

# Formar-se professora para a educação do/no campo: percepções de licenciandas do campo em memoriais de formação

## *Training of teacher for the rural schools: Perceptions of teacher education undergraduates on rural schools reported in memorials*

Rosemeire Aparecida Cardoso Correia<sup>1</sup>

Simone Albuquerque da Rocha<sup>2</sup>

### Resumo

Esse artigo analisa percepções de licenciandas oriundas da vida no/do campo e de assentamentos do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra sobre a constituição da identidade docente durante a formação inicial, ou seja, quando vão percebendo o movimento de tornar-se professoras no decorrer de sua formação. Objetiva trazer dados sobre a carreira profissional do docente que trabalha em escola do campo no Brasil e a relevância que se atribui à profissão de professor. Trata-se de uma pesquisa longitudinal, desenvolvida durante os quatro anos da licenciatura de Pedagogia na Universidade Federal de Mato Grosso - *Campus* Universitário de Rondonópolis. Os sujeitos são quatro licenciandas advindas do campo. Para o levantamento dos dados, optou-se pelo método (auto)biográfico, tendo como instrumento as "narrativas de si" em memoriais de formação desenvolvidos semestralmente durante a formação inicial. Para este texto, foram analisados os dados do terceiro e quarto memoriais desenvolvidos em 2010, os quais evidenciaram serem precárias as condições de trabalho dos professores que atuam em escola do campo, resultando em diversos problemas. Demonstrou, ainda, que o professor tem papel fundamental na mudança da sociedade, apesar da pouca valorização que a esfera pública apresenta para com este profissional.

**Palavras-chave:** Educação do campo. Memoriais de formação. Profissão docente.

### Abstract

*This article analyzes perceptions of teacher education undergraduates, who come from the countryside and from settlements of the Landless Rural Workers' Movement, on the development of teacher identity during the initial training, i.e., when they realized they were becoming teachers. The aim was to collect research data about teachers' professional career in rural schools in Brazil, and the importance given to the teaching profession. This is a longitudinal research, developed over the four-year degree in Education at the Federal University of Mato Grosso - Campus of Rondonópolis. The subjects were four teacher education undergraduates from the countryside. For the survey data, we chose*

---

<sup>1</sup> Professora, Escola Municipal Rural 14 de Agosto. Rondonópolis, MT, Brasil.

<sup>2</sup> Professora Doutora, Universidade Federal de Mato Grosso, Programa de Pós-Graduação em Educação. Rod. Rondonópolis-Guiratinga, km 6, 78735-910, Rondonópolis, MT, Brasil. Correspondência para/Correspondence to: S.A. ROCHA. E-mail: <sa.rocha@terra.com.br>.

*autobiographical narratives and the instrument used were self-memorials written semi-annually throughout their initial training. For this article, we analyzed the data from the third and fourth memorials written in 2010. These revealed the precarious working conditions of rural school teachers, which result in several problems. The memorials also revealed that the teacher plays a key role in changing society, despite the little appreciation received from the public sphere.*

**Keywords:** Rural education. Memorials on training. Teaching profession.

## Introdução

Estudos têm sido desenvolvidos em diversas modalidades na busca de melhor compreender como se dá o movimento de constituição da identidade docente, de professores em formação tornando-se relevantes quando desenvolvidos com quem ainda não é professor, porque trazem as percepções dos sujeitos que ainda não vivenciaram experiências de docência, consistindo em fontes valiosas para as pesquisas na área de formação de professores.

O texto traz resultados de uma pesquisa desenvolvida com licenciandas do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) - *Campus* Universitário de Rondonópolis, as quais desenvolvem sua formação acompanhada de narrativas, os memoriais de formação redigidos semestralmente durante todo o curso. Tais registros integram a pesquisa interinstitucional do Observatório da Educação sobre o estudo dos processos de constituição da profissionalidade docente de licenciandos de Pedagogia e de Matemática da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e da UFMT, *Campus* de Rondonópolis. O objetivo é compreender como os licenciandos manifestam sua trajetória de formação e constituição da identidade docente no processo de tornar-se professor.

No caso de Mato Grosso, pesquisa realizada por Correia (2012) apontou que, em cada ano do curso de Pedagogia, há 20% de licenciandos oriundos do meio rural e/ou de assentamento, que se deslocam diariamente para a universidade em motos, vans, ônibus escolares, entre outras formas de acesso. São os memoriais destes sujeitos, sofridos, esforçados, desvalorizados pela falta de políticas públicas para a formação do professor da educação do campo, que trazem à tela as análises neste texto.

Na atualidade, muitos são os fatores a serem elencados que interferem na educação pública desenvolvida neste País. Apesar disso, há alguns que podem ser citados como fundamentais nesse processo, como a desvalorização/valorização social e política do professor, posto que as mudanças ocorridas com a implantação das diversas diretrizes pouco contribuíram efetivamente para que a Educação do Campo e o professor que atua nesse local tivessem sua profissão valorizada e reconhecida pelas políticas de Estado.

É desse *locus* que esta pesquisa trata de licenciandos que vivem e constituem suas famílias no campo, além de buscarem na cidade sua formação para retornarem ao campo e lá se dedicarem à profissão docente.

