qualidade requer pensar não apenas no interior da escola, mas também em fatores externos que venham influenciar no processo de ensino aprendizagem.

Para entender melhor a qualidade social da educação recorre-se a Araújo (2012, pg.226), que defende:

A qualidade da educação passa a ser vista não como ação isolada de grupos técnicos, de consultores e especialistas em educação, algo tão comum no contexto de construção das políticas educacionais na visão gerencialista, mas como fruto das múltiplas relações e ações dos sujeitos sociais que conquistaram sua visibilidade na esfera pública em que visam a alteração da realidade educacional e social em que estão inseridos.

Ao pensar em qualidade educacional é interessante que se considere também os mais diversos meios de investimentos que podem ser oferecidos à instituição como: um ambiente educativo que reforce e trabalhe noções de cidadania e igualdade, prática pedagógica planejada e pensada com o intuito de proporcionar o desenvolvimento do aluno, avaliações que se deem como um processo durante todo o ano letivo, de maneira que não apenas o aluno seja avaliado.

Fatores que podem influenciar na qualidade da educação são: a gestão escolar democrática, havendo a participação de toda a comunidade escolar nas tomadas de decisão e que as pessoas envolvidas no ambiente escolar saibam onde estão sendo aplicadas as verbas e recursos, principalmente financeiros da escola. O ambiente físico das instituições deve ser planejado, estruturado, limpo e que ofereça um ambiente agradável para os alunos, a comunidade, os educadores e demais funcionários da instituição.

A educação de qualidade socialmente referenciada é também uma educação de inclusão social. Atenta para a democratização e emancipação educacional, com condições de acesso e permanência para todos, sem distinção de classe socioeconômica e cultural. Nessa perspectiva o norte pedagógico é, sobretudo, a função social da escola.

Em consonância, Dourado, Oliveira e Santos (2007) distinguem as dimensões que devem ser analisadas quando se fala em qualidade na educação escolar, as dimensões intra e extraescolares. No que tange as dimensões extraescolares aponta-se dois níveis: as obrigações do Estado e o espaço social. Primeiro referem-se às obrigações do Estado quanto a ampliação

da obrigatoriedade da educação básica, definir e efetivar diretrizes nacionais para os níveis, modalidades e ciclos de educação e ensino, definir e garantir padrões de qualidade, implementar sistemas de avaliação como foco no processo de gestão educativa e garantir a melhoria da aprendizagem, implementação de programas suplementares como: livro didático, merenda escolar, saúde do aluno, transporte escolar, segurança nas escolas.

O segundo faz menção às dimensões socioeconômica e cultural dos sujeitos envolvidos no processo escolar, a necessidade de implantar políticas públicas e projetos escolares que abordem temas como fome, drogas, violência, raça e etnia, sexualidade etc., gestão e organização apropriada para a escola, considerando as individualidades dos alunos em prol de uma aprendizagem significativa, aspectos motivadores para que garanta para além do acesso a vontade de permanecer na instituição, com engajamento suficientes para que o processo de ensino-aprendizagem, propicie êxito.

Os autores pontuam também as dimensões intraescolares, divididas em quatro planos, que são eles: o plano do sistema – condições de oferta do ensino; o plano de escola – gestão e organização do trabalho escolar; o plano do professor – formação, profissionalização e ação pedagógica; o plano do aluno – acesso, permanência e desempenho escolar.

O primeiro faz referência ao plano de sistema, que corresponde às condições de oferta do ensino, considerando que tenha espaços físicos adequados, que garantam o padrão de qualidade para as aulas, recreação, alimentação, reuniões com a comunidade, dependências administrativas, entre outros. Investimento e garantia de materiais pedagógicos suficientes, em bom estado de uso e que sejam de qualidade, equipamentos eletrônicos em quantidade para atender as demandas dos alunos e dos profissionais da educação, acervos variados e em boa conservação para ajudar nas tarefas pedagógicas; definições quanto ao valor custo aluno que possa favorecer a garantia da qualidade de ensino.

O segundo é referente ao plano de escola, considerando a gestão e organização do trabalho escolar. Aborda então, que a estrutura organizacional seja compatível com os objetivos educativos definidos pela instituição, de maneira que viabilize a aprendizagem dos alunos, conte com mecanismos adequados de informação e de comunicação entre os segmentos da escola, gestão democrática e participativa, condições administrativas, financeiras e pedagógicas, mecanismos de integração e de participação dos diferentes grupos e pessoas nas atividades e espaços escolares; perfil adequado do dirigente, incluindo a formação superior, projeto pedagógico construído coletivamente com toda a comunidade escolar; definição de programas curriculares relevantes aos diferentes níveis, ciclos e etapas

do processo de aprendizagem; métodos pedagógicos apropriados ao desenvolvimento dos conteúdos; mecanismos de participação de pais e alunos na escola.

Quanto à terceira dimensão intraescolar, menciona-se o plano do professor, o perfil docente com titulação/qualificação adequada ao exercício profissional; formas de ingresso e condições de trabalho adequadas; progressão na carreira, políticas de formação e valorização do profissional como plano de carreira, incentivos, benefícios, definição da relação docente/alunos quanto ao nível escolar, ciclo ou etapa de escolarização; garantia de carga horária para a realização de atividades de planejamento, estudo, reuniões pedagógicas, atendimento a pais etc.

A dimensão de número quatro condiz com o plano do aluno, considerando o acesso, permanência e desempenho escolar satisfatórios e adequados à sua diversidade socioeconômica e cultural, valorizar a visão de qualidade dos discentes e seus pais ou responsáveis e viabilizar uma aprendizagem exitosa. Permitir que os mesmos fossem engajados no processo educativo e avaliativo. Então, definir padrões de qualidade educativa, com foco no desenvolvimento dos estudantes.

Para reforçar o que já foi dito, destaca Silva (2009) que fatores externos e internos refletem na qualidade da educação escolar. Quando se fala em causas externas devemos nos atentar para os fatores socioeconômicos, socioculturais, financiamento público adequado e compromisso dos gestores centrais. Já quanto aos determinantes internos da escola, menciona-se a organização do trabalho pedagógico e a gestão da escola, os projetos escolares, formas de interlocução da escola e famílias, o ambiente saudável, a política de inclusão efetiva, o respeito às diferenças e o diálogo como premissa básica, o trabalho colaborativo e as práticas efetivas de funcionamento dos colegiados e/ou dos conselhos escolares.

Diante do exposto, fica claro que para que seja alcançada a qualidade na educação é necessário que haja a responsabilidade de todos, tanto do governo que deve financiar e garantir os padrões de qualidade das instituições de ensino, considerando tanto os fatores internos e externos à escola, como precisa ainda, que todos os sujeitos estejam envolvidos no processo de ensino aprendizagem, já que toda a comunidade escolar deve participar ativamente do cotidiano da escola, em prol de que todos os alunos possam ter o direito, como cidadãos assegurados pela lei, de acesso e permanência na instituição que os ofereça uma educação de qualidade.

É interessante que aqui seja ressaltado que a definição do que seria qualidade para cada escola se dá de forma diferente, porque a qualidade da educação está associada aos objeti-

vos definidos pela escola com o intuito de atender as necessidades da comunidade que ela atende, mas, contudo, é indispensável analisar a formação profissional dos educadores que estão participando como mediadores do processo de ensino aprendizagem.

Estudos e pesquisas (UNESCO, 2002; INEP, 2004; NÓVOA, 1999) chamam atenção para a constatação de que as escolas eficazes ou escolas de boa qualidade possuem um quadro de profissionais qualificados e comprometidos com a aprendizagem dos alunos. Nesses estudos, há uma relação direta entre a adequada e boa formação dos profissionais e o melhor desempenho dos alunos. Ou seja, a qualificação docente é vista como uma importante variável no processo de efetivação do desempenho dos estudantes e, conseqüentemente, na garantia de uma educação de qualidade.

Dentre os elementos já apontados como indicadores de qualidade social na educação Silva (2009, pg. 224) expõe o compromisso dos gestores centrais com:

[...] a boa formação dos docentes e funcionários da educação, propiciando o seu ingresso por concurso público, a sua formação continuada e a valorização da carreira, ambiente e condições propícias ao bom trabalho pedagógico, conhecimento e domínio de processos de avaliação que reorientem as ações.

Sendo assim, o docente tem como uma das suas responsabilidades concretizar os princípios político-pedagógicos da aprendizagem que tenha sido decidido pela comunidade escolar. E os demais funcionários da instituição têm funções a serem desempenhadas também, afinal, o processo de ensino aprendizagem não depende apenas da relação tida na sala de aula.

No entanto, para que seja efetiva tamanha responsabilidade devem-se priorizar as boas condições de trabalho e o preparo do profissional. Para que isso seja possível é necessário que seja garantido a formação inicial e continuada aos profissionais, e também, condições tais como estabilidade do corpo docente, consolidação dos vínculos do processo de ensino aprendizagem, quantidade adequada de professores para o número de alunos, salários que sejam condizentes com a responsabilidade e importância do trabalho, entre outros aspectos.

A formação docente e a valorização do profissional é, sem dúvida, um dos pontos chave que podem subsidiar padrões mínimos de qualidade na educação. Profissionais qualificados muito têm a oferecer e contribuir para que seja efetiva a qualidade do ensino em sala de aula.

1.2. FORMAÇÃO DOCENTE

No momento em que nos referimos à qualidade da educação das escolas públicas no Brasil, um dos pontos que deve ser refletido, mencionado anterior, refere-se à formação docente. Assim, de acordo com Melo (2001, p.18): [...] “não haverá um ensino de qualidade, que acompanhe as transformações da sociedade, sem que haja uma transformação social nas ações desses profissionais, e conseqüentemente, dar-se-á a partir de uma formação adequada.”

A interligação entre a qualidade da educação e a formação dos profissionais, aparece em diversos estudos. Portanto, o manual de Indicadores de Qualidade da Educação, desenvolvido pelo Ministério da Educação (MEC) identifica sete elementos fundamentais, nomeados de dimensões, que devem ser consideradas pelas escolas na reflexão sobre sua qualidade. As sete dimensões são: ambiente educativo, prática pedagógica, avaliação, gestão escolar democrática, formação e condições de trabalho dos profissionais da escola, espaço físico escolar e, por fim, acesso, permanência e sucesso na escola. Dessa maneira, pode-se notar que a quinta dimensão enfatiza a necessidade da formação e condições de trabalho apropriadas para os profissionais que compõem as instituições de ensino.

A formação docente é um dos principais pilares para oportunizar a qualidade da educação, pois esses profissionais assumem a função de mediadores do conhecimento científico e lidam diretamente com outros fatores encontrados no cotidiano escolar e nos sujeitos envolvidos no processo de ensino aprendizagem. O professor deve para além de apresentar domínio de conteúdos saber identificar os aspectos psicológicos, sociais e culturais que compõem a identidade dos sujeitos, que conseqüentemente apresenta marcas nas características da escola e da sala de aula.

Corroborando com a ideia de formação, alguns estudiosos apontam que um dos principais fatores que podem contribuir para a garantia da qualidade na educação refere-se à formação dos trabalhadores que compõem o corpo profissional das instituições de ensino. Neste contexto, Martin e Narbal (2006, pg.132) pontua que:

A garantia da qualidade da educação depende de vários fatores. O mais importante deles, com certeza, é o relativo à competência dos profissionais do magistério. Educadores bem formados, atualizados e motivados constituem o elemento básico para uma educação de qualidade. Nesse sentido, são também educadores todos os demais trabalhadores da educação que atuam nas áreas de apoio técnico e administrativo.

Os autores trazem a reflexão, também, referente ao posicionamento e a formação dos demais profissionais (técnicos e administrativos) que compõem o quadro de trabalhadores das instituições de ensino. Para que assumam, do mesmo modo, o papel de educadores, ou seja, uma maneira em que todos se encontrem engajados e responsabilizados pelo processo de ensino aprendizagem.

Mas, para que esses profissionais estejam preparados para adotar este posicionamento é necessário que haja também a oportunidade de formação continuada, mesmo àqueles que não atuam na sua área de formação inicial refere-se então, a importância de todos os trabalhadores que fazem parte das escolas se qualificarem para o exercício das funções.

