

**UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ**  
**Simone Guimarães Braz**

**EDUCAÇÃO DO CAMPO E PROFESSORES DE ESCOLAS  
RURAS: AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE  
COMPETÊNCIA**

**Taubaté – SP**  
**2014**

**Simone Guimarães Braz**

**EDUCAÇÃO DO CAMPO E PROFESSORES DE ESCOLAS  
RURAIS: AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE  
COMPETÊNCIA**

Dissertação apresentada para obtenção do título de Mestre em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Desenvolvimento Humano, Política Social e Formação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dra. Edna Maria Querido de Oliveira Chamon

Co-orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dra. Ana Cristina Gobbo César

**Taubaté – SP  
2014**

**SIMONE GUIMARÃES BRAZ**

**EDUCAÇÃO DO CAMPO E PROFESSORES DE ESCOLAS RURAIS: AS  
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE COMPETÊNCIA**

Dissertação apresentada para obtenção do título de Mestre em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Desenvolvimento Humano, Política Social e Formação.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dra. Edna Maria Querido de Oliveira Chamon

Co-orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dra. Ana Cristina Gobbo César

Data: \_\_\_\_\_

Resultado: \_\_\_\_\_

**BANCA EXAMINADORA**

Prof. (a) Dr. (a) Edna Maria Querido de Oliveira Chamon                      Universidade de Taubaté

Assinatura \_\_\_\_\_

Prof. (a) Dr. (a) Rosemary Roggero    Universidade \_\_\_\_\_

Assinatura \_\_\_\_\_

Prof. (a) Dr. (a) Elisa Maria Andrade Brisola    Universidade \_\_\_\_\_

Assinatura \_\_\_\_\_

Prof. (a) Dr.    Universidade \_\_\_\_\_

Assinatura \_\_\_\_\_

## DEDICATÓRIA

Aos professores de escolas rurais.

Aos alunos do campo.

Ao Matheus.

Ao Murilo.

## AGRADECIMENTOS

Aos meus filhos, **Matheus e Murilo**, que tiveram que dividir seu tempo com os longos períodos dedicados por mim à elaboração, ao estudo e ao desenvolvimento desta pesquisa.

Ao meu esposo, **Luiz Reginaldo**, que pelo seu companheirismo e constante colaboração, possibilitou que minha pesquisa fosse realizada. Fez que um sonho meu, tornasse realidade.

À **Malu**, pela companhia constante, a qualquer hora do dia e da noite. Pelo seu silêncio motivador e pela proximidade a mim e aos meus livros.

Ao meu pai, **José Ivainer**, e à minha mãe, **Rosa Maria**, pelo incentivo, apoio e por acreditarem na importância da formação profissional.

À minha irmã, **Fabiane**, por ser minha inspiração, fonte de admiração e apoio. Pelas contribuições significativas neste trabalho e por sua linda família, **Marcio** e a pequena **Júlia**. Pessoas importantes em minha vida.

Agradecimentos especiais aos **professores** que participaram desta pesquisa, por permitirem ser questionados e entrevistados, e desta forma, contribuírem com o estudo.

Às **secretarias de educação** e às **gestoras** das escolas pesquisadas, pelo acesso e acolhimento.

Às colegas **Ely, Andréa e Walquíria**, que participaram desta caminhada, dividindo alegrias e angústias presentes no percurso da pesquisa.

Aos professores e demais colegas do **Programa de Mestrado em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais** da Universidade de Taubaté.

À amiga e professora **Dr<sup>a</sup> Márcia Maria Dias Reis Pacheco**, pelas palavras de incentivo e constante disponibilidade.

À prof<sup>a</sup> **Dr<sup>a</sup> Ana Cristina Gobbo César**, que me acompanhou no início deste projeto de pesquisa e por acreditar em meu trabalho.

Às professoras **Dr<sup>a</sup> Elisa Maria Andrade Brisola e Dr<sup>a</sup> Rosemary Roggero**, pelas importantes considerações e contribuições.

À minha orientadora, prof<sup>a</sup> **Dr<sup>a</sup> Edna Maria Querido de Oliveira Chamon**, pelos encaminhamentos e orientações. Por possibilitar grandes momentos de reflexão e grandes transformações em meu processo de formação como pesquisadora. Por me fazer acreditar na formação pela educação e em seu potencial transformador. Por ser interdisciplinar.

*A obra que não se contradiz,  
jamais será viva.*

Brecht

## RESUMO

A Educação do Campo, de acordo com as disposições legais, compreende a Educação Básica destinada à população rural e nas determinações de suas Diretrizes Operacionais, são estabelecidas propostas de adequação da escola com a vida no campo. Nas referentes políticas educacionais, são mencionadas as dimensões contextuais do campo, abrangendo propósitos para o trabalho pedagógico e para a formação do profissional docente que atua nesta área. Desta forma, os objetivos deste estudo situam-se em contextualizar a Educação do Campo, conhecer as competências designadas pelas políticas educacionais aos professores do campo, traçar o perfil sociodemográfico dos educadores e identificar as representações sociais destes docentes sobre competência. Para atingir os objetivos do estudo, esta pesquisa caracteriza-se como básica, exploratória e descritiva, com abordagem quantitativa e qualitativa. Os sujeitos são 88 professores da Educação Básica atuantes em escolas rurais municipais de Taubaté, Pindamonhangaba, São Luiz do Paraitinga, Redenção da Serra e as estaduais pertencentes à Diretoria Regional de Ensino de Taubaté e Pindamonhangaba. A entrevista semi-estruturada e o questionário são os instrumentos utilizados para a coleta de dados. Os dados qualitativos foram tratados a partir da análise de conteúdo (BARDIN, 2011) e categorizados segundo unidades de significado. Os dados quantitativos analisados tiveram como suporte a quantificação dos dados pelo *software* Sphinx® e organizados em gráficos e tabelas. O número de entrevistas obedece ao critério de saturação de dados, sendo 23 professores de escolas rurais entrevistados. Os resultados apontam que o professores das escolas rurais pesquisadas, em sua maioria feminina, desconhecem os princípios da Educação do Campo e a legislação que respalda estes preceitos. Reconhecem as dimensões da docência, incluindo as dificuldades encontradas no exercício desta profissão. A referência profissional dos pesquisados ainda encontra-se enraizada nas proposições da educação desenvolvida nas áreas urbanas. Embora reconheçam a especificidade do espaço do campo, ainda não incorporam em seus discursos e práticas. A formação inicial e continuada dos docentes pesquisados não contempla uma formação para o contexto rural, a prática nestas escolas é conduzida pelos conhecimentos do cotidiano, da experiência. A representação de competência configura-se numa série de ações, mas ações vinculadas à qualidade, ao saber, saber fazer e fazer bem. Acredita-se que as contribuições deste estudo seja repensar os processos de formação do professor que atua em escolas rurais na compreensão dos preceitos da Educação do Campo.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação do Campo. Políticas Públicas. Competências. Representação Social.

## ABSTRACT

The Field Education, in accordance with the legal provisions, is the Basic Education aimed at the rural population and the determination of its Operational Guidelines, proposals for adequacy of school with the country life are established. In related educational policies are mentioned contextual dimensions of the field, covering purposes for the pedagogical work and the training of teaching working in this area. Thus, the objectives of this study lie in contextualizing the Field Education, meet the duties assigned to teachers by educational policy field, trace the sociodemographic profile of educators and to identify the social representations of these teachers on professional competence. To achieve the study objectives, this research is characterized as basic, exploratory and descriptive, with quantitative and qualitative approach. The subjects are 88 teachers of basic education active in local rural schools Taubaté, Pindamonhangaba, São Luiz do Paraitinga, Redenção da Serra and state belonging to the Regional Board of Education of Taubaté and Pindamonhangaba. A semi-structured interview and questionnaire are the tools used for data collection. Qualitative data were treated from the content analysis. Quantitative data were analyzed as having support for data quantification by Sphinx<sup>®</sup> software and organized in graphs and tables. Qualitative data were analyzed through content analysis (BARDIN, 2011) and categorized by units of meaning. The number of interviews obeys the criterion of saturation data, and interviewed 23 teachers of rural schools. Results indicate that the teachers of rural schools surveyed in its most feminine, unaware of the principles of Field Education and the legislation that supports these precepts. Recognize the dimensions of teaching, including the difficulties encountered in this profession. The professional reference of respondents is still rooted in the propositions of education developed in urban areas. While acknowledging the specificity of field space, yet incorporate in their discourses and practices. Initial and ongoing training of teachers surveyed did not include training for the rural context, the practice in these schools is driven by knowledge of everyday life experience. The representation of competence sets up a series of actions, but actions related to quality, namely, how to do and do well. It is believed that the contributions of this study will help to rethink the processes of teacher education that operates in rural schools in understanding the precepts of Rural Education.