As questões que mobilizaram a pesquisa referem-se: a quais percepções as licenciandas oriundas do campo descrevem acerca da carreira do docente que trabalha em escola do campo no Brasil e à relevância que essas acadêmicas atribuem à profissão de professor do campo?

As futuras professoras do campo, apesar de ainda não terem concluído a licenciatura em Pedagogia e não terem experiência alguma de docência, descrevem, com propriedade, o processo de desvalorização em que a profissão de professor atualmente se encontra. Mesmo diante desse desprestígio social e econômico em que a carreira docente está imersa, tais acadêmicas narram a vital relevância desse profissional na formação do educando e na composição da sociedade.

Tendo como premissa esses pontos orientadores, a abordagem adotada na pesquisa desenvolvida foi a qualitativa e o método utilizado foi o (auto)biográfico com a adoção de memoriais de

formação desenvolvidos a partir de 2009, sendo a conclusão do curso em 2013.

O presente texto tem como objetivo trazer alguns recortes das análises sobre as percepções descritas por 4 licenciandas do campo de uma turma de Pedagogia composta de 46 alunos, com 9 alunas do meio rural, cujo critério de seleção para os 4 memoriais foi morar no campo e/ou ter vivido no campo com a família erradicada nesse local. Os dados são analisados em eixos que concentram as percepções dos sujeitos acerca da carreira profissional do docente que trabalha em escola do campo no Brasil e a relevância que atribuem à profissão de professor que atua nesse local.

### **Educação do campo e a formação do professor do campo: breves reflexões**

A educação pública no Brasil tem passado por algumas mudanças tanto em âmbito pedagógico como também no que se refere à carreira docente. Apesar disso, tais transformações não se conjuraram em melhorias significativas no ensino e na aprendizagem dos educandos, tampouco refletiram nas condições de trabalho do professor que atua em escola do campo.

As escassas políticas públicas instituídas ao longo da história, direcionadas à educação e formação do professor do campo, pouco repercutiram em saldo significativo, tendo em vista que tais medidas tinham como características a perversidade e o caráter compensatório.

Estudos de diferentes autores como: Leite (2002), Arroyo (2004), Caldart (2004), Arroyo (2007) e Wolff (2007) entre outros que pesquisam sobre a Educação do Campo, corroboram com as afirmativas apontadas.

A marginalidade de políticas públicas para a Educação do Campo e para a formação do professor que atua nesse local é claramente percebida em algumas diretrizes educacionais instituídas nas últimas décadas do século XX, como, por exemplo, a Lei nº 4.024/1961 (Brasil, 1961) e a Lei nº 5.692/1971

(Brasil, 1971). Tais leis desempenharam papel insignificante quanto aos temas acima mencionados, pois o que na verdade ocorria era uma educação influenciada fortemente pela então economia agrária exportadora do País, que direcionava, sobretudo, a proposta educacional instituída para o setor.

Tal economia desenvolvida no País refletia no modelo de educação e formação que as pessoas detentoras do poder avistavam para o campo. Caldart (2004, p.151) aponta ter sido tamanha a perversidade que, “além de não reconhecer o povo do campo como sujeito da política e da pedagogia, sucessivos governos tentaram sujeitá-lo a um tipo de educação domesticadora e atrelada a modelos econômicos perversos”.

Wolff (2007, p.38) também contribui, enfatizando que a política educacional para os trabalhadores do campo tinha, ainda, como propósito, criar novos hábitos culturais para o consumo de produtos agrícolas oriundos dos Estados Unidos, “Tornando os agricultores dependentes dos adubos, dos venenos, das sementes e dos créditos agrícolas”.

Observa-se, então, que a educação era acoplada aos modelos econômicos desenvolvidos no País, não muito diferente do que ainda ocorre. A recente Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) - Lei nº 9.394/1996, pouco também avançou nesse sentido ao tratar sobre a Educação e formação do professor do campo. A citada diretriz faz referência ao assunto apenas no artigo 28, com a seguinte ação:

Art. 28. Na oferta de Educação Básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às adaptações climáticas;

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural (Brasil, 1996, p.27833).

Conclui-se que a referida norma nada menciona sobre a formação profissional do docente do campo, tampouco acerca de sua carreira profissional, evidenciando, mais uma vez, a marginalidade com que o tema foi tratado.

A ausência de políticas públicas direcionadas à Educação do Campo talvez tenha sido um fator decisivo para os poucos trabalhos de pesquisas sobre a temática e, inclusive, sobre a formação do professor que atua nesse local. Tal afirmativa baseia-se no estado da arte feito por Damasceno e Beserra (2004) nas décadas de 1980 a 1990, com o objetivo de apresentarem um quadro da produção científica sobre o assunto, no qual ficou evidente essa marginalidade: o levantamento permitiu verificar que de 1 mil produções para a área de Educação apenas 12 se referiam à Educação Rural.

Conforme os autores acima citados, em 1980, a produção de dissertações e teses sobre a Educação Rural era de 2,1% e, na década de 1990, observa-se que ocorreu uma queda nas pesquisas que abordavam a temática, ficando esse período com 0,9%. Quanto aos artigos em revistas científicas, a quantia era de apenas dois trabalhos por ano sobre o tema.