Retorna-se assim, a formação dos professores, já que os mesmos contribuem diretamente para a formação e desenvolvimento dos seus alunos, atuando em sala de aula como mediadores do conhecimento.

Então, Soares, Razo e Farinãs (2006, p. 58), apontam que:

Toda a literatura, seja quantitativa, seja qualitativa, mostra que o fator escolar mais importante para a progressão e o aprendizado dos alunos é o professor. Insumos pedagógicos, infra-estrutura física e abordagens pedagógicas podem ter ou não forte influência sobre o desenvolvimento escolar, dependendo da metodologia e do contexto de cada estudo, mas o professor, principalmente sua formação, sempre é importante.

Desse modo, mais uma vez é importante ressaltar que para o corpo docente contribuir para a qualidade da escola, especificamente, para o rendimento de seus alunos, de maneira que os discentes possam adquirir conhecimentos e competências, é importante que a estes profissionais sejam oferecidas possibilidades de acesso a uma formação adequada e de qualidade, tanto inicial quanto continuada.

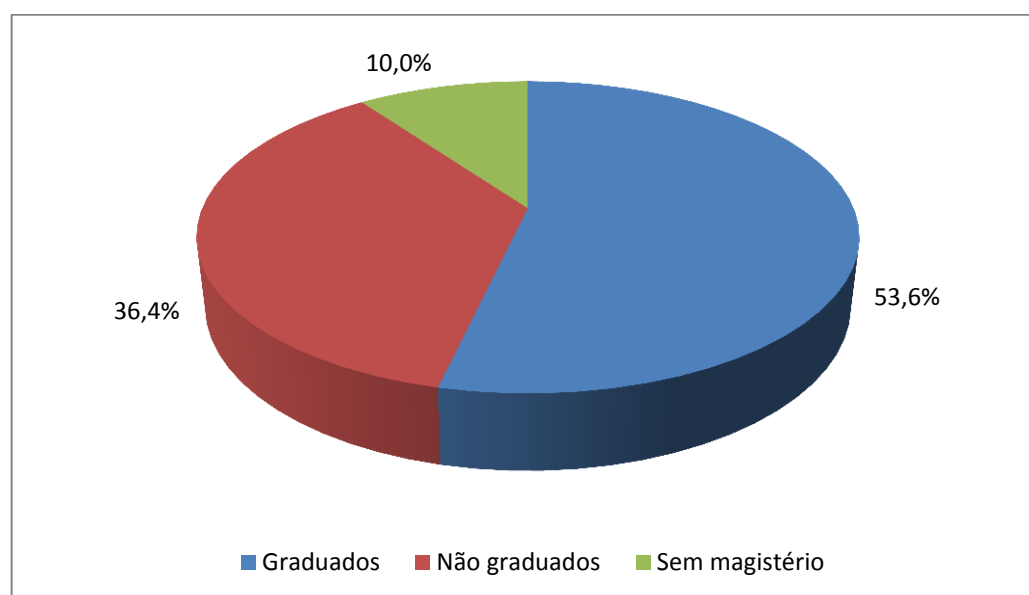
No entanto, como exigir do corpo docente certas habilidades, motivações e a busca por uma formação continuada se muitos não têm sequer a formação inicial. A relevância da formação do educador já é de conhecimento público, porém, ainda é um grande obstáculo para a qualidade da educação brasileira, a qual apresenta ainda hoje, índices elevados de professores sem formação que atuam na educação básica de ensino. Conforme os dados do Censo Escolar 2012, 22% dos 2.101.408 professores brasileiros não chegaram à universidade. Como apresentado na tabela:

TABELA 1 - Número e Escolaridade de Professores da Educação Básica/ Brasil –2012

Total de professores brasileiros	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Possuem apenas magistério	Ensino Superior
2.101.408	8.339	115.456	335.418	1.642.195

Fonte: MEC/Inep/Deed

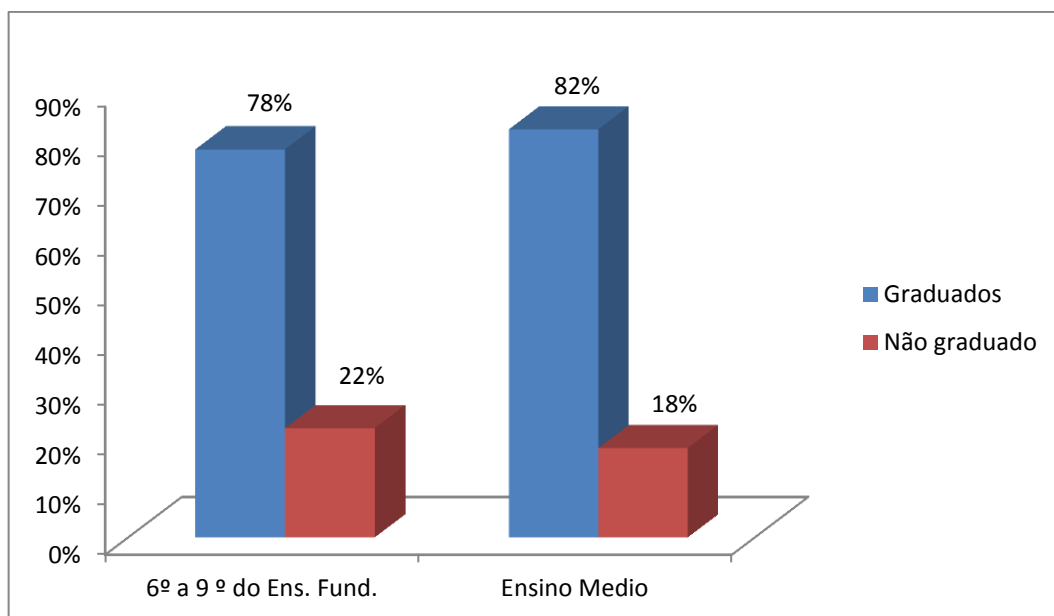
Além desses dados, entre os 1,6 milhão diplomados, 223.777 não cursaram licenciatura, que é a modalidade que prepara professores. E a educação infantil é o nível escolar mais afetado pela falta de formação superior dos seus educadores. Dos 443,4 mil professores, 161,3 mil não se graduaram e 44,3 mil sequer têm a formação mínima exigida na LDB para essa etapa do sistema de ensino, ou seja, a conclusão do magistério. Esses números correspondem proporcionalmente a 36,4% e 10% respectivamente. Como demonstrado no gráfico 1.

Gráfico 1: Formação dos professores da educação infantil no Brasil – 2012.

Fonte: MEC/Inep/Deed

No que tange os anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano), dos 801 mil educadores, 176,2 mil não têm formação adequada, o que corresponde a 22% dos educadores que atuam nessa etapa. No ensino médio 89,4 mil estão nesta situação, ou seja, 18% dos 497 mil educadores que atuam nessa etapa.

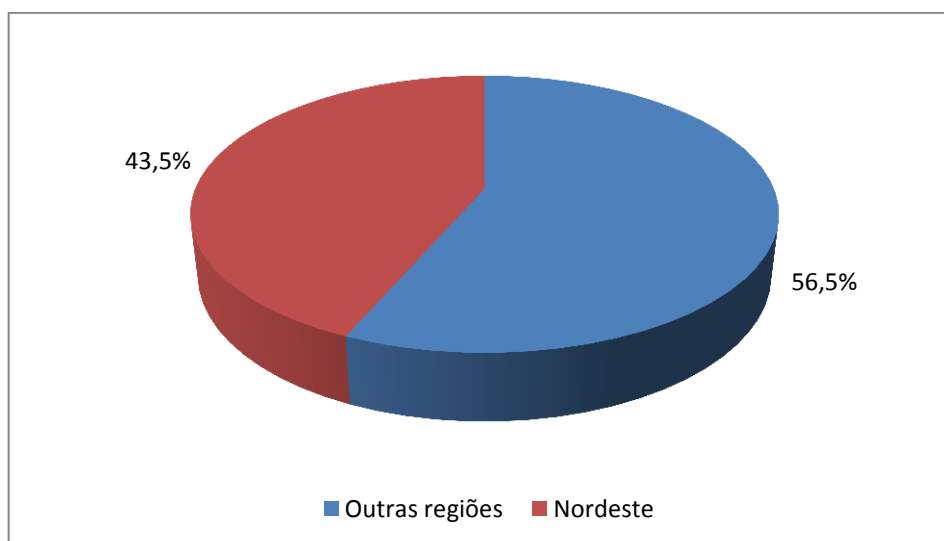
GRÁFICO 2 – Professores graduados do ensino médio e ensino fundamental final – 2012



Fonte: MEC/Inep/Deed

Assinalando ainda que, a situação mais precária quanto a formação docente encontra-se no Nordeste. Assim, dos 115 mil professores que possuem apenas ensino médio 50 mil atua nas escolas públicas nordestinas.

GRÁFICO 3 – Distribuição de professores que possuem apenas ensino médio - 2012



Fonte: MEC/Inep/Deed

Pode-se averiguar, diante dos dados aqui apresentados que, apesar do número de educadores sem licenciatura ter regredido considerando que eram cerca de 530 mil, de acordo com o Censo Escolar 2011. Porém, o investimento na formação e no aperfeiçoamento per-

manente dos professores continua, no entanto, a ser insuficiente. E aponta também, que as desigualdades sociais das regiões brasileiras refletem na área educacional e por consequência apresenta rastros nos índices de formação dos docentes e no que tange a remuneração desses profissionais.

Frente a esses dados, devemos refletir do mesmo modo sobre a profissão docente em si, e os fatores que implicam no desempenho do profissional, sendo eles internos e externos a instituição, necessitando antes, de políticas públicas que valorizem e regulamentem essa profissão. Corroborando com essa ideia a UNESCO (2007, p.17) destaca que:

[...] ver a profissão docente numa perspectiva integral significa reconhecer os múltiplos fatores que influenciam no desempenho profissional docente, tais como: formação inicial, formação continuada em serviço, avaliação de desempenho, condições de trabalho, salários, cultural organizacional, reconhecimento social, saúde etc. Portanto, o fortalecimento e o desenvolvimento da profissão numa perspectiva integral, devem envolver igualmente múltiplos atores e setores: educação, finanças, saúde, parlamento, meios de comunicação, organização e movimentos sociais.

Pontua também que:

A docência é uma profissão com profundo sentido e compromisso humano, porém uma profissão em toda a extensão da palavra. Como tal, deve constituir-se prioridade das políticas públicas. O desenvolvimento e fortalecimento da profissão docente é responsabilidade de múltiplos atores comprometidos com alianças inter setoriais e articulações para a construção de consensos. A profissão docente deve ser vista numa perspectiva integral. Para tanto, é preciso recuperar o prestígio da carreira e o valor que os bons docentes têm para o país e seu desenvolvimento. É preciso colocar a profissão docente como tema central de política pública e educacional e como prioridade na agenda dos governos. Por fim, há que investir e investir bem no fortalecimento da profissão docente. (UNESCO, 2007, p.17)

Ao se discutir sobre as políticas públicas educacionais, a questão da formação e valorização dos professores é mais uma questão difícil, e essa problemática se agrava ainda mais se houver uma maior reflexão sobre as estatísticas brasileiras. Então, defende Martin e Narbal (2006, pg.134) que: [...] “dados evidenciam a necessidade urgente de políticas que promovam a valorização do magistério e do conjunto dos trabalhadores da educação, para se alcançar uma educação com efetiva qualidade social.”

Diante deste contexto, fica claro que para se pensar em uma educação que seja de qualidade é importante refletir sobre todos os elementos envolvidos no processo educativo, que de fato levem à prática a educação da qualidade. Assim, as políticas públicas direcionadas aos

trabalhadores da educação deve assegurar que estes tenham a oportunidade de formação inicial e continuada, considerando como já enfatizado, uma perspectiva integral de profissional docente.