**KEYWORDS:** Rural Education. Public Policy. Skills. Social Representation.



## LISTA DE SIGLAS

- ALCEST©** - (*Analyses des Lexèmes Cooccurrents dans les Énoncés d'un Texte*) -  
Análise Lexical Contextual de um Conjunto de Segmentos de Texto
- BDTD** – Biblioteca Virtual Brasileira de Teses e Dissertações
- CAPES** – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CEB** – Câmara de Educação Básica
- CFRs** – Casas Familiares Rurais
- CNE** – Conselho Nacional de Educação
- CNER** – Campanha Nacional de Educação Rural
- Contag** – Confederação Nacional do Trabalhador e Trabalhadora na Agricultura
- CNTE** - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
- DEED** – Diretoria de Estatísticas Educacionais
- DER PDM** – Diretoria de Ensino – Região de Pindamonhangaba
- DER TAU** – Diretoria de Ensino - Região de Taubaté
- EFAs** – Escolas Famílias Agrícolas
- EJA** – Educação de Jovens e Adultos
- FUNDEF** – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
- IDEB** – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
- IDESP** – Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo
- INEP** – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- LDBEN** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC** – Ministério da Educação
- MEDEF** – Movimento de Empresas da França
- MST** – Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra
- PND** – Plano Nacional de Desenvolvimento
- PSECD** - Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto
- PROCAMPO** – Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo
- PROJOVEM** – Programa Nacional de Inclusão de Jovens
- PRONERA** – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
- RS** – Representações Sociais

**Scielo** – *Scientific Electronic Library*

**SADQ** – *Software* de análise de dados qualitativos

**SAEB** – Sistema de Avaliação da Educação Básica

**SARESP** – Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

**SEED** – Secretaria de Educação de Taubaté

**SSR** – Serviço Social Rural

**TRS** - Teoria das Representações Sociais

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> – IDEB alcançado nos anos de 2007, 2009 e 2011 pelas escolas rurais pesquisadas	23
<b>Tabela 2</b> – Índices do IDESP nos anos de 2009, 2010, 2011 e 2012 das escolas rurais estaduais pesquisadas	24
<b>Tabela 3</b> - Palavras-chave mais utilizadas em teses e dissertações sobre Educação do Campo disponível na base de dados BDTD, organizadas em ordem decrescente	28
<b>Tabela 4</b> – Número de escolas participantes localizadas nas áreas rurais pertencentes às redes municipais de Taubaté, Redenção da Serra, Pindamonhangaba e sob gestão da Diretoria de Ensino da Região de Taubaté e de Pindamonhangaba	92
<b>Tabela 5</b> – População urbana e rural dos municípios pesquisados segundo IBGE – Censo Demográfico, 2010	92
<b>Tabela 6</b> – Eixos norteadores do questionário aplicado aos professores das escolas rurais – sujeitos da pesquisa	95
<b>Tabela 7</b> – Quantidade de questionários aplicados e de entrevistas realizadas por instituição escolar	101
<b>Tabela 8</b> – Caracterização dos professores entrevistados	104
<b>Tabela 9</b> – Dados comparativos Brasil – São Paulo sobre Faixa Etária de Professores da Educação Básica	117
<b>Tabela 10</b> – Grau de escolaridade do pai e da mãe dos pesquisados	119
<b>Tabela 11</b> – Renda pessoal e renda familiar dos professores que atuam nas escolas rurais	120
<b>Tabela 12</b> – Cursos de especialização Lato Sensu cursados pelos professores pesquisados	127
<b>Tabela 13</b> – Informe se gostaria de fazer outro curso superior. Qual?	128
<b>Tabela 14</b> - Número de respostas sobre os aspectos que compõem a formação de um professor.	129
<b>Tabela 15</b> - Número de respostas sobre as características da profissão.	136
<b>Tabela 16</b> – Competências de referência (Perrenoud, 2000) e as dificuldades enfrentadas pelo professor	141
<b>Tabela 17</b> - Competências necessárias à prática em sala de aula.	149
<b>Tabela 18</b> - Cinco paradigmas do profissional docente: importância dos fatores na	

prática docente.	153
<b>Tabela 19</b> - Fatores importantes para a prática docente na educação do campo.	165
<b>Tabela 20</b> - Frequência de palavras na questão aberta sobre o que precisa mudar na profissão docente.	168

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> - Palavras-chave utilizadas sem repetição em teses e dissertações sobre Educação do Campo disponível na base de dados BDTD, organizadas em ordem alfabética	29
<b>Quadro 2</b> - Objetos de representações sociais de professores	30
<b>Quadro 3</b> – Competências a serem desenvolvidas na formação docente conforme Parecer CNE/CP nº 9/2001	72
<b>Quadro 4</b> – Conhecimentos para o desenvolvimento profissional descritos no Parecer CNE/CP nº 9/2001	73
<b>Quadro 5</b> – Formação de categorias de boa qualidade, segundo referenciais de Bardin (2011)	102
<b>Quadro 6</b> – Descreva quais os desafios/dificuldades de atuar em uma escola rural	143
<b>Quadro 7</b> – O que você entende por Educação do Campo?	151
<b>Quadro 8</b> – O papel do professor na aprendizagem do aluno da área rural	160
<b>Quadro 9</b> – Saberes e conhecimentos para atuar na educação do campo	162

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1:</b> As competências (CHARLIER, 1996)	64
<b>Figura 2:</b> Quadro para definir um referencial de competências profissionais. Pela integração de seis paradigmas? (PAQUAY, 1994)	65
<b>Figura 3:</b> Referencial completo (PERRENOUD, 2000)	67
<b>Figura 4:</b> As esferas de pertença das representações sociais (JODELET, 2009)	83
<b>Figura 5:</b> Número de professores da Educação Básica por Localização, segundo a Região Geográfica – 2007 – Educacenso (MEC,2009)	90
<b>Figura 6:</b> Comparativo da Proporção de Professores da Educação Básica por Localização, Brasil – São Paulo, 2007 (MEC, 2009)	91
<b>Figura 7:</b> Série em que está lecionando na área rural Série em que está lecionando na área rural	105
<b>Figura 8:</b> Tempo de docência X Tempo de docência na área rural	105
<b>Figura 9:</b> Representação Social de professores de escolas rurais sobre competência	111
<b>Figura 10:</b> Informe o nível de ensino que você leciona.	115
<b>Figura 11:</b> Como você se considera?	116
<b>Figura 12:</b> Dados do INEP (2009) - Tabela 1 – Total de Professores da Educação Básica por Raça/Cor – segundo Região Geográfica – Brasil 2007	116
<b>Figura 13:</b> Qual sua idade?	117
<b>Figura 14:</b> Comparativo da Proporção de Professores da Educação Básica por Faixa Etária, 2007 (MEC, 2009)	118
<b>Figura 15:</b> Assinale seu estado civil.	118
<b>Figura 16:</b> Com quem você mora atualmente?	119
<b>Figura 17:</b> Quantas pessoas contribuem com a renda familiar acima declarada?	121
<b>Figura 18:</b> Renda pessoal x Renda familiar x Número de contribuintes	121
<b>Figura 19:</b> Quantas pessoas dependem da sua renda, não contando você?	121
<b>Figura 20:</b> Quantos turnos você trabalha diariamente?	122
<b>Figura 21:</b> Qual o tempo diário de dedicação nesta atividade?	123
<b>Figura 22:</b> Informe o tempo que você exerce a docência.	124
<b>Figura 23:</b> Que tipo de curso de Ensino Médio você concluiu?	125
<b>Figura 24:</b> Você já fez algum curso superior? Qual?	127
<b>Figura 25:</b> Por que você escolheu ser professor?	133