Tal situação de marginalidade de produções acerca da Educação do Campo e da formação do professor do campo também foi levantada por Correia e Rocha (2012) em uma pesquisa do tipo “estado do conhecimento”. As autoras constataram a existência de poucas produções acerca da temática Formação de Professores para a Educação do Campo, havendo pequeno destaque para aquelas que abordavam sobre os cursos de Pedagogia da Terra. Conforme André (2009, p.43) os estudos do tipo estado do conhecimento, “[...] têm sido muito úteis ao revelar temáticas e metodologias priorizadas pelos pesquisadores, fornecendo importantes elementos para aperfeiçoar a pesquisa num determinado campo do saber”.

Importante assinalar que tais cursos são o resultado da luta dos movimentos sociais, em especial do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra

(MST), que talvez seja o mais incisivo Movimento ao lutar pela reforma agrária e também pela Educação do Campo, envolvendo a formação dos profissionais que atuam em escola do campo.

Pode-se citar como exemplo da influência desse movimento na Educação do Campo a instituição das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, através da Resolução nº 1, de 3 de abril de 2002, marco histórico de conquista para a educação realizada nesse ambiente. Essa norma foi precedida de muitas mobilizações e envolveu outros movimentos sociais, como também diversos pesquisadores que estudam sobre o assunto.

Sua relevância para a Educação do Campo se deve, sobretudo, pela definição da identidade da escola ali localizada, no seu artigo 2º, parágrafo único:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (Brasil, 2002, p.32).

A instituição dessa diretriz representou avanços para a educação e formação do professor do campo, no entanto é imperativo, ainda, que tais mudanças sejam efetivadas na prática, sobretudo aquelas que tratam da carreira do docente que atua nesse local, tendo em vista que esse profissional desempenha papel fundamental como agente de transformação desse espaço.

Tal relevância conferida à formação do educador que atua no campo se assenta no observado por Molina (2009, p.191) ao descrevê-la como sendo aquela que precisa proporcionar, também a formação política, a fim de que possa incorporar à sua prática a “centralidade dos diferentes tempos e espaços formativos existentes na vida do campo, nas lutas dos sujeitos que aí vivem e que se organizam para

continuar garantindo sua reprodução social nesse território”.

Para isso, a formação do futuro professor do campo necessita vincular-se a práticas educativas que possam contribuir com os processos de promoção da emancipação dos sujeitos camponeses. Caldart (2004, p.157) observa que esse profissional tem que ter a capacidade de trazer para dentro da escola “as matrizes pedagógicas ligadas às práticas sociais; combinar estudo com trabalho, com cultura, com organização coletiva, com postura de transformar o mundo [...]”. Prossegue apontando que, além disso, tal formação precisa proporcionar a esse educador o “[...] pensar a escola a partir do seu lugar e dos seus sujeitos, dialogando sempre com a realidade mais ampla e com as grandes questões da educação, da humanidade”.

Logo, a formação do professor do campo deve ser uma formação ampla, totalizante, global, ou seja, não diferente das demais formações que os outros professores precisam receber na academia para fazer a transformação tão almejada das condições sociais atualmente existentes. Para tanto, precisa ser, também, uma formação que lhe possibilite inserir no currículo escolar do campo os saberes escolares, redefinindo-os e vinculando-os às matrizes culturais do local, “aos novos sujeitos culturais que o movimento social recria”, conforme destaca Arroyo (2004, p.83).

Neste sentido, requer-se um processo formativo que leve em consideração os aspectos locais, mas os situando e problematizando-os num âmbito global, de forma que as pessoas que no campo vivem possam construir conhecimentos que não estejam descolados dos demais que acontecem no planeta.

Nessa perspectiva, é preciso que a formação do professor do campo e sua carreira profissional ocupem um novo cenário nas políticas públicas instituídas nesse País, e que ainda, somadas as melhorias das condições de trabalho, tais profissionais se encontram no exercício da profissão.

Um estudo realizado por Gatti e Barreto (2009, p.256), intitulado “*Professores do Brasil: impasses e desafios*”, corroborou a necessidade de implantar

ações de diversas naturezas, pois “em relação à profissionalização docente necessitariam evidenciar melhorias nas perspectivas de carreira e alterar o imaginário coletivo relativo a esta profissão, tanto na sociedade em geral, como entre os próprios professores”.

Diante disso se questionou sobre: como tratar de carreira docente diante da ausência de políticas públicas direcionadas à educação e à formação do professor do campo? Que carreira tem o docente que atua nesse local diante desse quadro marginal de políticas públicas?

Importante enfatizar que carreira docente é aqui compreendida com base no descrito por Tartuce *et al.* (2009) como sendo uma trajetória da vida profissional, uma profissão com etapas, progressão e que, sobretudo nos últimos anos, vem passando por constantes mudanças, alterando até mesmo o conceito que muitos têm sobre o assunto.

As poucas palavras até aqui escritas expressam haver, ainda, muito o que fazer em relação à Educação do Campo e à formação do professor que atua nesse local. É preciso, portanto, valorizar profissionalmente esse educador tanto no aspecto social como no econômico, e, para isso, é imperativo que se implantem políticas públicas efetivas direcionadas ao setor.