Porém, para uma melhor reflexão quanto às políticas públicas educacionais brasileiras, é importante considerar que no decorrer do processo histórico, na legislação, o que aborda à formação do profissional da educação modificou-se, frente aos aspectos sociais, políticos e econômicos em que o Brasil se encontrou e encontra-se.

Assim, a Constituição Federal de 1988, o art.206, alude os princípios básicos em que o ensino será ministrado. E aponta como princípio V: valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas.

A Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, define as Diretrizes e Bases da Educação, diante da necessidade de valorização e formação adequada, direciona o art. 62 à formação docente:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal:

§ 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. (Incluído pela Lei nº 12.056 , de 2009).

§ 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância. (Incluído pela Lei nº 12.056 , de 2009).

§ 3º A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância. (Incluído pela Lei nº 12.056 , de 2009).

§ 4º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios adotarão mecanismos facilitadores de acesso e permanência em cursos de formação de docentes em nível superior para atuar na educação básica pública. (Incluído pela Lei nº 12.796 , de 2013)

§ 5º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior. (Incluído pela Lei nº 12.796 , de 2013)

§ 6º O Ministério da Educação poderá estabelecer nota mínima em exame nacional aplicado aos concluintes do ensino médio como pré-requisito para o ingresso em cursos de graduação para formação de docentes, ouvido o Conselho Nacional de Educação - CNE. (Incluído pela Lei nº 12.796 , de 2013).

Em face do exposto, a Constituição de 88 e a LDB, assinalam a relevância de se garantir planos de carreira, piso salarial nacional para os profissionais da educação, estabeleci-

mento de estatutos e planos de carreira do magistério público e obrigatoriedade de formação superior para todos os docentes.

É relevante ressaltar que de acordo com a LDB, o professor que atua na educação infantil deve ter ao menos formação mínima do magistério. Assim sendo, é importante entender o que caracteriza o profissional do magistério público. A Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, no art. 2º § 2º define:

Por profissionais do magistério público da educação básica entendem-se aqueles que desempenham as atividades de docência ou as de suporte pedagógico à docência, isto é, direção ou administração, planejamento, inspeção, supervisão, orientação e coordenação educacionais, exercidas no âmbito das unidades escolares de educação básica, em suas diversas etapas e modalidades, com a formação mínima determinada pela legislação federal de diretrizes e bases da educação nacional.

Contudo, de acordo com a LDB esse profissional pode atuar no ensino fundamental e médio, mas se exige que os docentes nessas etapas de ensino tenham também uma formação superior. No entanto, para que haja valorização desse trabalhador, se fez necessário criar uma política global do magistério, que abordaria a formação profissional inicial, condições de trabalho, salário, carreira e formação continuada.

Nesse contexto, o Plano Nacional de Educação (2001-2010), surgiu com o intuito de estabelecer metas e diretrizes que pudessem melhorar a escola, em consequência o ensino e a qualidade da educação. No entanto, para alcançarem esses objetivos, as metas e diretrizes devem abordar todos os aspectos externos e internos que compõem as instituições, então, é indispensável que algumas sejam direcionadas ao educador, pois o mesmo exerce papel decisivo no processo educacional.

Neste plano, é detalhada também a importância de que a formação inicial deve superar a dicotomia entre teoria e prática, formação pedagógica e a formação no campo dos conhecimentos específicos trabalhados em sala de aula. E a formação continuada deverá ser voltada à formação permanente dos profissionais da educação, em decorrência do avanço científico e tecnológico.

Dessa maneira, o atual Plano Nacional de Educação (2011-2020) que apresenta 10 diretrizes e 20 metas, propõe que essas metas sejam alcançadas mediante estratégias específicas. Entre as metas, salienta-se a necessidade de investimento no que tange a formação inicial e continuada desse profissional. Portanto, a meta 15 garante em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, que todos os professores da educação

básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

Nessa mesma meta, a estratégia 15.6 aponta para a implementação de programas específicos, como para formação de professores para as populações do campo, comunidades quilombolas e povos indígenas. Ressaltado, pois, a formação dos profissionais que atuam em escolas do campo, que tem espaço especial neste estudo.

Para além da meta 15 e as estratégias correspondentes no PNE 2011-2020, as três metas seguintes também mencionam a formação e valorização dos educadores da educação básica. Assim:

Meta 16: Formar 50% dos professores da educação básica em nível de pós-graduação lato e *stricto sensu*, garantir a todos formação continuada em sua área de atuação.

Meta 17: Valorizar o magistério público da educação básica a fim de aproximar o rendimento médio do profissional do magistério com mais de onze anos de escolaridade do rendimento médio dos demais profissionais com escolaridade equivalente.

Meta 18 - Assegurar, no prazo de dois anos, a existência de planos de carreira para os profissionais do magistério em todos os sistemas de ensino.

Ao analisa as políticas públicas educacionais nota-se que em alguns casos apresenta-se a descontinuidade das políticas, especialmente quanto ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), criado em 2007, que não foi elaborado a partir do PNE 2001-2010 que ainda estava em vigor.

Frente ao exposto, nota-se que apesar da criação de meios voltados para a formação, os mesmos não contribuem para o desenvolvimento de uma formação adequada e ampla, pois estão, com interesses voltados apenas para as demandas imediatas, como por exemplo, ao pouco incentivo à docência, o que pode gerar uma escassez desse profissional qualificado no mercado de trabalho. Entretanto, os mesmos não condizem com a real necessidade de capacitação dos profissionais que atuam no âmbito escolar.

Neste mesmo sentido, a UNESCO (2007, p.19), já apontava que precisa-se entender como prioritário:

I. valorização do trabalho docente, estabelecendo-se o piso salarial nacional, a instituição de jornada única em uma única escola, com tempo para estudo, investigação, análise e interpretação de sua prática;

II. estabelecimento de programas de formação continuada com a participação de todas as IES públicas, que superem a limitação que se impôs à Rede de Formadores (MEC, 2003), articulados à construção coletiva do projeto político pedagógico da escola;

III. criação de centros de formação dos profissionais da educação, geridos por educadores, equipados e articulados em redes de formação para gerar novos conhecimentos sobre a escola e a educação e produzir novas relações no trabalho docente, em sintonia com a realidade social onde está inserido.

Em geral, as políticas que embasam a educação brasileira, aponta junto com a formação inicial, a inserção na carreira, a atuação profissional e a avaliação de desempenho.

Dessa forma, diversas políticas educacionais contemplam essas necessidades. De acordo com Oliveira (2011, p.35), outras políticas educacionais relacionadas com a formação docente devem ser ressaltadas como:

[...] a resolução n.2 de 28 de maio de 2009 que fixa as diretrizes nacionais para os planos de carreira e remuneração dos profissionais do magistério da educação básica pública e o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), que é apresentado como resultado de um conjunto de ações do MEC, em colaboração com as secretarias de educação dos estados e municípios e as instituições públicas de educação superior neles sediadas, para ministrar cursos superiores gratuitos e de qualidade a professores em exercício das escolas públicas sem formação adequada à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB de dezembro de 1996.

Mencionado o PARFOR merece destaque, pois é o plano que consolida a Política Nacional de Formação de Professores, instituída pelo Decreto 6755/2009, prevendo um regime de colaboração entre União, Estados e Municípios para a elaboração de um plano estratégico de formação inicial para os professores que atuam nas escolas públicas.

As políticas na maioria dos casos não podem ser analisadas positivamente se atentar-se para a qualidade e eficiência, pois há uma grande dificuldade de pensá-las para além do imediato, ou seja, de não considera-las como medidas paliativas que sanam as deficiências urgentes.

Entretanto, quando analisada a formação docente é relevante dizer que para além das políticas públicas deve haver também um esforço pessoal por parte do profissional, necessitando que o mesmo busque meios para o seu desenvolvimento e capacitação, pois a formação docente, segundo Nóvoa (1992, p.13) precisa:

[...] estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autónomo e que facilite as dinâmicas de auto-formação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional.

Também, a formação dos profissionais da educação vai além do campo individual, deve partir de um olhar e propósito coletivo, assim o profissional envolvido no processo deve se sentir responsável pela sua própria formação, buscando alternativas que levem ao avance mesmo em situações de pouco incentivo. Ter foco e responsabilidade atentando-se para o fato que a formação deve ser renovada e adaptada de acordo com as modificações ocorrentes na sociedade, a busca deve ser incansável em prol de uma formação continuada, assim como o educador deve estar estimulado a trabalhar em equipe com a finalidade de uma emancipação coletiva. De acordo com Nóvoa (1992, pg.15):

Práticas de formação contínua organizadas em torno dos professores individuais podem ser úteis para a aquisição de conhecimentos e de técnicas, mas favorecem o isolamento e reforçam uma imagem dos professores como transmissores de um saber produzido no exterior da profissão. Práticas de formação que tomem como referência as dimensões colectivas contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autónoma na produção dos seus saberes e dos seus valores.

O processo de ensino aprendido, assim como a formação dos profissionais inseridos nele deve ser visto como responsabilidade de todos. A formação do profissional requer um olhar especial para o local em que esse professor atuará, entendendo para além do sujeito professor as peculiaridades do ambiente, dos discentes, da comunidade que a instituição está atendendo.

Considerando que uma das principais bases econômicas do Brasil refere-se à agricultura, a qual depende fundamentalmente do homem do campo, é relevante refletir sobre como deve ser a formação para o docente que irá atuar na escola do campo. Então, podemos dizer que a formação dos professores do campo deve ser pensada com a intenção de propiciar ao educador melhores condições para atuarem no campo, com uma formação voltada para a comunidade que será atendida, possibilitando um aumento na qualidade de educação que será oferecida ao aluno. Desta forma, é necessário que estes professores estejam capacitados à sanarem as necessidades educacionais de seus alunos, que vão além do ambiente escolar, já que existem muitos problemas enfrentados dentro e fora da sala de aula.

Para Almeida:

[...] a formação se processa como algo dinâmico, que vai além dos componentes técnicos e operativos normalmente impostos aos professores pelas autoridades competentes, que não levam em conta a dimensão coletiva do trabalho docente e as si-

tuações reais enfrentada por esses profissionais em suas práticas cotidianas. À medida que a formação se articula com os demais aspectos da atuação dos professores -- contexto social, ética, condições de trabalho, carreira, salário, jornada, avaliação profissional--, permite considerar a docência como uma profissão dinâmica em constante desenvolvimento, propiciando a gestação de uma nova cultura profissional. Porém, se essa articulação não ocorre, as novas possibilidades formativas, pensadas para responder ao dinâmico processo de mudanças sociais e educacionais, acabarão apenas por adicionar mais atribuições à sobrecarga que lhes é imposta na atualidade (ALMEIDA, 2006, p. 179).

Desta maneira, há a necessidade de dinamizar os processos de formação. Ao pensar na formação dos educadores e educadoras que desenvolvem suas práticas nas escolas do campo, é preciso compreender as peculiaridades desse espaço, suas especificidades e necessidades.

A formação dos professores do campo deve ser baseada no pressuposto de que as necessidades educacionais deste meio são diferentes das tradicionais (necessidades da zona urbana), ou seja, deve-se desenvolver um processo de formação que capacite os profissionais da educação a sanar essas necessidades.

O professor precisa saber olhar para o ambiente em que está lecionando e detectar os problemas que possam influenciar no processo educacional para que, assim, a educação ocorra de forma mais eficiente, entender e atuar mediante a diversidade, ponderando sobre as crianças, jovens e adultos que moram e trabalham no campo, na intenção de uma construção de propostas pedagógicas que alcance as devidas carências desse público alvo. Sendo assim, não se pode deixar de mencionar os programas e cursos que viabilizam a formação de docentes que atuam em escolas do campo.

2. CAPÍTULO II - EDUCAÇÃO DO CAMPO E LEdoC.

O Brasil é marcado, entre outros fatores, pelas desigualdades sociais, herança histórica da forma excludente em que a sociedade do país se constituiu, apresentando vantagens para uma determinada parcela da população e negligenciando a outra parcela. Em decorrência desses fatos, não houve o incentivo a valorização da diversidade, assim, grupos específicos com os quilombolas, camponeses, ribeirinhos, indígenas, etc., não foram assistidos pelas políticas públicas, e conseqüentemente pelo político/educacional não foi diferente.