- Figura 26:** Escolha duas razões que possam definir sua motivação para ser professor. 134
- Figura 27:** Os cinco traços característicos essenciais que deve ter um professor. 137
- Figura 28:** Três definições que considera mais importantes do ser professor. 137
- Figura 29:** Três definições que considera mais importantes sobre o que um aluno espera de um professor. 140
- Figura 30:** A estrutura curricular proposta apresenta referencial teórico adequado para a formação para atuar na escola do campo? 164

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b>	18
1.1 Problema	20
1.2 Objetivos	21
1.2.1 Objetivo Geral	21
1.2.2 Objetivos Específicos	21
1.3 Delimitação do Estudo	21
1.4 Relevância do Estudo	22
1.5 Organização do Trabalho	25
<b>2. ESTADO DA ARTE</b>	27
2.1 As pesquisas em Educação do Campo	27
2.2 As pesquisas em Representações Sociais dos professores	29
2.3 Biblioteca virtual da Educação do Campo	31
<b>3 A CONTEXTUALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL</b>	36
3.1 Breve histórico educacional brasileiro	36
3.1.1 Concepções sobre a Educação do Campo	41
3.1.2 As políticas educacionais para a Educação do Campo	46
<b>4 AS COMPETÊNCIAS DO PROFISSIONAL DOCENTE</b>	55
4.1 Breve trajetória do modelo de competência	57
4.2 O conceito de competência no âmbito da educação	59
4.3 O desenvolvimento da competência na formação docente	68
<b>5 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS</b>	75
5.1 O conceito	77



5.2 A Teoria das Representações Sociais	79
5.3 As Representações Sociais e o sujeito	82
<b>6 MÉTODO</b>	87
6.1 Tipo de Pesquisa	87
6.2 População / Amostra	90
6.3 Instrumentos	93
6.4 Procedimentos para Coleta de Dados	96
6.5 Procedimentos para Análise de Dados	98
6.5.1 Análise dos dados	100
<b>7 RESULTADOS</b>	103
7.1 Caracterização da amostra – entrevistados	103
7.2 As representações sociais dos professores de escolas rurais sobre competência	109
7.3 Perfil sócio-demográfico dos professores que atuam em escolas rurais – questionário	113
7.3.1 Gênero	114
7.3.2 Características étnico-raciais	116
7.3.3 Idade	117
7.3.4 Aspectos familiares: estado civil, pessoas com quem mora, escolaridade do pai e da mãe	118
7.3.5 Aspectos econômicos: renda pessoal e familiar, contribuição de renda, dependentes financeiros e turno de trabalho	120
7.3.6 Tempo diário destinado à atividade docente	122
7.3.7 Tempo de docência	123
7.3.8 Zona de habitação	124
7.3.9 Formação Docente	124
7.4 A prática docente	133

7.5 Sobre a profissão professor	135
7.6 Opinião sobre o que é ser professor	136
7.7 Dificuldades enfrentadas pelo professor	141
7.8 O que o professor precisa para a prática em sala de aula	149
7.9 Fatores importantes na prática docente	153
7.10 Propostas de atuação do professor vivenciadas na escola em que atua	163
7.11 Fatores importantes para a prática docente na educação do campo	165
7.12 Mudanças para a profissão docente na perspectiva de docentes que atuam em escolas rurais	168
<b>8 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	170
<b>REFERÊNCIAS</b>	176
<b>APÊNDICE A- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido</b>	186
<b>ANEXO A – Declaração Comitê de Ética e Pesquisa em Seres Humanos</b>	187

## 1 INTRODUÇÃO

A Educação do Campo possui uma trajetória recente de discussões acerca de sua concepção, seus princípios e sua relevância no desenvolvimento da sociedade brasileira. A retomada histórica da constituição da população brasileira permite reconhecer a desvalorização do contexto rural, a desqualificação do trabalho e da cultura dos sujeitos do campo. Desde o período colonial os regimes, escravocrata e latifundiário, que constituíram grande parte da história brasileira, possuem influências diretas no que se refere ao desenvolvimento das pessoas que vivem nos ambientes rurais.

As políticas públicas, ao longo dos anos, instituíram direitos à população campestre, porém apresentando elementos que não promoveram o devido valor do contexto rural em desenvolvimento como sendo um ambiente que possui características complementares à região urbana. Com isso, as diversidades existentes, os interesses específicos de cada população, não são reconhecidos em sua reciprocidade, mas como uma superior à outra.

O desenvolvimento da Educação Básica específica das áreas rurais do Brasil é uma aspiração dos movimentos sociais de reforma agrária, que concebem a Educação do Campo como um processo formativo de pessoas enquanto sujeitos coletivos. Os princípios desta educação estão integrados aos anos de luta pelos direitos sociais, pela diminuição da desigualdade, pelo reconhecimento e valorização da identidade da população rural. Assim, visa-se uma educação que tenha como premissa o desenvolvimento do sujeito que vive no/do campo e sua interdependência com a realidade urbana.

Ao pensar nas características específicas da população das áreas rurais, referentes ao seu modo de viver, às suas aspirações, às condições geográficas em que se insere e às suas reais necessidades, um reconhecimento a respeito de uma Educação do Campo diferenciada foi concebido. O caráter específico de uma educação voltada para pessoas que vivem no campo é uma temática em ascensão. As principais aspirações da proposta de uma Educação voltada às particularidades da população do campo estão nos contextos formativos do profissional docente junto ao desenvolvimento de políticas educacionais no intuito de constituir o fortalecimento das lutas pelos direitos.

Com tais pressupostos, a Educação do Campo propõe repensar os projetos e propostas pedagógicas; a inserção da comunidade escolar nos contextos familiares rurais; o rompimento de barreiras burocráticas que promovam a exclusão da população escolar; a reestruturação do currículo de forma a promover um trabalho interdisciplinar; a possibilidade de que os sujeitos

do campo se tornem agentes de seu próprio desenvolvimento; a construção de uma identidade; a melhoria nos aspectos infraestruturais dos ambientes escolares e o desenvolvimento de uma gestão democrática.

A concepção de educação para o campo nas políticas instituídas é convergente às concepções dos movimentos sociais, o que redimensiona as práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas situadas em locais rurais. Souza (2008) destaca que a academia vem demonstrando interesse à educação proposta pelos movimentos sociais do campo, e produções científicas vêm se ampliando e estabelecendo novas discussões.

Pensando nos princípios educativos visados pelos movimentos de trabalhadores do campo para a educação desenvolvida neste contexto, percebe-se a prática pedagógica intrinsecamente vinculada aos saberes dos professores, conhecimentos que são constituídos nos ambientes de atuação e nos espaços de formação.

Portanto, evidencia-se neste estudo a formação do profissional da educação que está inserido no contexto do campo. A problemática inicial que respalda esta pesquisa é referente às competências profissionais necessárias aos docentes que atuam em escolas do campo, ao considerar as políticas educacionais existentes neste âmbito.

A resolução nº 2 de 28 de abril de 2008, define,

Art. 1º A Educação do Campo compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Técnico Integrado 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 (BRASIL, 2008).

A construção do profissional da educação é norteada por princípios gerais que regem os programas de formação inicial e continuada. Com respaldo nas políticas educacionais desenvolvidas especificamente nas escolas que se localizam em espaço geográfico identificado como do campo, surge a premissa de uma formação docente baseada nas necessidades desta área da educação. Tal formação comprometer-se-á no desenvolvimento de uma consciência legitimada da população agrária e a constituição da cidadania numa proposta em que os interesses e as necessidades da população do campo sejam efetivadas.

Para tais proposições é preciso esclarecer as atribuições que o profissional docente deve apresentar para atuar na Educação do Campo segundo determinações da legislação, estendendo-se por uma analogia das práticas de ensino propostas às usuais neste contexto. No entanto, esta pesquisa limita-se a estudar as competências necessárias ao docente da educação

básica atuante em escolas do campo, suas representações sociais frente essas competências a partir da atuação e formação no contexto rural.