### Os caminhos percorridos na pesquisa

Para o levantamento dos dados, esta pesquisa optou pela abordagem qualitativa, utilizando como suporte teórico-metodológico o método (auto) biográfico - História de vida, apoiado em Bueno (2002), Passeggi (2003, 2008), Josso (2010), Nóvoa (2010), entre outros. Segundo esses autores, a (auto) biografia apresenta-se como uma das alternativas de formação, a qual estimula os sujeitos a se autoformarem na medida em que forem explicitando suas trajetórias de vida.

Nóvoa (2010, p.166) acentua o caráter reflexivo desse escrito ao lembrar que as histórias de vida e o método (auto)biográfico são caminhos que permitem o “repensar as questões da formação, acentuando a

ideia que 'ninguém forma ninguém' e que 'a formação é inevitavelmente um trabalho de reflexão sobre os percursos vividos'.

Para organizar as narrativas, elegeram-se como principal instrumento os memoriais de formação. Passeggi (2003) considera o memorial como um ato de linguagem que se materializa sob a forma de narrativa (auto)biográfica, pois, ao escrever/narrar, o sujeito mobiliza processos cognitivos, socioafetivos e metacognitivos para dar unidade ao que relata, o que contribui para o redimensionamento das representações de si mesmo e da trajetória percorrida em sua vida.

Ademais, o uso de narrativas na perspectiva (auto)biográfica possibilita depreender diversos elementos descritos por esse sujeito os quais estão inseridos num contexto social amplo e complexo e precisam ser considerados na análise das informações contidas nesses escritos, já que o produtor dos mesmos é um ser relacional e social e, por consequência, sua narrativa "[...] não é um relatório de acontecimentos, mas a totalidade de uma experiência de vida que ali se comunica" (Bueno, 2002, p.20).

Em conformidade com o apontado, Militz (2012, p.87) ressalta que a narrativa tem a capacidade de relatar "uma práxis humana" ao permitir que o professor descreva diversos aspectos de sua vida, seja ela pessoal, profissional ou mesmo acadêmica. Ressalta ainda que a proeminência da narrativa permite revelar "a história pessoal do ser humano como síntese vertical de uma história social".

Josso (2010) também contribui para a compreensão do tema afirmando que a narrativa de vida centrada na história escolar profissional permite encontrar, nos fragmentos desse texto, a totalidade do percurso relatado. É a história de vida, portanto, narrada e carregada de subjetividade sob o olhar do professor em formação em relação aos acontecimentos que considera importante relatar e descrever em sua narrativa.

A opção pela (auto) biografia/história de vida tem sua justificativa por se mostrar como via possibilitadora de conhecimento sobre os processos de

formação e desenvolvimento profissional docente, inclusive por aqueles que ainda se encontram inseridos em curso de licenciatura.

É cada vez mais crescente o número de pesquisas no âmbito educacional que utilizam da narrativa. Tal afirmativa baseia-se em dados levantados por Militz (2012), que, ao fazer diversas buscas em *sites* no Banco de Dados da Biblioteca de Teses e Dissertações da Capes, tomando como base o período de 2000 a 2010, constatou um aumento considerável, especificamente a partir do ano de 2006, de teses e dissertações que utilizaram a narrativa (auto)biográfica, evidenciando o crescimento deste tipo de instrumento para investigar processos aparentes na formação docente.

A partir do uso da (auto) biografia/história de vida, o instrumento utilizado na recolha e análise dos dados nesta pesquisa foram os memoriais de formação adotados semestralmente, desde o primeiro ano, na turma de Pedagogia da UFMT - *Campus* Universitário de Rondonópolis -, que tiveram seu início no ano de 2009, concluindo em 2013.

Utilizar o memorial de formação desde o começo da graduação tem-se mostrado significativo nos estudos sobre essa trajetória, permitindo, segundo apontam Rocha e André (2009, p.8595), compreender melhor o ingresso do acadêmico no curso, "suas expectativas, representações sobre o trabalho docente e o processo de resignificação das mesmas ao longo da formação".

Esse meio serviu, portanto, de suporte na formação dessas licenciandas ao possibilitar a esses sujeitos refletirem sobre seu processo formativo, descrevendo, inclusive, sobre o cenário da profissão docente desenvolvida no País.

Em conformidade com o descrito acima, Nadaletto (2007) afirma que o memorial tem possibilitado riquíssimas reflexões acerca do desenvolvimento do licenciado em formação, pois ao escrevê-lo, esse sujeito passa por processos de reflexões acerca de sua formação acadêmica.

Passeggi (2008) contribui apontando que o memorial é uma escrita em que o autor se (auto) avalia ao tecer críticas sobre seu percurso acadêmico.

Diante do potencial formativo do memorial, as questões que orientaram esta pesquisa são: Quais percepções as licenciandas, oriundas do campo, descrevem acerca da carreira do docente que trabalha em escola do campo no Brasil? Que relevância essas acadêmicas atribui à profissão de professor do campo?