Com as lutas de movimentos sociais esses grupos ganharam espaço, tanto nas políticas públicas quanto em debates e pesquisas de estudiosos. Neste contexto surge a Educação do Campo e no decorrer do processo histórico essas lutas apresentaram também interesses quanto à qualidade da educação oferecida nas escolas do campo, pois não só o acesso garantiria aos indivíduos da área rural condições suficientes para que o ensino oferecido neste ambiente fosse exitoso, possibilitando que de fato acontecesse o processo de ensino-aprendizagem. Frente às lutas por direitos iguais de oportunidade, a formação do docente que atua no campo, considerando as peculiaridades desta área, também foi alvo de busca, o que impulsionou a criação de cursos direcionados à licenciatura para a educação do campo.

2.1. EDUCAÇÃO DO CAMPO

A população do campo, ainda hoje, sofre com a desigualdade socioeconômica, política e sobretudo, a sócio educacional. As diferenças entre as escolas do campo e as das cidades são gritantes, pois o campo, em vários contextos foi considerado apenas o setor dominante da produção agrícola, não se olhava para os seres sociais que compunham a comunidade camponesa.

Frente a negligência e exclusão dos trabalhadores e/ou moradores do campo, a Educação do Campo nasceu como mobilização/pressão de movimentos sociais por uma política educacional para comunidades camponesas, ou seja, através da conscientização da sociedade em relação aos direitos, comuns a todos, numa perspectiva de coletividade. Assim, originou-se da combinação das lutas dos Sem Terra pela implantação de escolas públicas nas áreas de Reforma Agrária com as lutas de resistência de inúmeras organizações e comunidades camponesas para não perder suas escolas, suas experiências de educação, suas comunidades, seu território, sua identidade.

De acordo com Santos (2012, p. 36-37) a educação do campo traz, desde sua materialização de origem, três grandes desafios:

[...] o primeiro deles é assegurar o direito de acesso dos camponeses ao conhecimento, como instrumento político fundamental para a ruptura da sua histórica condição de subordinação frente ao capital. O segundo desafio diz respeito ao direito à diferença. Que os novos sujeitos políticos camponeses que emergiram das novas lutas surgidas neste final/início de século – da questão agrária, do debate sobre um novo modelo de agricultura articulado com a questão ambiental – sejam reconhecidos pelas suas práticas e pelo acúmulo de conhecimento construído no âmbito de suas organizações e movimentos sociais, e identificados nas políticas sociais educacionais como portadores de tal patrimônio cultural.

[...] O terceiro desafio é trabalhar um novo projeto que, no campo da elaboração e da disseminação do conhecimento historicamente acumulado pela humanidade, rompa com o paradigma hegemônico do capital na educação. Rompa, portanto, com a racionalidade instrumental nos processos educativo-escolares.

Frente ao exposto, a Educação do Campo tem como objetivo não apenas o conhecimento escolar, mas também gira em torno do desenvolvimento do todo político, cultural, econômico e social do homem do campo. Analisando a educação do campo, é de suma relevância considerar que além das peculiaridades dos sujeitos envolvidos no processo de ensino, deve haver um olhar para as singularidades e aspectos que caracterizam a vida no campo.

Assim sendo, a educação do campo precisa atender as necessidades da população, com o intuito de formar também para a cidadania, valorizando os saberes já encontrados no campo. Não precisa ser uma educação agrícola, mas sem dúvidas deve estar vinculada à cultura produzida mediante as relações sociais dos sujeitos do campo, para que assim não seja descontextualizada do cotidiano dos discentes. Portanto, o foco está na garantia dos direitos do aluno do campo, com a intenção de garantir a pluralidade.

O aluno do campo, assim como qualquer outro aluno, independente do local onde vive, tem direito a uma educação de qualidade no sentido de que ela o insira na sociedade e lhe dê igualdade de condições em qualquer meio (urbano ou rural). A educação precisa ser pensada ainda, especialmente para que eles possam ter acesso à mesma sem que o necessitem deslocar-se por horas para chegar na instituição de ensino, que tenham recursos pedagógicos suficientes e de qualidade, boas instalações na escola, corpo de profissionais qualificados, que os acolham e façam possível o aprendizado. Na tentativa de proporcionar condições adequadas, para que o processo educacional tenha êxito.

Deste modo, a grande preocupação dos movimentos sociais e alguns educadores, é as características da educação do campo, que se distingue pelas especificidades da sua realidade

política, econômica e cultural. Assim, não se podem ignorar essas singularidades quando se pensa em políticas públicas ou mesmo no projeto político pedagógico da escola do campo.

Na Educação do Campo só há sentido em construir processos pedagógicos específicos se considerar as necessidades dos sujeitos do campo, vinculados à construção de outro tipo de modelo de desenvolvimento. Não há sentido desencadear esforços para a produção de teorias pedagógicas para um campo sem gente, para um campo sem sujeitos, ou, dito de outra forma, para uma ruralidade de espaços vazios (LEdoC, 2009).

A Educação do Campo tem como principal intuito então, contribuir para a construção de um novo olhar para o campo e para os indivíduos que lá trabalham e estudam, possibilitando a valorização do sujeito e do território. Precisa pautar-se numa perspectiva social, que não seja marcada pela discriminação e a visão de atraso, mas considerar que o campo assim como a cidade, é uma possibilidade de vida e emancipação, e que o que difere são as possibilidades de escolhas dadas a cada indivíduo.

Pensar em políticas públicas para o público alvo do campo, com o propósito de oferecer acesso à educação e que seja de qualidade, é reconhecer que a educação está diretamente relacionada com o desenvolvimento do país, afinal, a função da escola deve ser a formação do cidadão crítico e reflexivo com um olhar voltado para o futuro, e os indivíduos que trabalham e residem no campo, contribuem também para o progresso do país.

Entretanto, infelizmente o descaso por parte do poder público para com as escolas do campo é muitas vezes comprovado, pois em muitas instituições a condição física é precária, o transporte escolar quando o têm é sem condições de uso e insuficiente para que todos os discentes possam se locomover com segurança, a distribuição de merenda é irregular, apresenta na maioria dos casos insuficiência de material didático específico à realidade do campo, ocorre uma grande rotatividade de professores, pois há pouco incentivo, ausência ainda de acompanhamento sistemático do trabalho do docente, características comuns na cidade.

Assim, na legislação já prevê como deve ser a escola ajustada aos interesses dos sujeitos do campo. Como na Lei 9.394/96 que define as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no artigo 28, que pontua:

[...] Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: a) conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; b) organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; c) adequação à natureza do trabalho na zona rural.

As políticas públicas devem levar em conta que se exigem adaptações na oferta da Educação Básica para a população do campo. A luta dos movimentos sociais no campo educacional se dá na tentativa de assegurar a igualdade de direito ao acesso à educação, porém considerando todos esses aspectos citados no parágrafo anterior, na busca de minimizar as precariedades encontradas nas escolas do campo. O que requer uma abertura para uma educação que respeite sua realidade.

A busca incessante dos Movimentos Sociais por um processo de reflexão sobre a Educação do Campo proporcionou a realização do 1º Encontro Nacional de Educação na Reforma Agrária (I ENERA) em 1997, e no ano seguinte a 1ª Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, que teve a participação dos movimentos sociais, organizações governamentais e não governamentais e apoio da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e da Universidade de Brasília (UnB).

Decorrente desses encontros, em abril de 1998, o Ministério Extraordinário de Política Fundiária criou o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), que tem como público alvo os jovens e adultos dos assentamentos da Reforma Agrária. O objetivo é propor, criar, desenvolver e coordenar projetos educacionais, utilizando metodologias voltadas para a especificidade do campo. Esses projetos do Pronera devem ser coordenados por professores das instituições de ensino que se responsabilizarem pela construção e desenvolvimento de projetos.

Após a mobilização dos envolvidos nos encontros sobre Educação do Campo, em 2002 foi aprovada pelo Conselho Nacional de Educação a Resolução CNE/CEB nº 1 de 3 de abril de 2002 que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

Sendo assim, com a entrada da Educação do Campo no âmbito do MEC, foi criada a Coordenação Geral de Educação do Campo (CGEC), em 2004. Esta criação ampliou as visões e horizontes sobre a Educação do Campo, gerando programas como Escola Ativa, Projovem Campo – Saberes da Terra e Procampo.

As mudanças no tratamento das questões referentes à Educação do Campo, fizeram com que na esfera governamental fossem consideradas as diversas peculiaridades e necessidades da população do campo. Diante do contexto, o PNE (2011-2020) pontua em suas metas para a Educação Básica, estratégias específicas que contemplam a educação das escolas do campo, principalmente na meta 2:

Meta 2: Universalizar o ensino fundamental de nove anos para toda população de 6 a 14 anos.

[...] 2.4) Ampliar programa nacional de aquisição de veículos para transporte dos estudantes do campo, com os objetivos de renovar e padronizar a frota rural de veículos escolares, reduzir a evasão escolar da educação do campo e racionalizar o processo de compra de veículos para o transporte escolar do campo, garantindo o transporte intracampo, cabendo aos sistemas estaduais e municipais reduzir o tempo máximo dos estudantes em deslocamento a partir de suas realidades.

2.5) Manter programa nacional de reestruturação e aquisição de equipamentos para escolas do campo, bem como de produção de material didático e de formação de professores para a educação do campo, com especial atenção às classes multisseriadas.

[...] 2.8) Estimular a oferta dos anos iniciais do ensino fundamental para as populações do campo nas próprias comunidades rurais.

Essa meta aponta para a necessidade de que o aluno que reside ou trabalha no campo, ter acesso à educação, sem que necessite enfrentar uma jornada até chegar à instituição de ensino. Se for o caso, os sistemas devem se unir para que esse deslocamento seja o mínimo possível, para que não fuja da realidade do discente. Necessita-se ainda de equipamentos adequados e suficientes para atender o público alvo, além de uma atenção especial para a formação do professor que atua ou atuará nessas escolas.

Corroborando com a ideia, a meta 1 do mesmo plano aponta que até 2016 deve-se universalizar o atendimento escolar da população de 4 e 5 anos, e ampliar, até 2020, a oferta de educação infantil de forma a atender a 50% da população de até 3 anos. Assim sendo, a sua estratégia 1.7 menciona que é preciso fomentar o atendimento das crianças do campo na educação infantil por meio do redimensionamento da distribuição territorial da oferta, limitando a nucleação de escolas e o deslocamento das crianças, de forma a atender às especificidades das comunidades rurais.

Ao mesmo modo, para o ensino médio contemplado na meta 3 do plano, a estratégia 3.4 propõe-se que seja fomentada a expansão das matrículas de ensino médio integrado à educação profissional, observando-se as peculiaridades das populações do campo, dos povos indígenas e das comunidades quilombolas.

Reconhecido que há especificidades nas escolas do campo, suas necessidades e a busca por uma educação de qualidade sem que o aluno precise se deslocar do seu local de moradia, é importante ainda, pensar no professor que também enfrenta diversas dificuldades relacionadas ao transporte, fazendo com que os mesmos percorram longas distâncias para chegar à escola, o que ocasiona grande rotatividade, pois buscam melhores condições de trabalho, até porque, o educador assume na maioria dessas situações, múltiplas funções nas escolas.

Diante dessa multiplicidade de funções, é relevante refletir sobre a formação do professor do campo, pois devido à estrutura organizacional das escolas do campo exigem-se dos docentes esforços polivalentes, pois adquirem em muitos casos funções de diretor, cozinheiro, secretário e até mesmo líder comunitário. Sem mencionar os professores que trabalham com diferentes séries com diversas faixas etárias ao mesmo tempo em turmas multisseriadas.

Deste modo, muitos professores ao se depararem com determinadas realidades, não sabem como agir e acabam desistindo ou mesmo programam metodologias que não condizem com a realidade social dos estudantes, como um plágio do currículo e dos métodos de ensino trabalhados na educação urbana.