## 1.1 PROBLEMA

A problemática desta pesquisa tem sua origem vinculada às disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/96, em seu artigo 28, que regulamenta:

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, especificamente:

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 condições climáticas;

III – adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL,1996)

Ao contemplar as determinações previstas pela lei que rege a educação brasileira, na perspectiva de que o profissional docente atentará, em suas práticas pedagógicas, à diversidade do campo, surge o questionamento norteador desta pesquisa: quais as competências que, segundo a legislação atual, um professor deve ter para atuar na educação básica no campo?

A partir desta questão, tornaram-se foco desta pesquisa:

- Qual o perfil sociodemográfico dos professores que atuam na Educação Básica do Campo?
- Quais as representações sociais dos professores que atuam no campo sobre competência?
- Quais conhecimentos os professores construíram para atuar no campo?

Perante estes questionamentos, foram estabelecidos os objetivos desta pesquisa, que são explicitados na seção a seguir.

## **1.2 OBJETIVOS**

### **1.2.1 OBJETIVO GERAL**

Identificar as representações sociais de professores que atuam em escolas rurais sobre competência e os conhecimentos necessários à sua prática pedagógica para atuar nas escolas do campo, considerando a política de Educação do Campo no Brasil.

### **1.2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- Caracterizar o perfil sociodemográfico dos professores que atuam na Educação Básica em escolas localizadas em áreas rurais;
- Conhecer as competências previstas na legislação atual para atuar na educação básica do campo;
- Investigar as representações sociais do professor de escolas de áreas rurais sobre competência;
- Identificar os conhecimentos necessários à prática pedagógica para atuar nas escolas do campo;
- Conhecer a política de Educação do Campo no Brasil.

## **1.3 DELIMITAÇÃO DO ESTUDO**

Marconi e Lakatos (2003) afirmam ser necessário estabelecer limites para a investigação. As autoras apontam alguns fatores que podem limitar uma pesquisa, como o assunto e a extensão.

A seleção de tópicos do assunto favorece a pesquisa, impedindo que esta seja muito extensa ou de grande complexidade. Portanto, esta pesquisa limita-se geograficamente ao estudo do perfil sociodemográfico e as representações sociais sobre competência de 88

professores que atuam em 14 escolas de Educação Básica localizadas em áreas rurais sob a responsabilidade da Secretaria de Educação de Taubaté (SEED); Diretoria de Ensino - Região Taubaté (DER TAU); Diretoria de Ensino – Região Pindamonhangaba (DER PDM); escolas rurais delegadas à Secretaria de Educação e Cultura de Pindamonhangaba; Assessoria Municipal de Educação da Estância Turística de São Luiz do Paraitinga; Secretaria de Educação de Redenção da Serra, todas situadas no estado de São Paulo.

Compõe o campo de investigação duas escolas rurais no município de Taubaté sob gestão da SEED, uma escola rural sob responsabilidade da Diretoria de Ensino – Região Taubaté (no município de Taubaté), duas escolas delegadas à Diretoria de Ensino – Região Pindamonhangaba; cinco escolas em Pindamonhangaba em âmbito municipal, uma no município de Redenção da Serra, três escolas aos cuidados de São Luiz do Paraitinga.

#### **1.4 RELEVÂNCIA DO ESTUDO**

Um fator de destaque para o desenvolvimento de estudos sobre os profissionais que atuam no campo é a instabilidade encontrada nos resultados atingidos no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) das escolas pesquisadas. O IDEB foi criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e visa validar a qualidade da educação a partir de dados obtidos no Censo Escolar, no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) que é a avaliação aplicada a unidades da federação, e na Prova Brasil, que é a avaliação aplicada aos municípios. Este índice demonstra resultados sobre o fluxo escolar e a aprendizagem dos alunos e, a partir desses, visa alicerçar necessidades de melhorias no sistema educacional atado à política pública neste eixo (INEP, s.d.).

O IDEB configura um índice que compreende valores numa escala de zero a 10,0. A pretensão do IDEB para o ano de 2022 é que seja atingido o índice de 6,0, que confere à qualidade de um sistema educacional compatível a de países desenvolvidos (INEP, s.d.). Os índices das escolas de ensino fundamental rurais pesquisadas, contribuem para este estudo, pois confirmam a necessidade do desenvolvimento de propostas que façam o campo avançar. Isso sugere a importância de olhar o campo e a formação do profissional que lá atua. A tabela 1 apresenta os indicadores alcançados nos anos de 2007, 2009 e 2011, observando que os indicadores de 2013 ainda não estão disponibilizados, com previsão para sua divulgação em

junho de 2014. As escolas estão identificadas por letras e seguidas da unidade à que são vinculadas.

**Tabela 1:** IDEB alcançado nos anos de 2007, 2009 e 2011 pelas escolas rurais pesquisadas.

Escola	5º ano			9º ano		
	2007	2009	2011	2007	2009	2011
<b>A</b> (Estadual)	-	4,4	4,8 (atingiu a meta) ↑	-	3,8	4,4 (atingiu a meta) ↑
<b>B</b> (Estadual)	-	5,7	4,8 ↓	-	4,9	3,8 ↓
<b>C</b> (Municipal)	4,7 (atingiu a meta) ↑	4,8 (atingiu a meta) ↑	5,0 (atingiu a meta) ↑	Não existem resultados		
<b>D</b> (Municipal)	-	4,4	Sem média na Prova Brasil 2011 ↓	Não existem resultados		
<b>E</b> (Municipal)	-	4,4	Sem média na Prova Brasil 2011 ↓	-	-	4,1
<b>F</b> (Municipal)	-	-	-	-	4,0	Sem média na Prova Brasil 2011 ↓
<b>G</b> (Municipal)	4,2	4,7 (atingiu a meta) ↑	4,9 (atingiu a meta) ↑	Não existem resultados		
<b>H</b> (Municipal)	-	4,4	Sem média na Prova Brasil 2011 ↓	Não existem resultados		
<b>I</b> (Municipal)	-	-	5,0	-	-	4,3
<b>J</b> (Estadual)	Não existem resultados			-	4,2	4,0 ↓

**Fonte:** INEP (s.d.). (Elaborado pela autora, 2014).

Os índices do IDESP (Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo) são indicadores de qualidade dos anos iniciais (1º ao 5º ano) e finais (6º ao 9º ano) do Ensino Fundamental e Ensino Médio, cujos objetivos apontam o diagnóstico da qualidade da educação, pontos que precisam ser aprimorados e a evolução ano a ano. Além desses, configuram melhorias na qualidade do ensino e da gestão, contando com o apoio da Secretaria de Educação do Estado. Para tais propósitos, dois critérios são considerados: o desempenho do aluno no Saresp (Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo) e o fluxo escolar (SÃO PAULO, s.d.).

É importante destacar que este indicador considera o desempenho dos alunos nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática e os indicadores de aprovação, reprovação e abandono (fluxo). Além da prova para medida de avaliação de aprendizado nas áreas citadas, é realizado um questionário socioeconômico dos alunos, ou seja, os indicativos sofrem influência desses dados, o que interfere nos resultados de qualidade da educação na escola. Trata-se de um mesmo instrumento aplicado a todas instituições escolares, municipais e estaduais, para avaliar a qualidade da educação.



Os índices aqui apresentados na tabela 2 referem-se às escolas estaduais pesquisadas, visto que os índices do IDESP das escolas municipais não são disponíveis para consulta pública. Tais índices são acessados mediante login e senha do Saesp de cada escola, restringindo assim, a consulta aos dados.