O *locus* investigativo foi com a turma de 2009 do curso de Pedagogia da UFMT - *Campus* Universitário de Rondonópolis, composta por 46 licenciandas, tendo em sua composição 9 alunas do campo que concordaram em contribuir com a pesquisa. Neste texto, abordou-se os memoriais de 4 licenciandas, cujo critério de escolha, dentre as 9 existentes, foi o de morar no campo e/ou ter estudado em escola do campo em algum momento de sua vida escolar.

Como recorte, foi possível trazer para o presente texto o estudo do terceiro e do quarto memorial, ambos desenvolvidos no ano de 2010. Os instrumentos seguiram eixos norteadores, tratando sobre as percepções dos sujeitos acerca da carreira profissional do docente que trabalha em escola do campo no Brasil e sobre a relevância que atribuem à profissão de professor que atua nesse local.

No sentido de preservar a identidade das participantes da pesquisa, propôs-se que elas próprias selecionassem um pseudônimo pelo qual gostariam de ser tratadas e assim foi feito. Portanto, os nomes "Aline, Juma, Letícia e Jane" foram escolhas pessoais das licenciandas. As narradoras justificaram o motivo da seleção de tais nomes a familiares, sendo que Juma é uma recordação da personagem da novela *Pantanal*, uma moradora ribeirinha e de pouca relação com pessoas, como foi o início da vida da licencianda até ter contato com a vida na cidade.

As narrativas/memoriais foram redigidas nos horários das aulas de Estágio Supervisionado e de outras aulas cedidas por professores, que também deram permissão para que as licenciandas as concluíssem em suas residências.

### Os achados da pesquisa

As autoras das escritas narrativas dos memoriais têm idade entre 22 e 30 anos, sendo 2

delas casadas e residentes no assentamento do MST, e todos os dias usam transporte para virem às aulas. Quando questionadas sobre como percebem a carreira do docente do campo no Brasil, as licenciandas assim se manifestaram:

*[...] o professor do campo enfrenta todas as dificuldades que imaginamos para atuar como docente, uma delas está na falta de infraestrutura para se locomover para esses locais, a falta de materiais didáticos e apoio humano, escolas em péssimo estado de conservação. Os governantes tinham que investir mais na formação de professores, só assim teriam melhores condições de trabalho, desenvolveriam suas ações com mais ânimo e disposição. Porque ser professor é assumir um compromisso com si mesmo e com o "outro" [...] ser um professor-pesquisador, mediador e articulador do conhecimento. Sei que nos dias atuais e com tantas dificuldades que os professores se deparam para desenvolver sua ação educativa, fica difícil manter essa imagem de professor-pesquisador, mediador e articulador (Juma, terceiro/quarto memorial, 2010).*

*O professor é um dos mais mal pagos [...] o que faz do educador um marginalizado profissional, gerando a resistência de muitos a exercerem a profissão buscando outras formas de trabalhos em áreas muito diferentes de suas graduações, estou ciente que não há como falar em educação de qualidade sem haver profissionais qualificados. [...] é a função social que nos distingue das demais e da qual não podemos abrir mão. Há muito tempo vem sendo discutido o papel da escola na formação da sociedade, vez que o professor é o centro para uma educação de qualidade, contudo, parece que cada vez mais o papel do educador está em um processo de banalização tanto pela comunidade como pelos que estão exercendo a profissão (Aline, terceiro memorial, 2010).*

Observa-se que essas licenciandas apresentam uma criticidade acerca de como está a profissão de professor no País, diante do tratamento destinado a esse profissional, principalmente pelos governantes que não valorizam a carreira do docente que atua em

escola do campo. Tal desvalorização evidenciada por essas acadêmicas é histórica, pois estudos realizados por Leite (2002) confirmam que as políticas públicas instituídas, sobretudo antes da LDB Lei nº 9.394/1996, apresentavam características compensatórias e perversas, e, além disso, o ensino desenvolvido na zona rural era desvalorizado e totalmente dependente da zona urbana.

Tais fatos geraram esse quadro de proletarização em que se encontra a carreira do docente que atua em escola do campo, com péssimas condições de trabalho, baixos salários, entre tantos outros fatores que interferem nesse processo.

Em relação a esse procedimento de desvalorização do profissional da educação, Brzezinski (1996) aponta que tais profissionais se aproximam da proletarização perante sucessivos acontecimentos que estão ocorrendo atualmente, pois a realidade retrata uma carreira com péssimas condições de trabalho, pouca retribuição financeira, somadas à ausência de reconhecimento social.

Esteve (1999, p.95) ressalta que a "sociedade parece que deixou de acreditar na educação como promessa de um futuro melhor". Acrescenta ainda que "o professor acaba sendo influenciado e vivendo esse processo, ao apresentar atitude de abdicação e de desilusão, diante da degradação de sua imagem social".

Somado a esse quadro de proletarização da carreira do docente que atua em escola do campo, há, ainda, conforme levantado por Juma, a falta de apoio e de reconhecimento social do seu trabalho. Fato este igualmente descrito pela acadêmica Aline. Essa situação coloca em ênfase cada vez mais presente, na atualidade, a desvalorização e o desprestígio desse importante profissional na sociedade. Essas situações, se não forem corrigidas urgentemente, tornam cada vez pior o trabalho do professor do campo e, por sua vez, a educação pública desenvolvida neste País.