O pouco incentivo por parte do sistema estadual ou municipal e as dificuldades encontradas fazem com que professores qualificados não se disponham a atuar nas escolas do campo.

Assim, de acordo com Parecer CNE/CEB Nº 36/2001 que institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

Art. 13 Os sistemas de ensino, além dos princípios e diretrizes que orientam a Educação Básica no país, observarão, no processo de normatização complementar da formação de professores para o exercício da docência nas escolas do campo, os seguintes componentes:

I - estudos a respeito da diversidade e o efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social da vida individual e coletiva, da região, do país e do mundo;

II - propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas.

É importante ressaltar a necessidade de uma formação que seja específica para o professor que atua no campo, pois como enfrentar as precariedades encontradas nas escolas, entender e trabalhar com a diversidade do local e dos sujeitos, pensando de fora da situação concreta e de uma realidade vivenciada.

Então, entre os programas desenvolvidos pela CGEC, encontra-se o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura no Campo (Procampo). Esse programa apoia a criação de cursos de Licenciatura em Educação do Campo, nas instituições públicas de ensino superior. Assim, em 2007, quatro universidades iniciaram experiências nesse sentido, foram elas Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal da Bahia (UFBA) e Universidade Federal de Sergipe (UFS).

2.2. LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO (LEdoC) NA UnB

O objeto de estudo deste trabalho, é a Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) na UnB, com sede no Campus da UnB de Planaltina. Esse curso tem ingresso de 50 alunos anualmente e estes são vinculados a movimentos sociais ou a escolas do campo.

O curso tem o objetivo de preparar educadores para atuação profissional que vai além da docência, dando conta, também, da gestão dos processos educativos que acontecem na escola e no seu entorno. O campo de atuação desenvolvido na Faculdade é a escola de Educação Básica do Campo, com ênfase na construção da organização escolar e do trabalho pedagógico para os anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

De acordo com seu Projeto Político Pedagógico, pretende formar e habilitar profissionais do ensino fundamental e média que ainda não possuam a titulação mínima exigida pela legislação educacional em vigor, quer estejam em exercício das funções docentes, ou atuando em outras atividades educativas não escolares junto às populações do campo.

Simultaneamente, o curso pretende contribuir para a construção coletiva de um projeto de formação de educadores que sirva como referência prática para políticas e pedagogias de Educação do Campo. Dessa forma, insere-se num esforço de afirmação da Educação do Campo como política pública, em um processo de construção de um sistema público de educação para as escolas do campo.

Organizada metodologicamente para ter um currículo por alternância entre Tempo/Espaço Escola-Curso e Tempo/Espaço Comunidade-Escola do Campo. A proposta curricular do Curso integra a atuação dos sujeitos educandos na construção do conhecimento necessário também à sua formação de educadores, não apenas nos espaços formativos escolares, como ainda nos tempos de vida culturais e psíquicos das comunidades onde se encontram as escolas do campo.

Pode-se notar através da LEdoC, que a formação do educador do campo deve-se dá de forma que o licenciado se construa como ser humano, preparado para enfrentar injunções, tanto no contexto escolar, quantos nos conflitos e tensões da vida social. E o educador do campo deve ser formado considerando todas as necessidades do seu âmbito de atuação para que possa garantir uma estabilidade entre o saber científico e a valorização dos conhecimentos já produzidos pelos alunos em suas vivências.

Deste modo, a proposta curricular do curso implica importantes abordagens epistemológicas e pedagógicas. Dentre elas, destaca-se a possibilidade de incluir o humano na produção do conhecimento, considerando o educador-docente como ser social, inserido em condições sócio históricas específicas, considerando a produção da ciência nas interconexões entre o social e a natureza.

3. CAPÍTULO III - METODOLOGIA

As questões metodológicas se relacionam profundamente com o embasamento teórico escolhido nessa pesquisa. Visando compreender fenômenos que abarcam a subjetividade num contexto escolar do campo, e interações com sujeitos em estruturação singulares, utilizando de pesquisa de campo, com aplicação de questionário e informações colhidas em conversas com os pesquisados. E, para a análise da pesquisa foram realizados movimentos de ida e volta às teorias, para assim estabelecer uma análise crítica das realidades apresentadas e discutidas.

3.1. TIPO DE PESQUISA

Partindo do conceito de estudo de caso de Laville e Dionne (1999) o qual aponta que para o fornecimento de explicações deve atentar-se para os contextos e elementos, permitindo assim a análise, e posteriormente a conclusão, através do acúmulo de informações. Assim, possibilita-se o aprofundamento nas questões relacionadas com o caso.

A pesquisa foi realizada junto a 32 alunos do 7º ciclo do curso Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília de Planaltina. Esse ciclo foi escolhido devido à maior facilidade de acesso, com a possibilidade de estar em aula com os mesmos. *A priori*, ocorreu um diálogo com a coordenação do curso, a fim de mostrar a intencionalidade da pesquisa e de que forma essa se procederia. Posteriormente, esta também foi apresentada para os professores que estavam ministrando as aulas nos dias da pesquisa.

Leva em conta também a subjetividade do pesquisador a fim de atingir um nível de reflexividade que possibilite também perceber a própria posição diante desse outro pesquisado, tão singular. Para estudar essa questão do professor é necessário fazer um estudo do todo, aprendendo não só o contexto, mas o conjunto, a coletividade, a fim de alcançar uma síntese, o conflito com a realidade, colocando assim uma contradição entre ambos. Os objetivos dessa abordagem metodológica é efetivar a conscientização dos sujeitos voltada para a transformação social.

3.2. INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

A pesquisa foi realizada, como supracitada, através de um questionário composto por 4 perguntas que permitiria a caracterização dos discentes pesquisados, 7 perguntas que focavam os objetivos do curso e uma pondera o objetivo geral da pesquisa.

De acordo com Gil (2008), o questionário pode ser delimitado como uma técnica de investigação social composta por um conjunto de questões que são submetidas às pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos. Assim posteriormente, estabelecer uma compreensão dos dados coletados, confirmando ou não os pressupostos da pesquisa através das respostas fornecidas às questões formuladas, e por fim ampliar o conhecimento sobre o assunto pesquisado, articulando ao contexto cultural da qual faz parte.

As perguntas de caracterização eram de múltipla escolha e perguntavam: onde reside, onde trabalha, em qual etapa atua e habilitação em qual área do conhecimento. Já as perguntas direcionadas aos objetivos do curso deveriam ser analisadas entre sim, parcialmente e não, perguntavam sobre a formação para docência multidisciplinar e aptidões de: gestão de processos educativos; desenvolver estratégias pedagógicas que visem a formação de sujeitos humanos autônomos e criativos capazes de produzir soluções para questões inerentes à sua realidade; desenvolver estratégias à construção de um projeto de desenvolvimento sustentável de campo e de país; implantar escolas públicas e de Educação Básica de nível médio e de educação profissional nas/das comunidades camponesas; atuação pedagógica de perspectiva transdisciplinar e articuladora das diferentes dimensões da formação humana pretendida; refletir/elaborar propostas pedagógicas sobre a educação para o trabalho, a educação técnica, tecnológica e científica a ser desenvolvida especialmente na Educação Básica de nível médio e nos anos finais da educação fundamental. A última referiu-se diretamente ao objetivo do estudo, indagou então, quais foram as principais contribuições do curso para o desenvolvimento profissional dos discentes do curso.

A formatação escolhida para as perguntas foi elaborada atendendo a formatação de questionário realizados no google drive, pois *a priori*, o questionário seria preenchido eletronicamente, caso não fosse possível aplicá-lo pessoalmente. A última questão não foi objetiva para que as respostas deles fossem relatadas com a maior sinceridade possível, desta forma enriquecendo a pesquisa, assim conseguiria trabalhar as respostas à luz dos ideais interdisciplinares tão proclamados e discutidos na Faculdade de Educação. Para tanto, contribuíram majoritariamente na eficiência do trabalho as disciplinas de Pesquisa em Educação I, Projeto I - Orientação Acadêmica Integral, Projeto II – Projetos de Ensino, Pesquisa e Extensão, Proje-

to III – Projetos Individualizados e Projeto IV – Projetos Individualizados de Prática Docente, com a efetiva atuação em salas de aula em instituições de ensino.

4. CAPÍTULO IV - ANÁLISE DE DADOS

Diante da descrição do Projeto Político Pedagógico do curso de Licenciatura em Educação do Campo, da Faculdade UnB de Planaltina, foi realizada uma pesquisa com 32 dos 50 alunos que estão cursando o 7º ciclo do 1º semestre de 2013, alunos que serão prováveis formandos no semestre seguinte e que já atuam como docentes em escolas do campo. Esse ciclo foi escolhido pois os alunos já estão concluindo o curso.

A pesquisa teve como intuito coletar dados referentes às principais contribuições da LEdoC para os discentes em suas atuações no dia a dia das escolas do campo, e analisar como se dá de fato a formação desses profissionais mediante os objetivos apresentados no PPP do curso.

Assim sendo, foi elaborado um questionário com questões objetivas e uma subjetiva. Esse instrumento de pesquisa teve com finalidade mapear as percepções dos discentes, referentes aos objetivos traçados e as aptidões que devem ser apresentadas pelos egressos do curso, apontadas no projeto. Apresenta-se então, as perguntas e respostas dos estudantes e posteriormente à análise dos dados colhidos.

4.1. CARACTERIZAÇÃO DOS DISCENTES

Uma característica importante da turma participante da pesquisa é que esta possui uma organicidade baseada no princípio da participação coletiva nas decisões, referentes às suas atividades de formação.

Para um maior diálogo entre os estudantes e a coordenação do curso, os alunos se organizam através de representantes da turma. Esses representantes são eleitos a cada ciclo do curso, ou seja, a cada Tempo Escola a turma se reúne para eleger dois representantes, sendo um homem e uma mulher.

Esses representantes atuam junto à coordenação, participando da gestão e coordenação das atividades de formação. Essa característica de união e coletividade aparece como uma forma de manter os princípios dos movimentos sociais,

Os alunos participantes da pesquisa residem predominantemente na área rural.

Tabela 2 - Área onde reside os alunos do 7º ciclo da LEdoC – 2013

	Área Rural		Área Urbana		Ambas	
	quantidade	frequência	quantidade	frequência	quantidade	frequência
Área onde reside	29	91%	1	3%	2	6%

Fonte: Dados da pesquisa

O que permite compreender que a área rural é parte da identidade destes pesquisados, os quais conhecem e vivenciam as singularidades do campo no seu dia a dia, o que facilita com que tenham saberes próprios do local em que atuam, corroborando com os sonhos e anseios da comunidade e conhecendo de perto as reais necessidades apresentadas nesta área. Possibilita ainda mediar formas para que os seus alunos se sintam como pertencentes a uma escola do campo, trabalhando com o olhar voltado para a relação entre os saberes científicos, e os saberes já pertencentes aos sujeitos do campo, embasados na valorização desses sujeitos.