**Tabela 2:** Índices do IDESP nos anos de 2009, 2010, 2011, 2012 e 2013 das escolas rurais estaduais pesquisadas.

Escola	Ano/série	Metas para 2009	IDEB 2009	Metas para 2010	IDEB 2010	Metas para 2011	IDEB 2011	Metas para 2012	IDEB 2012	Metas para 2013	IDEB 2013
A	5º ano	2,53	2,80	2,98	2,91	3,09	3,94	4,10	5,00	-	-
	9º ano	2,70	2,13	2,27	2,34	2,53	2,64	2,84	2,54	2,68	1,97
	3º Ensino Médio	1,53	2,18	2,28	1,10	1,25	1,86	2,05	1,64	1,75	2,12
B	5º ano	3,58	3,28	3,44	5,22	5,31	3,66	3,83	5,14	5,23	5,71
	9º ano	3,46	3,03	3,16	3,89	4,05	2,46	2,66	2,59	2,73	2,08
	3º Ensino Médio	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
J	5º ano	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	9º ano	3,60	2,36	2,50	2,59	2,78	1,96	2,15	2,81	2,94	2,56
	3º Ensino Médio	2,68	3,12	3,20	1,34	1,51	1,37	1,55	2,11	2,22	2,09

**Fonte:** SÃO PAULO, s.d. (Elaborado pela autora, 2014).

Observa-se a partir desses índices demonstrados que os resultados das escolas rurais pesquisadas apresentam uma variação que caracteriza uma instabilidade na qualidade do ensino que vem sendo desenvolvido. As três escolas estaduais oscilam seus resultados ora atingindo a meta, ora não obtendo o resultado almejado. Nenhuma destas escolas apresentou um índice crescente, conferindo a importância de estudos voltados para esta realidade na busca de compreender tais oscilações na educação desenvolvida no campo.

Pautando-se na afirmação de Alves-Mazzotti e Gewandszadner (2001, p. 159), “[...] a significância de um estudo pode ser demonstrada indicando sua contribuição para a construção do conhecimento e sua utilidade para a prática profissional e para a formação de políticas”, acredita-se que esta pesquisa possibilita discussões acerca da formação do professor para a Educação do Campo, em ambiente de formação inicial e continuada.

Outro ponto de relevância está relacionado ao número reduzido de pesquisas sobre Educação do Campo desenvolvidas no estado de São Paulo. Conforme descrito no Estado da Arte, seção 2.1 deste estudo, as pesquisas com esta temática concentram-se em sua maioria, nas regiões Norte, Nordeste e Sul do Brasil.

A partir dos objetivos específicos deste estudo, tornou-se necessário breve retomada da trajetória da educação no Brasil, numa abrangência histórica de sua constituição, incluindo as especificidades destinadas à Educação do Campo. Nesta contextualização, incluem-se os respaldos legislativos no que tange às determinações destinadas à organização do sistema de ensino brasileiro, evidenciando as leis e direitos estabelecidos para reger a Educação do Campo, e as disposições sobre o profissional da área.

Como suporte teórico, o estudo estrutura-se na contextualização da Educação do Campo no Brasil (CALDART, 2009; 2007; 2003; SOUZA, 2008), nas concepções e definições de competência e formação do profissional na perspectiva dos documentos normativos que regem a educação brasileira e de diferentes autores (ZARIFIAN, 2003; CHARLIER, 2001; PAQUAY, 2001; PERRENOUD, 2000). Integra a fundamentação teórica, o estudo da Teoria das Representações Sociais (MOSCOVICI, 2011; JODELET, 2009).

Quanto à Teoria das Representações Sociais (TRS), esta tem sido empregada na fundamentação de considerável número de estudos, porém, as pesquisas nas quais os sujeitos das representações são professores do campo ainda se apresentam restritas. Desta forma, aspira-se que esta pesquisa contribua para reflexões sobre os conhecimentos que professores possuem acerca de sua realidade profissional, manifestando seus saberes que poderão tornar-se objetos de estudos futuros.

Ao caracterizar o perfil sociodemográfico dos professores das escolas rurais, as características da Educação do Campo e suas implicações na formação e na prática pedagógica, espera-se que este estudo possibilite reflexões acerca do desenvolvimento de competências do professor em seu processo de formação profissional.

## **1.5 ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO**

Esta pesquisa organiza-se em seis seções.

Inicia-se com a Introdução da temática e o delineamento do escopo desta pesquisa.

Na segunda seção, encontra-se o Estado da Arte, um estudo de levantamento das publicações científicas que abordam a temática da Educação do Campo e a Representação Social de professores.

Na sequência, a Revisão da Literatura, que se apresenta como suporte teórico e possibilita a análise dos dados obtidos e a relação desses com as teorias existentes nesta área de conhecimento. Este referencial teórico organiza-se em três capítulos.

O primeiro capítulo intitula-se “A contextualização da Educação do Campo no Brasil”. Visou-se compreender, por meio de revisão de literatura a abordagem sobre a Educação do Campo no contexto educacional brasileiro. Para melhor estruturação, o capítulo está dividido em três subseções: Breve histórico educacional brasileiro, Concepções sobre a Educação do Campo e As políticas educacionais para a Educação do Campo.

O estudo sobre “As competências do profissional docente” apresenta-se no segundo capítulo. Tendo a competência profissional como objeto de estudo, foi-se necessário o desenvolvimento do estudo acerca desse conceito e suas relações com o trabalho educativo. As subseções: Breve trajetória do modelo de competência, O conceito de competência no âmbito da educação e O desenvolvimento da competência na formação docente.

O terceiro capítulo “Representações Sociais” foi estruturado com o objetivo de fundamentar as discussões acerca desta teoria. Para elaboração de tal referencial, foram organizadas as seguintes subseções: O conceito, A teoria das Representações Sociais e As Representações Sociais e o sujeito.

As seções seguintes dispõem o Método contendo o tipo de pesquisa, população/amostra, os dispositivos para a coleta de dados, os instrumentos utilizados e os procedimentos para a análise dos dados. Por fim, encontram-se os Resultados e as Considerações Finais. No que se refere posterior ao texto, tem-se as Referências, os Apêndices e Anexos.

## 2 ESTADO DA ARTE

Objetivando o levantamento sobre a temática da Educação do Campo e as dimensões de tratamento nas pesquisas nos últimos dez anos, foi possível estabelecer um panorama das discussões e reflexões presentes nas produções acadêmicas. A busca foi realizada em junho de 2012, nas bases de dados *Scielo - Scientific Electronic Library* -, BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - e Periódicos Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). Os descritores pesquisados foram Educação do Campo e Representações Sociais dos professores, visando assim refinar os resultados e possibilitar a identificação dos assuntos abordados.

Na última subseção do Estado da Arte, encontra-se a pesquisa realizada na Biblioteca virtual sobre a Educação do Campo. Trata-se de um blog que encaminha várias produções referentes à Educação do Campo. Para compor este estudo, foram selecionados os artigos que constavam o ano e a via de publicação.

Este estudo possibilitou a leitura de alguns resumos de produções acadêmicas e posterior aprofundamento de pesquisas que contribuíram com a temática aqui discutida, ampliando o suporte teórico para a compreensão e análise dos resultados obtidos no que diz respeito à educação do campo e suas políticas educacionais.

### 2.1 As pesquisas em Educação do Campo

Na base de dados *Scielo*, foram encontrados sete artigos com a temática Educação do Campo. A partir da leitura dos resumos, notam-se questões sobre os movimentos sociais do campo, na qual são listadas análises sobre ações sócio-educativas do Movimento Sem-Terra (VENDRAMINI, 2007). A historicidade da educação no contexto rural brasileiro, seu processo de resignificação e seus entraves, é outra vertente discutida, com a proposta de entender a reconfiguração do espaço rural em campo, apontando a questão da construção de conhecimento na diversidade (MARCHNER, 2011). As políticas públicas têm seu lugar nos questionamentos sobre suas viabilidades (CAVALCANTE, 2010), e são acrescidas às discussões englobando as práticas pedagógicas e a produção científica (SOUZA, 2008). A Pedagogia da Alternância (TEIXEIRA; BERNARTT; TRINDADE, 2008) também é ênfase de estudos, bem como as relações entre os processos pedagógicos e os históricos (ANTÔNIO;

LUCINI, 2007). O tema Educação especial na Educação do Campo e suas interfaces na legislação foi contemplado em um estudo (CAIADO; MELETTI, 2011).

A BDTD possibilitou a localização de três teses de doutorado e trinta e seis dissertações de mestrado com o eixo Educação do Campo, e nota-se o tratamento diversificado dado ao tema em questão. Na consulta às palavras-chave dos estudos, foi possível enumerar as abordagens e quantificar sua presença nos artigos, conforme esclarecem a Tabela 3 e o Quadro 1. Nesta análise, verificam-se os aspectos relevantes nas pesquisas e outros descritores que demonstram o campo de discussões acerca do tema.