Nesse sentido, Arroyo (2000, p.28) aponta para a necessidade da profissionalização do magistério, pois "profissionalizados seremos capazes de separar nossos tempos, tirar a máscara após cada dia de

docência e mostrar nossos múltiplos rostos com orgulho".

Vale lembrar que o principal responsável por esse processo de degradação da profissão docente é o Estado, portanto é a ele que cabe a tarefa de melhorar as condições de valorização social e econômica sem as quais não se reverterão muitos dos problemas que afetam a Educação do Campo e a carreira do profissional que atua em escola localizada no campo.

Em relação ao papel da formação docente, Imbernón (2006, p.42) adverte que ela deveria "dotar o professor de instrumentos intelectuais que possam auxiliar o conhecimento e interpretação das situações complexas com que se depara". Acrescentando que tal formação deveria "envolver os professores em tarefas de formação comunitária para dar à educação escolarizada a dimensão de vínculo entre o saber intelectual e a realidade social, com a qual deve manter estreitas relações".

Os aspectos descritos acima evidenciam a dimensão da formação profissional docente do educador do campo, traduzindo essa, igualmente, em desafios para os cursos de licenciatura, como também para as legislações referentes ao assunto.

Afinal, ainda são poucas as medidas adotadas pelo Estado no sentido de melhorar a educação pública desenvolvida no campo e a tudo que a ela é relacionado. Enfim, ainda são graves os problemas que afetam a educação em escola do campo e precisam ser superados para que se tenha educação de qualidade. Vale lembrar que é cada vez menor o número de professores que ingressam na carreira docente devido à desvalorização social e econômica da profissão. Um estudo da Fundação Carlos Chagas, coordenado por Tartuce *et al.* (2009), sobre a Atratividade da Carreira Docente no Brasil, relatório preliminar, sob a ótica dos alunos concluintes do Ensino Médio, apontou que a falta de professores, em diferentes áreas deve-se à atual situação da carreira docente, que contribui para o número decrescente de jovens que ingressam nos cursos de licenciatura. Esses dados corroboram o que Aline evidenciou em sua narrativa sobre a migração de professores para



outras funções diferentes daquelas para as quais foram habilitados.

Com base nos excertos dessas narrativas, ao ressaltar sobre a necessidade de profissionais qualificados para, igualmente, ter-se educação de qualidade, deduz-se dessas afirmações que a educação precisa de políticas públicas efetivas, mas, sobretudo, que tais políticas excedam a simples teorização dos problemas, atingindo a educação de forma eficiente.

O estudo mencionado da Fundação Carlos Chagas também demonstrou ser urgente o desenvolvimento de políticas públicas que priorizem a valorização do magistério, visando evitar o declínio da profissão a fim de que as pessoas, ao optarem pela carreira de professor, sejam de fato assistidas na sua formação inicial e em seu desenvolvimento profissional.

É sabido que a formação profissional do educador ocorre em diversos momentos de sua vida e em vários ambientes, mas também é notória a necessidade de maiores investimentos direcionados à qualificação desse profissional diante do papel que ocupa na sociedade e, principalmente, quando se tem como base as características que esse deveria ter segundo o descrito pela acadêmica Juma.

A licencianda Juma descreve que esse educador precisa ser qualificado nos cursos de licenciaturas para exercer a pesquisa, a mediação e a articulação do conhecimento. Apesar disso, reconhece que na atualidade é difícil haver um professor com essas qualidades. Assinala, assim, que é preciso investir mais na Educação do Campo e na formação do professor que atua em escola localizada nesse ambiente.

Em suma, os dados apontam que essas acadêmicas reconhecem a precariedade em que se encontra a carreira do docente atuante em escola do campo, mas, ao mesmo tempo, reconhecem, conforme descrito por Aline, a importância que este profissional exerce na constituição da sociedade.

A relevância do papel que desempenha o professor, apesar dos diversos empecilhos enfrentados, também é relatada pelas acadêmicas Jane e Letícia, como se observa nos excertos de suas narrativas:

*Vejo que para ser professor é preciso mais que a sala de aula, é preciso conhecer a realidade de cada comunidade. O professor precisa conhecer o seu aluno, pois trabalhar em escola do campo tem seu diferencial. Hoje essa questão já mudou um pouco, já tem transporte escolar o que antes não, tem a questão do período das chuvas, o transporte quebra, a criança às vezes chega suja, com fome [...] são situações que se deve pensar e estar consciente de que vai acontecer. A imagem que muitos têm da escola do campo ou de quem estuda é que somos aqueles que não vão passar daquele mundo. É como se vivêssemos parados no tempo, e na verdade não. Somos sonhadores, sonhamos com um mundo, uma vida melhor, temos desejos, sabedoria e que muitas vezes são ignoradas por certos professores. Em suma, a escola do campo precisa de profissionais preparados e engajados com a comunidade da zona rural e mais é preciso ter a consciência do respeito a cultura do outro e buscar conhecer e compreender que trabalhar na escola do campo não é só trabalhar conteúdos, mas interagir conteúdos à prática das vivências de cada um (Jane, quarto memorial, 2010).*