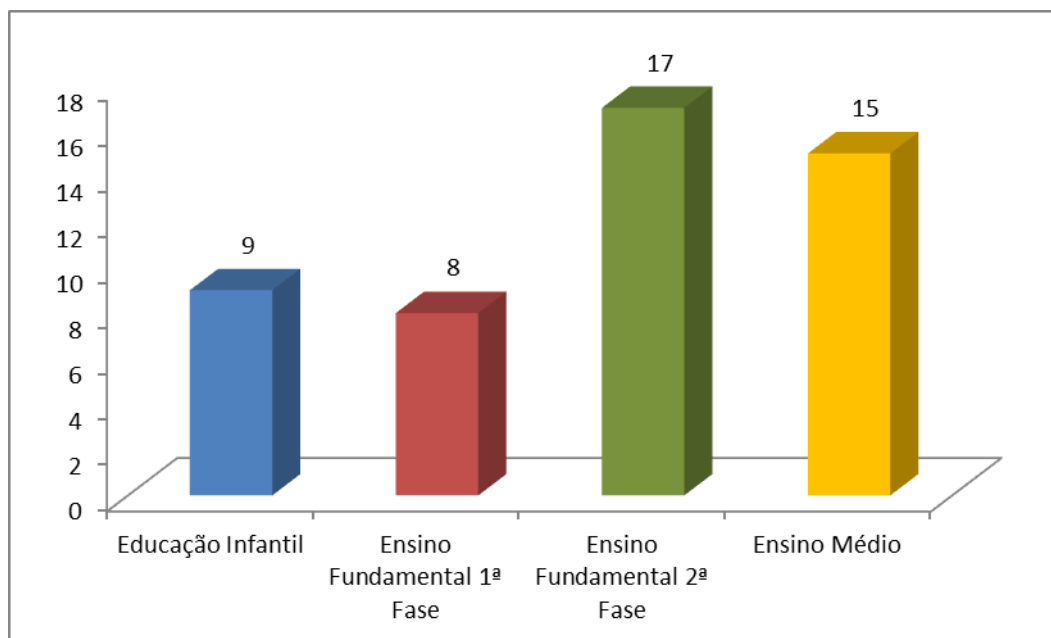
Para atuar em escolas do campo é importante considerar que “O campo é concebido enquanto espaço social com vida, identidade cultural própria e práticas compartilhadas socializadas por aqueles que ali vivem”. (INEP, 2007, p. 8).

Os docentes que residem no campo, conhecedores das peculiaridades, necessidades e potencialidades do meio, possuem condições suficientes capazes de contextualizar o conhecimento científico, o mais próximo possível, da realidade dos sujeitos. Este maior conhecimento, permite com que o professor nas escolas do campo possa contribuir de forma positiva para o desenvolvimento de propostas pedagógicas voltadas para essas singularidades.

Todos os entrevistados já atuam em escolas do campo, mesmo sem a conclusão da formação acadêmica, pois a LEdoC é destinada à formação e habilitação de profissionais no ensino fundamental e médio que ainda não possuam a titulação mínima exigida pela legislação educacional em vigor, quer estejam em exercício das funções docentes, ou atuando em outras atividades educativas não escolares junto às populações do campo. Quando analisamos essas informações, compactuamos com a ideia que a quantidade de docentes com formação adequada que atua nos diferentes níveis de ensino nas escolas do campo, não abrange as reais demandas. O que aponta para a possibilidade de sujeitos da própria comunidade, sem formação superior ou com formação em outras áreas do conhecimento, abrace a causa e ofereça seus conhecimentos, desempenhando a função de docentes.

A atuação destes profissionais se dá em diferentes níveis de ensino. Apontando o desempenho docente em todos os níveis que compõem a Educação Básica. .

GRÁFICO 4 - Níveis de Ensino de atuação dos discentes da LEdoC



Fonte: Dados da pesquisa.

A Educação do Campo aqui é entendida não enquanto modalidade de ensino, mas enquanto uma proposta político pedagógica, perpassando por todos os níveis de ensino, pois a conceituação de educação do campo, proposta na Resolução nº. 2, de 28 de abril de 2008 pontua que:

Art. 1º A Educação do Campo compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida – agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros. (MEC/CNE/CEB, 2008, p.1).

Assim sendo, é um olhar voltado para o atendimento de toda a comunidade do campo, garantindo o direito a educação a todos, crianças, adolescente, jovens e adultos que residem e/ou trabalham no campo. Uma vez que a Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013 no seu 4º artigo aponta para a educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade. O que é mais um ponto a se pensar, diante da proposta de formação do docente do

campo, pois de acordo com o PPP do curso, este é destinado para profissionais na educação fundamental e média; no entanto, a educação infantil também, obrigatória por lei, demanda profissionais preparados para atuar neste nível de ensino nas instituições que se encontram no campo, como se percebe alguns dos alunos que participaram da pesquisa atuam neste nível de ensino.

Admite-se ainda a reflexão de acordo com os níveis de ensino apontados como de atuação dos alunos pesquisados, entende-se que o total de professores no quadro de profissionais em determinadas escolas do campo pode não ser suficiente, o que faz com que o mesmo docente atue em diferentes níveis de ensino, exigindo maior polivalência do profissional.

Porém, para que o professor desenvolva tal competência e possa lidar com as necessidades e carências encontradas em grande parte das escolas do campo e esteja capacitado a atuar em diferentes níveis de ensino, retoma-se a discussão sobre a importância da formação do docente como um dos indicadores de qualidade. Pois de acordo com Dourado, Oliveira e Santos (2007, p.8) a qualificação docente é vista como uma importante variável no processo de efetivação do desempenho dos estudantes e, conseqüentemente, na garantia de uma educação de qualidade.

Dessa maneira, ao exigir do docente polivalência e que o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem se dê de forma exitosa, é indispensável possibilitar que este profissional tenha acesso a uma formação adequada e de qualidade, oferecendo os insumos necessários para a concretização do esperado.

4.2. OBJETIVOS DE FORMAÇÃO DA LEdoC

De acordo com os objetivos específicos do PPP do curso, a proposta de formação que se pretende oferecer aos discentes baseia-se em uma concepção de formação docente contextualizada e consistente capaz de propor transformações político-pedagógicas às escolas que atendam as especificidades dos povos no/do campo. Assim, analisa-se a percepção dos alunos quanto aos objetivos do curso e o alcance dos mesmos.

TABELA 3: Percepção dos alunos quanto aos objetivos propostos no PP da LEdoC

Questões	Sim		Parcialmente		Não	
	Quantidade	Frequência	Quantidade	Frequência	Quantidade	Frequência
LEdoC promoveu formação para docência multidisciplinar?	31	97%	1	3%	0	0%
Apto a atuação pedagógica de perspectiva transdisciplinar e articuladora das diferentes dimensões da formação humana pretendida?	25	78%	7	22%	0	0%
Apto a desenvolver estratégias pedagógicas que visem a formação de sujeitos humanos autônomos e criativos capazes de produzir soluções para questões inerentes à sua realidade?	31	97%	1	3%	0	0%
Apto a gestão de processos educativos?	29	91%	3	9%	0	0%
Apto a implantar escolas públicas e de Educação Básica de nível médio e de educação profissional nas/das comunidades camponesas?	16	50%	11	34%	5	16%
Apto a refletir/elaborar propostas pedagógicas sobre a educação para o trabalho, a educação técnica, tecnológica e científica a ser desenvolvida especialmente na Educação Básica de nível médio e nos anos finais da educação fundamental?	19	59%	12	38%	1	3%

Fonte: Dados da pesquisa.

O PPP da LEdoC assinala inicialmente para o oferecimento de uma formação multidisciplinar para o docente. O professor do campo deve ter a oportunidade de acesso a esse tipo de formação. A formação multidisciplinar é enriquecedora, porque possibilita uma troca de experiência entre sujeitos oriundos de realidades e vivências diversas, sendo assim, é um as-

pecto vantajoso para o professor e o aluno no processo educativo. O curso de fato oferece este tipo de formação, o que muito ajudará no desempenho do professor na escola, diante das exigências dos novos tempos e os desafios cotidianos escolar do campo. A educação do campo de fato exige uma docência multidisciplinar, o que traz coerência quanto a proposta do curso.

Na mesma linha de raciocínio, aponta-se para a atuação pedagógica de perspectiva transdisciplinar e articuladora das diferentes dimensões da formação humana pretendida.

De acordo com o PPP do curso (2009, p.13)

[...]o princípio da transdisciplinaridade postula que existe conhecimento legítimo para além dos limites do campo científico de produção e que, em sendo assim, há necessidade de diálogos que se fecundem mutuamente. Nesse sentido, a presente proposta se inscreve na preocupação de trazer os saberes dos sujeitos do campo para dentro do contexto formativo dos educadores-docentes e constituir um olhar dialógico sobre a dinâmica da realidade do campo. Afirma-se que a escola não é o único espaço educativo dessa realidade, e pergunta-se sobre os tantos processos educativos que ocorrem na experiência de vida desses sujeitos, sobre as formas e manifestações de subjetivação aí existentes.

Apesar de 22% dos pesquisados não considerar ter adquirido essa aptidão totalmente, é indispensável que na atuação do professor do campo considere caminho transdisciplinar, onde o conhecimento científico perpassa a organização da vida das pessoas do campo, de maneira que articule a escola com a vivência e experiências dos sujeitos, podendo então, possibilitar transformações na realidade, levando em conta o respeito e a valorização da diversidade.

Para que ocorram essas transformações, considerando as dificuldades encontradas no dia a dia das instituições de ensino do campo, em busca de coerência, o PPP julga necessário que ao final do curso o discente formado pela LEdoC deve estar apto a desenvolver estratégias pedagógicas que visem à formação de sujeitos humanos autônomos e criativos capazes de produzir soluções para questões inerentes à sua realidade. Entre as respostas colhidas apenas 3% dos discentes considera ter essa aptidão parcialmente, e 97% se avaliam aptos.

De acordo com a coleta de dados, nota-se que a avaliação quanto à aptidão citada, permite considerar que o curso da LEdoC está alcançando este objetivo, proporcionando de forma satisfatória aos seus discente tal competência, oferecendo e apresentando meios que os possibilite contornar as dificuldades encontradas nas escolas do campo, através do desenvolvimento de estratégias pedagógicas.

Sabe-se que em escolas do campo as dificuldades são diversas, e essas carências demandam dos educadores criatividade e autonomia para atender as dificuldades, sem que prejudique o processo de ensino-aprendizagem. E ainda, que viabilize aos seus alunos em sala de

aula, uma formação de sujeitos que observam, refletem e agem sobre as suas realidades nas comunidades do campo, permitindo assim, que seja uma formação de cidadãos numa perspectiva emancipadora.

Outro objetivo, considerado relevante na formação dos docentes que atuaram no campo refere-se à preparação para a gestão de processos educativos. Assim, 91% dos entrevistados analisa positivamente. Enquanto 9% pondera ser parcial a obtenção dessa aptidão.

Para a maioria dos discentes do curso, a LEdoC propiciou uma formação que permitiu o desenvolvimento de aptidão para a gestão de processos educativos. Essa gestão é extremamente importante se consideramos que os docentes possam analisar, ou mesmo, em contextos do campo, lutar para a autonomia e gestão democrática da escola, ressaltando os diversos fatores políticos e subjetivos que envolvem o processo educativo. Assim como pensar e refletir sobre os processos pedagógicos e administrativos dentro das instituições educativas, considerando seus conflitos, necessidades e potencialidades de articulação do trabalho pedagógico com a realidade das comunidades do campo. Como pontua no PPP da LEdoC (2009,p.18), o curso será desenvolvido com a finalidade de profissionalizar os participantes para atuação:

Na gestão de processos educativos escolares, entendida como formação para a educação dos sujeitos das diferentes etapas e modalidades da Educação Básica, para a construção do projeto político-pedagógico e para a organização do trabalho escolar e pedagógico nas escolas do campo. Ênfases: Educação Fundamental Anos Finais e Educação Básica de Nível Médio, também na Modalidade Educação de Jovens e Adultos e na combinação com a Educação Profissional.

[...] Na gestão de processos educativos nas comunidades: preparação específica para o trabalho formativo e organizativo com as famílias e ou grupos sociais de origem dos estudantes, para liderança de equipes e para a implementação de iniciativas e ou projetos de desenvolvimento comunitário sustentável que incluam a participação da escola.

Na percepção dos discentes, eles podem ponderar e elaborar propostas educativas, com foco na organização do trabalho pedagógico em termos de planejamento, coordenação e avaliação dos processos de dentro e fora da instituição.

Partindo da gestão de processos educativos escolares, nota-se que há a proposta de uma articulação da educação do campo com a educação profissional. Um dos objetivos da LEdoC é preparar os educadores para implantar escolas públicas e de Educação Básica de nível médio e de educação profissional nas/das comunidades camponesas.

As respostas obtidas apontam uma possível fragilidade no curso da LEdoC, porque os alunos não compreendem como se dá essa preparação. Então, 16% se avaliam não aptos a realizar tal implantação, 34% considera parcialmente apto e 50% totalmente apto.