**Tabela 3.** Palavras-chave mais utilizadas em teses e dissertações sobre Educação do Campo disponível na base de dados BDTD, organizadas em ordem decrescente.

Palavras-chave	Número de artigos
Formação de professores	11
Movimentos Sociais	11
Educação rural	8
Políticas públicas	6
Alternância	4
Prática e práticas pedagógicas	4
Pronera	4
Assentamento	3
Educação ambiental	3
MST – Movimento Sem-Terra	3
Pedagogia da Terra	3
Reforma Agrária	3
Trabalho e educação	3
Educação popular	2
Escolas	2
Formação continuada	2
Geociências	2
Projeto político-pedagógico	2
Currículo	2
Relação de saberes	2
Educação de adultos/ EJA	2

**Fonte:** Elaborado pela autora (2012).

Este levantamento possibilita instituir a formação dos professores e o Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra como questões centrais nas pesquisas que envolvem a Educação do Campo. Ressalta-se também que a Educação rural precisa ainda ser ressignificada e contextualizada na contemporaneidade, a iniciar pela substituição do termo “rural” em “campo” conforme a legislação brasileira determina (BRASIL, 2010). De acordo com as referências às políticas públicas, percebe-se que a relação destas com a educação campesina é um tema que não pode ser segregado.

O quadro 1 mostra a esfera de abordagens que circundam a Educação do Campo, potencializando a importância desta problemática. Os resumos lidos ofereceram a dimensão dos estudos nesta área, e este levantamento foi realizado a partir das palavras-chave utilizadas nas produções acadêmicas.

**Quadro 1.** Palavras-chave utilizadas uma única vez em teses e dissertações sobre Educação do Campo disponível na base de dados BDTD, organizadas em ordem alfabética.

Palavras-chave	
Abordagem sócio-histórica	Ensino médio
Agricultura camponesa	Escola Família-Agrícola
Capitalismo	Escola Itinerante
Crenças	Estado e educação
Complexidade	Geografia/Educação Física/Ecologia/Ciências
Concepções	Gestão escolar
Condições de funcionamento das escolas	Hegemonia
Conhecimento científico	Identidades
Contradições	Indicadores de custo aluno-qualidade
Cultura corporal/expressividade corporal	Lugar
Demandas de trabalhadores	Organização do trabalho pedagógico
Democracia / democratização do ensino	Parceria
Desempenho escolar	Políticas afirmativas
Desigualdade social	Práticas sociais e processos educativos
Diálogo	Programa Escola Ativa
Dissenso	Projeto
Educação agrícola	Projovem Campo
Educação camponesa	Psicologia
Educação etnicorracial	Recontextualização
Educação profissional	Saber social
Entorno	Temas geradores
	Trabalho

**Fonte:** Elaborado pela autora (2012).

Sobre as questões que envolvem a Educação do Campo, na base de dados da Capes foram encontrados quinze artigos cujas proposições abarcam alguns já anteriormente citados. Inserem-se as discussões sobre a identificação dos sujeitos do campo, sua representatividade e especificidade; os avanços e retrocessos dos processos educacionais; a questão da multisseriação das escolas do campo; a Educação do Campo como direito social e o papel da universidade na Educação do Campo.

## 2.2 As pesquisas em Representações Sociais dos professores

Utilizando as mesmas bases de dados já citadas, observa-se que os propósitos de estudo sobre os objetos das Representações Sociais dos professores reportam a diferentes contextos do processo educativo. Como esta pesquisa tem sua fundamentação na Teoria das Representações Sociais teorizada por Serge Moscovici, acredita-se que este levantamento institua a importância ao objeto estudado, ou seja, as representações sociais dos professores sobre as competências necessárias para atuação na Educação do Campo, visto que os descritores competências e Educação do Campo não apareceram em nenhum estudo divulgado por estas bases.

Ao todo, foram encontrados trinta e seis estudos sobre as representações sociais dos professores, sendo sete na base Scielo, dezenove na base BDTD e dez nos Periódicos da Capes.

A seguir, o quadro 2 contempla os objetos de representações sociais pesquisados nas bases de dados supracitadas.

**Quadro 2.** Objetos de representações sociais de professores

<b>Objeto</b>	<b>Base de dados</b>
A construção social do conceito de liderança	BDTD
Afetividade	Capes
Aluno com deficiência	Capes
Aluno com síndrome de Down incluídos nas classes regulares de Ensino Básico	BDTD
Aprender com o uso da tecnologia digital	BDTD
Artes visuais no Ensino Médio	BDTD
Autonomia docente do conhecimento científico	BDTD
Avaliação processual	Scielo
Ciclos de aprendizagem entre professores	Capes
Ciclos de aprendizagem e reprovação escolar	Capes
Competição na Educação Física escolar	BDTD
Condições de trabalho geradoras de desgaste mental	Capes
Componente curricular	BDTD
Ensino, pesquisa e extensão	Capes
Exclusão escolar	BDTD
Financiamento da Educação Básica	BDTD
Física	Scielo
Folclore	Capes
Formação continuada de professores alfabetizadores	BDTD
Gestão da escola pública	BDTD
Inclusão de alunos com distúrbios globais do conhecimento	BDTD
Limites e possibilidades na educação básica	BDTD
Manguezal	Scielo
Matemática	BDTD
Método científico e prática docente	Scielo
Motivação	Scielo
O “bom aluno”	Scielo
O que é ser um bom professor de Educação Física	BDTD
Organização do trabalho na escola	BDTD
Pesquisa escolar	BDTD
Processos formativos	BDTD
Representações de professores	Capes
Ser professor (construção da Identidade docente)	BDTD
Uso abusivo de álcool e outras drogas na adolescência	Scielo
Uso de drogas em escolas do Ensino Básico	Capes
Violência intrafamiliar	Capes

**Fonte:** Elaborado pela autora (2012).

### **2.3 Biblioteca virtual da Educação do Campo**

A consulta a este endereço virtual propiciou o levantamento das temáticas envolvendo a Educação do Campo e despertou a necessidade de um estudo exploratório com a breve descrição dos estudos do último decênio a partir da leitura dos resumos nos artigos selecionados conforme critérios já indicados, e que vêm ao encontro da revisão de literatura que fundamenta esta pesquisa. As buscas foram norteadas a partir dos questionamentos sobre a contextualização, a historicidade, a conceituação e a concepção da Educação do Campo; as políticas públicas e o papel dos movimentos sociais; a formação dos professores e suas representações sociais; e por fim, as práticas pedagógicas neste cenário. Tais questões delinearão a revisão da literatura deste estudo.

Santos (2006) resgata a Educação do Campo como movimento de direito, acesso, qualidade e a vincula às problemáticas sociais vividas pelos sujeitos do campo. Destaca a ótica urbana das políticas educacionais, e a exclusão dos pequenos agricultores mediante o avanço tecnológico e a produção capitalista. O estudo propõe a dialeticidade entre campo/cidade.

Nota-se a partir desse mapeamento que as pesquisas sobre a Educação do Campo evidenciam-se em maior quantidade nas regiões Norte, Nordeste e Sul do Brasil.

Sobrinho; Fidélis; Paz (2011) objetivaram em sua pesquisa o levantamento da abrangência territorial do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO) em alguns municípios do Estado do Pará que contemplam tal projeto, concomitante à análise das políticas que o viabilizaram.

Rotta; Onofre (2010), ao definirem educação como a sistematização de valores, princípios, ideologias e conhecimentos baseada numa cultura em uma sociedade, levantam a questão da diferenciação da Educação do Campo e do processo de ensino-aprendizagem deste contexto. Listam a alta rotatividade de professores e a ausência de políticas educacionais diferenciadas que visem o incentivo e que primem pelas necessidades efetivas do homem do campo. Ao estudarem o perfil da Educação do Campo em uma escola do município do Paraná, os autores enumeram alguns fatores para seu desenvolvimento, dentre eles, estão a alteração da grade curricular, a capacitação dos docentes, o investimento na estrutura funcional e tecnológica das escolas, a melhoria no transporte de alunos e professores e as políticas macroeconômicas.