*Hoje embora desvalorizada, em minha opinião é uma das profissões mais bonitas, creio que ensinar é um bem que se aprende com cada experiência. Para ser professor hoje é um grande desafio, tanto em sala de aula como para ter o respeito da sociedade. É preciso despertar a vontade de aprender nos alunos. Na minha concepção, o professor do campo (e todos os estudantes do curso de Pedagogia) precisam de uma formação baseada na realidade do campo, para que todos tenham conhecimento das necessidades deste grupo, pois muitos estudantes se deslocam do campo para estudar na cidade [...]. No campo a realidade é outra completamente diferente da cidade, alunos são mais sofridos e mais evasivos da escola, talvez seja isso que o curso devesse desenvolver mais, a realidade do campo e a sua baixa no quadro de alunos. É importante para o professor aprender a lidar com as diferenças existentes não só nas escolas do campo, mas também em todas as demais escolas. Ser professor é ter uma proximidade com várias realidades, ensinar e aprender ao mesmo tempo (Letícia, terceiro/quarto memorial, 2010).*

Observa-se que a licencianda Jane, assim como as demais colegas analisadas, também descreve que o professor do campo, no desempenho de sua função, precisa enfrentar muitas adversidades e é frequentemente desafiado, mas, apesar disso, esse profissional tem extrema relevância na formação do educando enquanto sujeito de transformação social.

O quadro de precariedade narrado pelas acadêmicas oriundas do campo, em relação à profissão docente, evidencia que muitos ainda são os desafios que a educação pública precisa superar. Esse processo de desprestígio do professor remete-nos às palavras de Arroyo (2011) ao observar que a desvalorização do educador é um componente da nossa formação histórica, o que acaba refletindo também na desvalorização de todo sistema público educacional desenvolvido no Brasil.

Do mesmo modo, a licencianda Letícia também narra que o professor do campo se depara com diversos problemas no desenvolvimento de sua função e, ainda por cima, é um profissional desvalorizado pela sociedade. Apesar disso, compreende a citada acadêmica que a profissão de professor é de suma importância na composição e formação dessa mesma sociedade que o desprestígia.

De maneira idêntica, entende Letícia que o ato de ensinar exige também, o despertar dos alunos para essa finalidade, evidenciando o afirmado por Freire (1996, p.85) de que “como professor devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino”. A observação do autor confirma que a profissão de professor é uma busca constante, sendo necessário também que tanto o educador quanto o educando estejam “abertos” para aprenderem constantemente (Freire, 1996).

Ainda com base nas características que deve apresentar o educador do campo, os excertos das duas licenciandas, Jane e Letícia, confirmam que este profissional precisa, antes de tudo, conhecer a realidade do campo, que é marcada por diversas dificuldades, especialmente aquelas ligadas ao educando que estuda em escola do campo.

Ao evidenciar tais fatos, essas acadêmicas trazem à tona que o investimento na Educação do

Campo e na formação do professor que atua nesse local passa necessariamente pela valorização, igualmente, dos trabalhadores que ali vivem, principalmente devido ao quadro histórico de marginalização que esses sujeitos viveram e ainda vivem.

Em relação a esse processo recorrente de desumanização do educador, do educando e dos demais sujeitos que vivem no campo, Caldart (2004) adverte para a necessidade de transformar, através da luta, as condições atuais de desumanização que vivem esses trabalhadores.

Torna-se evidente a instituição de políticas públicas com vistas à melhoria das condições de vida do trabalhador do campo, à valorização da carreira profissional do educador, da escola do campo e de tudo que se liga à Educação do Campo.

Em suma, os dados apontam que essas licenciandas oriundas do campo, apesar do pouco tempo de estudo no curso de Pedagogia, avistam que a carreira profissional do docente do campo é marcada, ainda, por diversos desafios, os quais precisam ser superados com a instituição de políticas públicas abrangentes e efetivas.

## Considerações Finais

Este trabalho teve como objetivo investigar as percepções descritas pelas licenciandas oriundas do campo acerca da carreira profissional do docente que trabalha em escola do campo no Brasil e da relevância que atribuem à profissão de professor que atua nesse local.

Os dados trazem as percepções descritas por esses sujeitos nos memoriais de formação acerca da profissão docente no País, evidenciando serem precárias as condições de trabalho dos professores que atuam em escola do campo, disso resultando diversos problemas que acabam interferindo diretamente no exercício da atividade docente.

Demonstrou-se também que, mesmo diante do desprestigiado quadro social da profissão, essas acadêmicas narram-se constituindo sua identidade

profissional docente de forma progressiva e contínua, atribuindo, diante dos estudos realizados, características específicas ao professor do campo no desenvolvimento de seu trabalho e delineando que, quando forem desempenhar sua função, projetarão para si outras posturas perante a educação e os educandos.