Analisa-se que ao propor esse objetivo no PPP a finalidade é pensar em uma gestão de processos educativos escolares que possibilitem uma formação no sentido amplo do termo, na reflexão e elaboração de projetos com desenvolvimento de processos pedagógicos e administrativos que possibilitem essa implantação, tendo em vista que a escola não pode ser feita simplesmente pela vontade de seus dirigentes, exige um processo, tempo, decisões políticas, entre outros fatores, que não são apenas funções docentes.

A última questão objetiva a ser analisada, remete ao fato do discente estar apto a refletir/elaborar propostas pedagógicas sobre a educação para o trabalho, a educação técnica, tecnológica e científica a ser desenvolvida especialmente na Educação Básica de nível médio e nos anos finais da educação fundamental, como previsto nos objetivos específicos do curso. Segundo os dados levantados, 59% avaliam positivamente, 38% parcialmente e 3% negativamente.

Nesta pergunta, uma boa parte dos pesquisados avaliam como parcial tal aptidão, o que pode intuir que haja uma lacuna entre o que se previa no PPP e as potencialidades de fato desenvolvidas nos sujeitos no decorrer do curso.

Analisa-se que estas propostas pedagógicas previstas pela LEdoC, têm como intuito entender a dimensão ampla e integral da formação dos sujeitos do campo, então, propõe que os educadores, formandos pelo curso, possam apropriar-se de determinada competência para elaborar propostas pedagógicas voltadas para a formação, acompanhamento e preparação de alunos para o mercado de trabalho. Mas diante das respostas obtidas na pesquisa, pode-se compreender que os alunos também não entendem como de fato se dá essa proposta.

Em geral, nota-se que em determinadas perguntas feitas aos alunos, apresenta-se resposta referentes a aptidões parcialmente adquiridas, principalmente quando há a articulação entre educação do campo e educação profissional, isto pode mostrar então, a possível fragilidade no tratamento desta questão no curso.

4.3. CONTRIBUIÇÃO E PERCEPÇÃO DOS DISCENTES

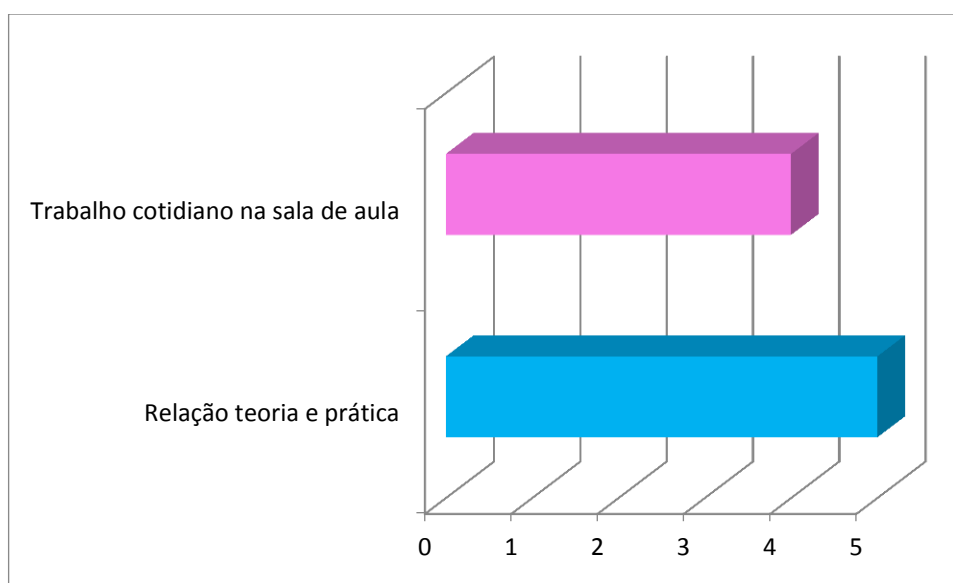
De acordo com as respostas obtidas na questão subjetiva do questionário, a qual se refere à percepção dos discentes quanto as principais contribuições da LEdoC para o seu desenvolvimento profissional, os alunos dão ênfase a uma formação mais voltada para o desenvolvimento do campo, da comunidade e de uma concepção de formação crítica e

emancipatória, do que de fato, uma formação com cunho mais pedagógico, relacionado ao embasamento teórico que ampara a prática docente.

4.3.1. CONCEPÇÃO TEÓRICA – PRÁTICA DA LEDOC

Nove discentes da LEdoC apontam que as principais contribuições do curso referem-se a relação entre a teoria e prática, auxiliando no trabalho cotidiano na sala de aula.

GRÁFICO 5 - Concepção Teórica – Prática da LEdoC



Fonte: Dados da pesquisa.

É indispensável em um curso que forme educadores para atuação em qualquer meio (rural ou urbano), que seja oferecido a estes conhecimento científico, que os ampare no dia-a-dia em sala de aula, já que o avanço no processo ensino aprendizagem depende, em parte, da atuação do professor. Portanto, a qualidade da educação reflete-se na forma como o profissional percebe e executa seu trabalho.

A respostas dadas pelos discentes do curso, permitem que analisemos que a formação proposta pela LEdoC abrange a docência como ponto primordial, até porque, como pensar em um curso de licenciatura, desconsiderando o trabalho do educador em sala de aula, isso seria no mínimo contraditório.

Como os alunos do curso já atuam como educadores em escolas do campo, é importante que haja a oportunidade de confrontar também, a teoria e a prática, possibilitando a luz

dos conhecimentos teóricos uma troca de experiências referentes ao cotidiano na sala de aula. Contribuindo com essa reflexão, Silva (2011, p.22) defende que:

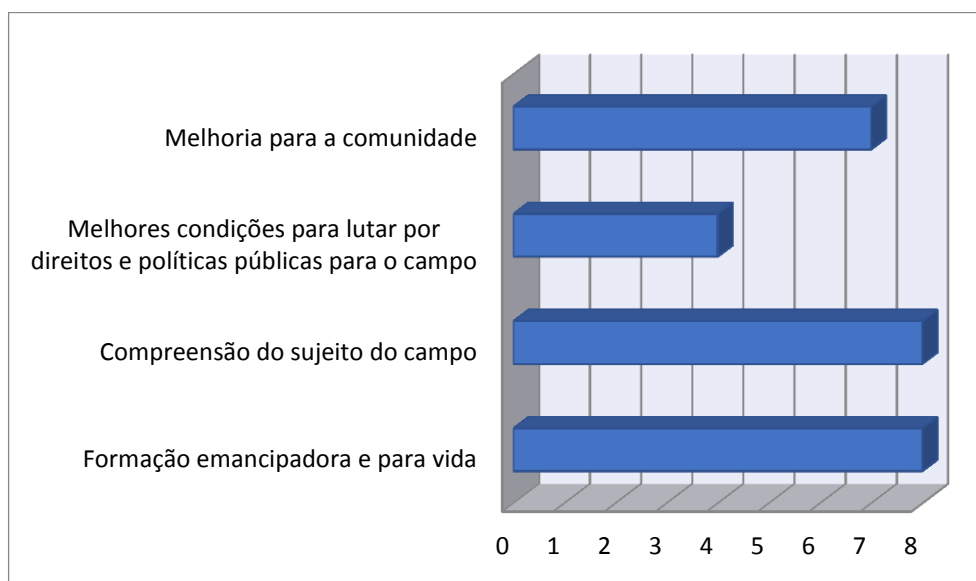
Só na unidade entre teoria e prática pode haver uma práxis transformadora da realidade, pois é a teoria que possibilita, de modo indissociável, o conhecimento da realidade e o estabelecimento de finalidades para sua transformação. No entanto, para produzir tal transformação não é suficiente a atividade teórica; é preciso atuar praticamente sobre a realidade. A prática, porém, não se basta a si mesma; se isto acontece, fica situada passivamente numa atitude acrítica em relação a ela mesma e perde sua capacidade transformadora, tornando-se aderência.

O conhecimento profissional do docente exige, sem dúvidas, um domínio técnico, pautado em conhecimentos científicos que embasarão a prática do professor, como ainda, autonomia e criatividade para lidar com as necessidades e potencialidades que são encontradas no cotidiano escolar. Assim sendo, o conhecimento do docente deve ser construído pautado na prática e também, na teoria, para que não aconteça o ensinar, desvinculado do saber ensinar.

4.3.2. CONCEPÇÃO CRÍTICA E EMANCIPATÓRIA DE FORMAÇÃO

De acordo com as respostas dos discentes, a grande maioria aponta para a formação crítica e emancipatória do curso. Do total de alunos, 8 alunos mencionaram a formação emancipadora e para a vida, 8 a compreensão do sujeito do campo, 4 citaram melhores condições para lutar por direitos e políticas públicas para o campo e 7 se referiram a melhoria para a comunidade.

GRÁFICO 6: Concepção crítica e emancipatória de formação da LEdoC



Fonte: Dados da pesquisa.

A formação em uma perspectiva emancipatória, está comprometida com o desenvolvimento da capacidade do pensar criticamente associada a uma atitude coletivo-reflexiva, contemplando a função social do educador. Neste sentido, o docente do campo conhecedor da realidade em que vivencia, tem a possibilidade de lutar pelos direitos e políticas públicas que tragam melhorias para a sua comunidade, compreendendo e valorizando as peculiaridades do local e dos sujeitos ali inseridos.

Frente ao exposto, Silva (2011, p.24) aponta que:

A função social do professor relaciona-se à da escola. A escola é uma instância social que, dentre outras, tem papel mediador em um projeto de sociedade. O projeto pode ser conservador ou transformador e, por isso, também contraditório entre formar para o mercado de trabalho ou para uma perspectiva omnilateral. Nesse sentido, a função básica da escola deve ocupar-se da formação do sujeito capaz de entender, interpretar e transformar o mundo em que vive, e oferecer o domínio de determinados conteúdos científicos e culturais, a fim de garantir a aprendizagem de conhecimentos, habilidades e valores necessários à socialização do indivíduo. As aprendizagens devem constituir-se em instrumentos e habilidades para que o aluno compreenda melhor a realidade que o cerca, favorecendo sua participação em relações sociais cada vez mais amplas, possibilitando a leitura e interpretação das informações que hoje são amplamente veiculadas, preparando tanto para a inserção no mundo do trabalho quanto para a intervenção crítica e consciente na realidade.

Para além do conhecimento científico, indispensável ao domínio do professor em sala de aula, o conhecimento da realidade, do contexto em que os sujeitos participantes do processo educativo estão inseridos é fundamental, pois se o desejo é uma concepção transformadora da realidade é necessário o conhecimento desta. Considerando que a educação de qualidade socialmente referenciada é também, uma educação de inclusão social, atenta para a democratização e emancipação educacional, com condições de acesso e permanência para todos, sem distinção por classe socioeconômica e cultural, a perspectiva do norte pedagógico é, sobretudo, a função social da escola.

Assim, a formação do docente do campo numa perspectiva crítica-emancipatória, possibilitará a ampliação não apenas da sua visão e reflexão, como também proporciona aos seus alunos uma formação que os permita observar e agir sobre a realidade que os cerca.

Como afirma Navarro (2004, p. 31):

Importante ressaltar que a escola que busca a qualidade precisa desenvolver o ser social em todas as suas dimensões: no econômico (inserção no mundo do trabalho e da produção de bens e serviços); no cultural (apropriação, desenvolvimento e sistematização da cultura popular e cultura universal); no político (emancipação do cida-

dão, tornando-o dirigente do seu destino e participe ativo na construção do destino do grupo social ao qual pertence).

Assim sendo, uma formação voltada também, para a transformação social, exige do próprio sujeito uma responsabilidade em seu processo de formação. Para que a emancipação de fato aconteça, através do saber pensar, e o saber agir e intervir na realidade.

A busca pelo conhecer e a superação de problemas existentes na realidade, ajusta-se com a Educação no Campo, pois esta foi construída dentro de um contexto de negligência, através da conscientização da sociedade camponesa em relação aos direitos. Nesse contexto, as contribuições do curso condizem com a finalidade proposta na LEdoC, ou seja, uma formação para além da docência.