Também, no estado do Paraná, foi desenvolvido o estudo de Kimiko Noma; Carmo Lima (2010), que buscam demonstrar a questão da coletividade campesina na efetivação das políticas sociais de educação ao seu contexto, e abrangem a construção de centros/escolas oriundas do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) e as práticas pedagógicas específicas à agroecologia.

Na região Sudeste, foi localizada a pesquisa de Martins; Coelho (2009) que desenvolveram um estudo junto ao Curso de Formação de Professores do Campo – Pedagogia da Terra. A pesquisa foi desenvolvida num período de cinco anos com alunos e agricultores, nas quais as reflexões foram promovidas a partir de observações *in loco* em determinado município do estado de Minas Gerais. A partir desta inserção das pesquisadoras na qual foi possibilitado o acompanhamento, o desenvolvimento, o andamento e a consolidação do processo de formação e dos saberes do professor do campo. Abordou-se duas áreas no currículo do curso citado, as Ciências Sociais e Humanidades, analisando os elementos necessários para um trabalho interdisciplinar.

No outro eixo mais explorado nas pesquisas, os movimentos sociais, em especial o MST, Caldart (2003) traz uma reflexão sobre a educação e a Educação do Campo a partir das vivências desses movimentos, e formula propostas para articular os princípios da reforma agrária a uma Educação no Campo. Caldart (2007) ao abordar “Sobre Educação do Campo” objetivou promover reflexões acerca das contribuições do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) na trajetória da Educação do Campo. Integra o estudo, a definição e o conceito que vem sendo construído, sobre qual o papel da educação para a Educação do Campo. A interpretação do percurso e da situação mais atualizada da Educação do Campo constitui outro estudo de Caldart (2009). Neste artigo, a autora analisa a origem da Educação do Campo, e identifica os sujeitos e as práticas deste contexto. Discute também as contradições e tensões existentes entre Estado e movimentos sociais, evidenciando a busca de uma pedagogia emancipatória e a garantia de políticas públicas que garantam acesso à educação à população campesina em seu território. As crises do capitalismo também são temas debatidos quanto à sua materialização nas questões relacionadas ao trabalho do campo.

Nascimento (2007) promove debates a partir dos movimentos sociais do campo, para discutir e reverter o quadro de calamidade do meio rural brasileiro, e a luta social dos movimentos e dos educadores para uma educação específica aos camponeses. Destaca nova proposição política dos movimentos a partir de várias matrizes pedagógicas como Escolas Famílias Agrícolas (EFAS), Casas Familiares Rurais (CFRs) baseadas na Pedagogia da Alternância. Neste estudo, a Educação do Campo é vista como direito de cidadania.

Em seu artigo, Farain (2009), traz a educação na questão de emancipação social da criança acampada em movimentos sociais, e as tentativas do MST na inclusão da escola em sua dinâmica aspirando ampliações no processo pedagógico, pois tal movimento reconhece os assentamentos como lugar de formação humana.

Santana (2006) em “A LDB e a educação do campo”, faz uma análise dos passos a serem dados objetivando uma Educação do Campo, e sugere uma pedagogia da escuta: valorizando educandos, funcionários, professores e comunidade do campo. Neste estudo, são considerados os sujeitos e não os objetos do processo, o que propõe uma descentralização política, favorecendo as decisões da própria escola em seu contexto. Evidencia-se nesta pesquisa o cuidado especial à formação dos professores e a valorização desses, a necessidade de uma política específica à Educação do Campo e, os avanços na LDB, nas Diretrizes, no Fundo Nacional de Desenvolvimento do ensino Fundamental (FUNDEF) e da academia, ou seja, em estudos e pesquisas.

Silva; Oliveira; Eugenio (2008) desenvolveram uma investigação numa escola localizada em assentamento no estado da Bahia, com o propósito de compreender a prática pedagógica e a construção da docência numa escola do movimento social do MST.

A prática pedagógica nas escolas do campo foi o foco da pesquisa de Cunha; Machado (2009). As autoras reúnem dois trabalhos de mestrado para problematizar a prática educativa de um professor atuante numa escola de assentamento no estado do Paraná. O cerne da discussão está na oscilação entre os paradigmas da educação rural e da educação do campo. Discutem também a formação continuada, a relação trabalho e educação, a educação problematizadora e aspirações futuras mediante o processo educativo. É relevante neste estudo, a perspectiva socialista ao abarcar as práticas para a educação emancipatória.

O estudo de Cunha; Machado (2009) promoveu a leitura aprofundada ao aproximar dos objetivos desta pesquisa, por tratar o papel do educador como um exercício de reflexão, uma prática educativa além do ensinamento de conteúdos, mas voltada à formação humana. As autoras enfatizam a escola do campo como espaço de formação de agentes de transformação da sociedade. Ressaltam que o papel do educador da escola do campo é, além dos conteúdos, entender a realidade dos sujeitos de direitos, desenvolver a consciência de interesses comuns existentes valorizando a coletividade.

Para tais pressupostos, as autoras supracitadas destacam a proposta pedagógica para o campo que propicia a intencionalidade do planejamento do professor. Por isso, a formação docente assume papel importante nas pesquisas em educação.

A abordagem dada ao papel da formação na pesquisa citada é consonante aos objetivos e resultados encontrados no presente estudo, pois ambas atribuem relevância ao processo de formação para a compreensão da singularidade da educação do campo. Formação esta que deve promover a necessidade de inclusão de temas e conteúdos que visem atender as diversidades dos contextos, bem como as particularidades existentes.

A ótica do estudo de Martins (2008) está na organização do trabalho pedagógico, tendo como premissa a natureza da Educação do Campo. O artigo estende-se à inserção da Educação do Campo nos documentos educacionais legais. Salienta-se nesta pesquisa que as práticas educativas devem perpassar a identidade camponesa, para práticas coletivas, um projeto de sociedade. O autor conclui que a Educação do Campo deve ser sustentada pelos sujeitos sociais que a constitui.

A busca com o descritor “Representações Sociais de professores do Campo” ou “da Educação do Campo”, nas bases de dados supracitadas, ofereceu resultados tendo como sujeito alunos da Educação do Campo.

A Teoria da Representação Social sobre Educação do Campo foi objeto de estudo de Guimarães; Silva; Bezerra (2011) na perspectiva dos alunos de uma rede municipal no estado do Pará. Além da representação social dos sujeitos participantes do processo, o trabalho constituiu-se de reflexões sobre a oferta da educação básica à população provinda das áreas rurais, sobre os elementos que baseiam e configuram esse nível de ensino.

Neste estudo, os questionamentos aos alunos foram sobre as metodologias utilizadas, o ensino multisseriado (opiniões e dificuldades), o que ocasiona a evasão escolar, adequação dos conteúdos à realidade do campo, as preferências profissionais, as expectativas em relação à educação, e as expectativas da escola à comunidade. Com os resultados, as pesquisadoras enfatizam que a especificidade do espaço do campo deve ser considerada para que não permaneça o transplante da cultura escolar urbana no contexto rural. Ao listarem os prejuízos de tais práticas, propõem a valorização e reconhecimento das particularidades deste meio para, segundo as autoras, ocorrer a exigência de uma educação de qualidade e para todos.

Diálogos são estabelecidos entre o presente estudo e a pesquisa de Guimarães; Silva; Bezerra (2011) no que se refere à reflexão sobre a predominância da cultura urbanocêntrica em detrimento da rural e seu reconhecimento na prática educativa, porém, diferenciam-se quanto aos sujeitos pesquisados, sendo que os professores são sujeitos desta pesquisa e os alunos, sujeitos da pesquisa de Guimarães; Silva; Bezerra (2011). No entanto, vale ressaltar que essa compreensão está respaldada na análise que os sujeitos fazem da prática educativa vivenciada, seja docente ou discente, considerando os aspectos curriculares, os materiais e

recursos didáticos-pedagógicos, nos quais não veem diálogo com a realidade à qual se inserem. Entretanto, ambas pesquisas indicaram a importância da relação campo/cidade tendo como desafio a promoção da formação integral dos alunos.