Em suma, as licenciandas oriundas do campo, apesar de estarem ainda cursando Pedagogia, observam que a profissão de professor é de fundamental relevância para a mudança da sociedade, apesar da mínima valorização que a esfera pública tem para com este profissional. Para mudar esse quadro, apontam para a necessidade de haver políticas públicas direcionadas à Educação do Campo que valorizem o educador e possam, além disso, melhorar a educação pública desenvolvida no País.

## Referências

- André, M.E.D.A. A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. *Revista Brasileira sobre Formação Docente*, v.1, n.1, p.41-56, 2009.
- Arroyo, M.G. *Ofício de mestre: imagens e auto-imagens*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- Arroyo, M.G. A educação básica e o movimento social do campo. In: Arroyo, M.G.; Caldart, R.S.; Molina, M.C. (Org.). *Por uma educação do campo*. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2004. p.65-86.
- Arroyo, M.G. Políticas de formação de educadores(as) do campo. *Cadernos CEDES*, v.27, n.72, p.157-176, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 25 maio 2010.
- Arroyo, M.G. *Currículo, território em disputa*. Petrópolis: Vozes, 2011.
- Brasil. Casa Civil. Lei nº 4024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, 20 dez. 1961. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L4024.htm)>. Acesso em: 10 de mar. 2010.
- Brasil. Casa Civil. Lei nº 5692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, 12 ago. 1971. Seção 1. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L4024.htm). Acesso em: 10 de mar. 2010.
- Brasil. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, 23 dez. 1996. Seção 1, p.27833.
- Brasil. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002. Institui diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo. *Diário Oficial da União*, 9 abr. 2002. Seção 1, p.32.
- Brzezinski, I. *Pedagogia, pedagogos e formação de professores: busca e movimento*. Campinas: Papirus, 1996.
- Bueno, B.O. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. *Educação e Pesquisa*, v.28, n.1, p.11-30, 2002.
- Caldart, R.S. A escola do campo em movimento. In: Arroyo, M.G.; Caldart, R.S.; Molina, M.C. (Org.). *Por uma educação do campo*. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2004. p.147-158.
- Correia, R.A.C. *Quem forma o professor para a escola do campo? As trajetórias da formação e constituição da identidade docente de licenciandas em memoriais de formação*. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis, 2012.
- Correia, R.A.C.; Rocha, S.A. O estado do conhecimento e o cenário brasileiro das pesquisas em educação do campo: 2005-2009. In: Garske, L.M.N.; Cunha, E.V.R. *Educação do campo: intencionalidades políticas e pedagógicas*. Cuiabá: EdUFMT, 2012. p.153-171.
- Damasceno, M.N.; Beserra, B. Estudos sobre educação rural no Brasil: estado da arte e perspectivas. *Educação e Pesquisa*, v.30, n.1, p.73-89, 2004.
- Esteve, J.M. Mudanças sociais e função docente. In: Nóvoa, A. (Org.). *Profissão professor*. 2.ed. Portugal: Porto, 1999. p.93-124.
- Freire, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- Gatti, B.; Barreto, E.S.S. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: Unesco, 2009.
- Imbernón, F. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- Josso, M.C. *Caminhar para si*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.
- Leite, S.C. *Escola rural: urbanização e políticas educacionais*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- Militz, N. *Licenciandos em formação: os memoriais como registro do movimento de constituição da identidade profissional*. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis, 2012.
- Molina, M.C. Possibilidades e limites de transformações das escolas do campo: reflexões suscitadas pela licenciatura em educação do campo. In: Rocha, M.I.A.; Martins, A.A. (Org.). *Educação do campo: desafios para a formação de professores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p.185-197.
- Nadaletto, C. Memoriais e formação inicial de professores: um estudo de caso na prática de ensino. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Itajaí, 2007.

Nóvoa, A. A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no projeto Prosalus. In: Nóvoa, A.; Finger, M. (Org.). *O método (auto) biográfico e a formação*. São Paulo: Paulus, 2010. p.155-188.

Passeggi, M.C. Narrativa autobiográfica: uma prática reflexiva na formação docente. In: Colóquio Nacional da AFIRSE, 2., 2003, Brasília. *Anais eletrônicos...* Brasília: UnB, 2003. Disponível em: <<http://www.ccsa.ufrn.br/ccsa/docente/conceicao/artpub1.pdf>>. Acesso em: 25 ago. 2011.

Passeggi, M.C. Memoriais: injunção e sedução autobiográfica. In: Passeggi, M.C.; Souza, E.C. (Org.). *(Auto) biografia: formação, territórios e saberes*. Natal: EDUFRN, 2008. p.103-131.

Rocha, S.A.; André, M. Os memoriais como narrativas dos entre - espaços da formação docente. In: Congresso Estadual Paulista sobre Formação Docente. Os Dilemas do Contemporâneo, 10., 2009, Águas de Lindóia. *Anais eletrônicos...* São Paulo: Unesp, 2009. p. 8594-8605. 1 CD-ROM.

Tartuce, G.L.B.P.; Nunes, M.M.R.; Almeida, P.C.A. (Coord.). *Atratividade da carreira docente no Brasil*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2009.

Wolff, E.Á. *Fundamentos psicossociais da formação de educadores do campo*. 2007. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

Recebido em 17/4/2012, reapresentado em 19/12/2012 aprovado em 25/2/2013.