A concepção crítica-emancipatória é de suma relevância para o educador do campo, pois permite, sobretudo, a valorização e o conhecimento sobre o sujeito do campo, uma formação embasada teoricamente, mas principalmente marcada pela formação para a vida, na busca incessante de melhoria e igualdade de oportunidade para o sujeito do campo, mediante a conscientização deste sobre seus direitos.

Desta forma, observa-se que a LEdoC tem cumprido, satisfatoriamente, os objetivos proclamados quanto à formação de professores para o campo, abordando para além da docência uma formação crítica-emancipatória. As contribuições do curso para o desenvolvimento profissional dos discentes esta de acordo com os objetivos propostos pelo PPP, porém, os alunos não entendem, o que pode indicar para uma possível fragilidade quanto à articulação entre a educação do campo e a educação profissional e do trabalho, o que instiga pensar que o embasamento teórico do curso considera principalmente a atuação no Ensino Fundamental e Médio.

De modo geral, os objetivos propostos para o curso foram analisados positivamente, e as contribuições apontadas pelos discentes relacionam-se com as finalidades apresentadas no PPP. Estes baseiam-se nas referências teóricas do paradigma da complexidade, trazendo-as para a questão do conhecimento e da formação humana.

A LEdoC aborda características da qualidade socialmente referenciada da educação, apresentando a formação docente pautada na construção humana, considerando o contexto cultural, a realidade das instituições, a subjetividade dos sujeitos envolvidos no processo educativo e a busca por melhorias coletivas. Deste modo, a formação do professor do campo proposta pelo curso, aponta para a qualidade social da educação, e se expande passando a ser orientada por valores e finalidades construídas socialmente, apresentando coerência com o

surgimento da Educação do Campo, visto que, é essa concepção de qualidade defendida pelos movimentos sociais.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo geral analisar a contribuição da LEdoC na formação do educador que atua nas escolas do campo. Para atender a esse objetivo, defende-se a qualidade socialmente referenciada, pautada nos interesses dos movimentos sociais, que originaram a Educação do Campo.

Para análise da qualidade considera-se os fatores externos e internos que influenciam as instituições de ensino, analisando-se ainda o fator formação docente, devido a sua importância no processo educativo. A formação docente e a valorização do profissional é, sem dúvidas, um dos pontos chave para subsidiar padrões mínimos de qualidade da educação. Profissionais qualificados muito têm a oferecer e contribuir para que seja efetiva a qualidade do ensino em sala de aula.

Nesse sentido analisou as características e peculiaridades da Educação do Campo, desde a sua origem até as atuais lutas dos movimentos sociais que reivindicam o direito ao acesso e a qualidade na educação, apontando as negligências do governo para com as comunidades do campo, e a necessidade de garantir o direito a educação pública e de qualidade. Por meio da formação dos indivíduos que ali trabalham e/ou residem, em uma perspectiva emancipadora. Considerando todas as carências da educação do campo, destacando os fatores internos e externos.

Assim, buscou pontuar que a formação do docente do campo, considerando as peculiaridades desse contexto, se diferenciando-se da formação do professor da cidade, no que tange ao conhecimento e a valorização dos sujeitos que constroem o processo de ensino-aprendizagem, na busca por seus direitos e de construção de políticas públicas que contemplem o público alvo. Nessa perspectiva então, apresentou-se a Licenciatura em Educação do Campo da UnB Planaltina e as concepções de formação do curso diante das percepções dos discentes nela formados.

Por meio de análise documental e de questionários com alunos do 7º ciclo do curso, percebeu-se que a formação destes profissionais da educação denota uma noção ampliada de docência, pautada na concepção crítica-emancipatória, com foco na formação humana em termos amplos. Na perspectiva de que estes sujeitos possam refletir e agir sobre a realidade vivenciada, de maneira autônoma e criativa.

Diante disso, constatou-se que a formação proposta pela LEdoC se relaciona coerentemente com a qualidade socialmente referenciada da educação. Apontando satisfatoriamente

para as contribuições da formação do curso, no que se refere a docência multidisciplinar, atuação pedagógica de perspectiva transdisciplinar, ao desenvolvimento de estratégias pedagógicas que visem à formação de sujeitos humanos, autônomos e criativos capazes de produzir soluções para questões inerentes à sua realidade, gestão de processos educativos.

Averiguou-se ainda que deve haver um repensar quanto aos objetivos que mencionam a implantação de escolas públicas e de Educação Básica de nível médio e de educação profissional nas/das comunidades camponesas, e a capacitação dos discentes quanto à reflexão/elaboração de propostas pedagógicas sobre a educação para o trabalho, a educação técnica, tecnológica e científica a ser desenvolvida especialmente na Educação Básica de nível médio e nos anos finais da educação fundamental, pois de acordo com a análise dos questionários apresenta-se uma possível fragilidade destes quesitos na formação dos discentes.

Conclui-se que apesar dessas fragilidades apresentadas, a formação da LEdoC, proporciona no decorrer do curso conhecimentos científicos que embasam a prática em sala de aula, e engloba ainda, o desenvolvimento do campo através do conhecimento sobre os direitos direcionados a área educacional dos cidadãos que ali residem e/ou trabalham, mediante a ampliação da visão no que tange as potencialidades do contexto do campo.

Diante desses resultados, outras questões são levantadas ainda sobre a temática discutida e que não foram contempladas pela própria delimitação do presente estudo. Soma-se a isso, o fato de que os sujeitos participantes da pesquisa ainda não se encontram na condição de egressos, não sendo possível avaliar, nesse momento, a efetividade da formação proporcionada. Recomenda-se, assim, que para estudos futuros é interessante considerar também, que há a necessidade de averiguar se de fato a formação da LEdoC possibilita melhoria efetiva da qualidade da educação nas escolas em que os alunos formados atuam ou atuarão. E ainda, o que essa qualidade pode proporcionar quanto a melhorias para a comunidade que se atende.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria I. **Apontamentos a respeito da formação de professores**. IN: BARBOSA, Raquel L. L. (Org.). Formação de Educadores: artes e técnicas, ciências e políticas. São Paulo: Editora Unesp, 2006.

ARAUJO, Adilson Cesar de. **Gestão, avaliação e qualidade da educação: Políticas públicas reveladas na prática escolar**. Brasília: Liber Livro, Faculdade de Educação/Universidade de Brasília, 2012.

ARROYO, M. G. **Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados**. *Educ.Soc.*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 381-416, out-dez. 2010.

BONDIOLI, Anna. **O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação: a qualidade negociada**. (Org.) Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: 1988. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2002.

BRASIL, **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Poder Executivo, Brasília, DF. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em 11/06/2013.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Qualidade em Educação**. [Belo Horizonte]: [s.n.], 2007. Não paginado.

DEMO, Pedro. **Princípio científico e educativo**. 13.ed. São Paulo: Cortez, 2009. v.14.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira; SANTOS, Catarina de Almeida. **A qualidade da educação: conceitos e definições**. MEC/INEP 2007.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cad. CEDES**. 2009, vol.29, n.78, pp. 201-215

INEP,MEC. **Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas**. Brasília, DF: CADERNOS. SECAD 2, 2007.

FERRAZ, Esther de Figueiredo. **Conceituação de sistema de ensino**. São Paulo: Secretaria de Estado dos Negócios da Educação, 1972.

GENTILI, Pablo A.A., **O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional**. IN: Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação. _____; SILVA, Tomaz Tadeu (orgs). Petrópolis.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas. 2008. 206 p.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Panorama da Educação do Campo**. Brasília: INEP, 2007. 44p. Disponível em: <http://www.redler.org/panorama-educacao-campo.pdf>. Acesso em: 13/7/2013.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Heloísa Monteiro; Francisco Settineri (trads.). Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999. p. 155-157

MATSUURA, Koichiro. **Qualidade da educação: desafio do século 21**. Notícias UNESCO, nº25, set. a dez./2004. Brasília. UNESCO, 2004.

MAZZOTTI, Tarso B. **Estatuto de cientificidade da pedagogia**. Caxambu, 1994.

MÉSZÁROS, István. **A Educação para Além do Capital**. São Paulo: Boitempo, 2005

Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Panorama da Educação no Campo**. Brasília: INEP, 2007.

Ministério da Educação, secretaria de educação básica. **Conselho Escolar e a educação do campo**. Brasília 2007, 91 p

NAVARRO, Ignez Pinto. *et al.* Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Conselho Escolar e a aprendizagem na escola. Brasília : MEC/SEB, 2004, p. 31-35 (Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, caderno 2, Parte V)

NFREDI, Silvia Maria. Educação Profissional no Brasil. São Paulo: Cortez, 2002.

NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica . Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor>. Acesso 13/07/2013

PILETTI, Nelson. **Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental**. São Paulo: Editora Ática, 26ª ed., p. 157-158, 2003.

SANTOS, Clarise Aparecida dos. **Educação do campo e políticas públicas no Brasil**: o protagonismo dos movimentos sociais do campo na instituição de políticas públicas e a licenciatura em educação do campo na UnB. Brasília: Líber Livro, p. 03-39, 2007.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Formação, perfil e identidade dos profissionais da educação: a propósito das Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia**. IN: BARBOSA, Raquel L. L. (Org.). Formação de Educadores: artes e técnicas, ciências e políticas. São Paulo: Editora Unesp, 2006.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. **A formação de professores na perspectiva crítico emancipadora**. Universidade de Brasília – Linhas Críticas, Brasília, DF, v. 17, n. 32, p. 13-31, jan./abr. 2011

SILVA, Maria Abádia da. **Qualidade social da educação pública: algumas aproximações**. Cad.CEDES. 2009, vol.29, n.78, pp. 216-226.

UNESCO, CONSED. **O desafio da profissionalização docente no Brasil e na América Latina**. Brasília: 2007. Organização : Sônia Balzano 56p.

Universidade de Brasília - Faculdade UnB Planaltina. **Projeto Político Pedagógico da Licenciatura em Educação do Campo**, Brasília: 2009.

ANEXOS

Prezado/a,

Esse instrumento faz parte da minha pesquisa de graduação sobre a formação do professor do campo. Gostaria de contar com a sua colaboração para responder ao questionário, cuja aplicação está delimitada aos concluintes e/ou formandos do curso de graduação de Licenciatura em Educação do Campo-LEdoC da Universidade de Brasília. Peço que reflita bastante sobre cada questão e seja o mais sincero e autêntico possível. Tudo aquilo que desejar dizer e que, por acaso, não caiba nas perguntas ou nas linhas, anote em qualquer espaço que achar conveniente. Não é necessário colocar seu nome, e sua identidade será preservada.

Obrigada,

Desuira de Moraes Rocha

***Obrigatório**

Onde você reside? *

- área rural
- área urbana

Onde trabalha? *

- escola urbana
- escola no campo

Em qual etapa você atua? *

- Educação Infantil
- Ensino Fundamental 1ª fase
- Ensino Fundamental 2ª fase
- Ensino Médio

A proposta de formação da LEdoC promoveu: *

Formação para docência multidisciplinar?

- Não
- Parcialmente
- Sim

Habilitou em qual área do conhecimento? *

- Ciências da Natureza e Matemática
- Linguagens
- Todas alternativas

Tornou apto a: *	Não	Parcialmente	Sim
Gestão de processos educativos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Desenvolver estratégias pedagógicas que visem a formação de sujeitos humanos autônomos e criativos capazes de produzir soluções para questões inerentes à sua realidade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Desenvolver estratégias à construção de um projeto de desenvolvimento sustentável de campo e de país	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Implantar escolas públicas e de Educação Básica de nível médio e de educação profissional	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Não	Parcialmente	Sim
nas/das comunidades camponesas			
Atuação pedagógica de perspectiva transdisciplinar e articuladora das diferentes dimensões da formação humana pretendida	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Refletir/elaborar propostas pedagógicas sobre a educação para o trabalho, a educação técnica, tecnológica e científica a ser desenvolvida especialmente na Educação Básica de nível médio e nos anos finais da educação fundamental	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Quais foram as principais contribuições do curso para o seu desenvolvimento profissional?