A partir da realização deste estado da arte, foi possível verificar a singularidade da problemática levantada para esta pesquisa, o que contribuiu na ampliação dos conhecimentos sobre a realidade da Educação do Campo na perspectiva dos professores atuantes neste contexto.

### **3 A CONTEXTUALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL**

A Educação do Campo é fator de relevância em nosso país devido às dimensões agrárias, a imensa diversidade existente, e a desigualdade extrema quanto às oportunidades educacionais entre cidadãos urbanos e rurais.

Silva, Morais e Bof (2006) constataram em seus estudos que as condições educacionais destinadas à população em idade escolar para o Ensino Fundamental atendida no meio rural, apresentam desvantagens em relação às áreas urbanas. Apontam que o número de crianças e jovens fora do sistema educacional das áreas rurais é maior do que o das áreas urbanocêntricas. Indicam também a redução do tempo de escolarização da população adulta e de uma porcentagem considerável de adultos não-alfabetizados. Também enumeram no contexto rural, algumas dificuldades enfrentadas: o trabalho com escolas multisseriadas, isto é, nas quais um professor trabalha com duas ou mais séries diferentes num mesmo tempo e espaço; a precariedade da estrutura física; falta de condições de trabalho; dificuldades de acesso do docente à escola; alta rotatividade de professores; sobrecarga de trabalho e baixa qualificação docente.

O tratamento desqualificado destinado à Educação do Campo pode ser caracterizado como resquício da história de nosso país. A seguir, será abordado um breve resgate histórico do tratamento dado à educação destinada aos povos do campo com a intenção de contextualizar a questão do rural nas dimensões do percurso educacional brasileiro. A seção traz breve trajetória da educação do campo organizando-se pelos fatos e eventos que promoveram reflexões e modificações nas formas de conceber a educação do campo, bem como implementações e ações estabelecidas de acordo com a demanda dos diferentes momentos da educação brasileira.

#### **3.1 Breve histórico educacional brasileiro**

O Brasil possui origem agrária, porém, a Educação do Campo não é mencionada nas constituições de 1824 e 1891. Somente nos textos constitucionais de 1934, 1937, 1946, 1967 e 1988, é que a educação destinada à população rural tem menção.

O Parecer CNE/CEB nº 36/2001, que processa as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, ressalta numa retrospectiva histórica, o descaso com a Educação do Campo e resquícios de uma cultura apoiada no latifúndio e no trabalho escravo. Durante o período colonial, os princípios norteadores eram os da Contra-Reforma, o qual era desfavorável à maioria da sociedade, desconsiderando escravos, mulheres e agregados no ambiente educacional. Até a expulsão dos jesuítas em 1759, este modelo de ensino manteve-se, além de voltar as atenções para o desenvolvimento das humanidades e as letras.

A gratuidade do ensino na instrução primária é assegurada pela constituição de 1891, não contendo nenhuma referência à Educação do Campo. Para a classe média urbana, a educação escolar era um fator de ascensão social e ingresso no processo inicial da industrialização brasileira, porém, no cenário agrário, as técnicas arcaicas de cultivo não exigiam aperfeiçoamento do trabalhador, nem preparação, nem alfabetização e por isso, nenhuma proposta foi desenvolvida para estes (BRASIL, 2001).

Segundo Araújo (2010), a expansão tardia da educação rural se explica pela dimensão monoculturista e latifundiária do período colonial brasileiro e que não necessitava, segundo esta estrutura sócio-econômica, de investimentos no âmbito educacional para reprodução da força de trabalho.

A educação rural brasileira, portanto, é contextualizada numa estrutura fundiária. Neste sistema, na qual a grande concentração de propriedades territoriais é vinculada a um número pequeno de pessoas, há um crescente êxodo rural decorrente da degradação das condições de vida de pessoas dos meios agrários. Por este motivo, as questões de Educação do Campo, não se dissociam das lutas e movimentos de trabalhadores rurais, é o caso do MST, e a Confederação Nacional do Trabalhador e Trabalhadora na Agricultura (SILVA; MORAIS; BOF, 2006).

Para Caldart (2003), o percurso da educação no meio rural precisa ser analisado mediante compreensão da realidade dos movimentos sociais camponeses, na história do MST em busca de uma reforma agrária, nos contextos de acampamentos e assentamentos. Nesta realidade, a educação não tem um fim em si mesmo, mas se inscreve como instrumento fundamental nas lutas pelas condições de vida e pela terra, na constituição de uma identidade.

Para compreender a constituição desta Educação do Campo, é necessário resgatar os traços coloniais que a sociedade brasileira perpetuou, as composições governamentais e administrações de fins públicos que apresentam raízes rurais e patriarcais (ANTONIO; LUCINI, 2007).

A educação rural no Brasil, por motivos sócio-culturais, sempre foi relegada a planos inferiores e teve por retaguarda ideológica o elitismo acentuado do processo educacional aqui instalado pelos jesuítas e a interpretação político-ideológica da oligarquia agrária, conhecida popularmente na expressão: “gente da roça não carece de estudos. Isso é coisa de gente da cidade” (LEITE, 1999, p. 14).

A partir do apresentado por Leite (1999), é possível compreendermos o decorrente pensamento de que a população de áreas rurais não precisa de um sistema educacional centrado em sua identidade cultural. Complementando, Antonio e Lucini (2007, p. 3) afirmam que esta concepção de educação era que para trabalhadores do campo, a formação escolar não era importante. Neste pensamento, não haveria motivos de se questionar a eficácia do ensino nas “escolinhas” rurais, multisseriadas e isoladas. Porém, devido à evolução do processo de urbanização e ao aumento de correntes migratórias, despertou preocupações quanto à educação, e algo voltado para a “formação para o trabalho agrícola”, que tiveram início em caráter assistencial e privado.

Explica Araújo (2010) que o aumento do fluxo migratório do campo para a cidade era prejudicial à oligarquia rural, que era ávida pela manutenção de mão-de-obra disponível e sem grandes custos. Houve então, a expansão do ensino nas áreas rurais objetivando, em sua concepção pedagógica, a fixação do homem no campo. Sob esta ótica, a educação era instrumento político-ideológico que promovia a manutenção dos interesses de representantes do Brasil agrário para o fornecimento de matéria-prima. Esse movimento educacional era ferramenta para apaziguar tensões sociais decorrentes do abandono do campo.

A citada autora menciona que este movimento educacional, conhecido como “ruralismo pedagógico”, desenvolveu-se dos anos 1920 até a década de 1950 e implementou diversos projetos e programas para a área rural, no entanto, permeados por uma visão assistencialista sobre os habitantes deste contexto.

Calazans (1993 apud ANTONIO; LUCINI, 2007) ressalta que o poder público, já no século XIX, intencionava o provimento de escolas no meio rural que apresentassem uma educação com sentido prático e útil, que fossem comprometidas as necessidades da vida rural, demandando assim, adaptações no sistema escolar.

Em 1923, no 1º Congresso da Agricultura ocorrido no Nordeste brasileiro, registra-se a importância dos Patronatos que seriam instituições destinadas a menores pobres das áreas rurais e aos da área urbana que tivessem pendência pela agricultura. Suas finalidades eram garantir contribuições ao desenvolvimento agrícola e à transformação de crianças indigentes em cidadãos prestimosos. Tinha caráter salvacionista, controle das elites sobre os

trabalhadores: se não existissem, haveria a quebra de harmonia e ordem nas áreas urbanas e haveria a baixa produtividade do campo (BRASIL, 2001).

A educação brasileira na década de 1930 é marcada por reformas educacionais, com o Manifesto dos Pioneiros em 1932, que objetivava oferecer diretrizes à política educacional do país. A Constituição de 1934 trouxe influências a este contexto, apresentando inovações quanto ao tratamento da educação a ser dada pelo Estado. À lei, inclui-se um dispositivo sobre o financiamento assegurado pelo poder público em relação à escola do campo, em seu artigo 156 parágrafo único:

Art. 156. A União, os Estados e os Municípios aplicarão nunca menos de dez por cento e o Distrito federal nunca menos de vinte por cento da renda resultante dos impostos, na manutenção e no desenvolvimento dos sistemas educativos.  
Parágrafo único. Para realização do ensino nas zonas rurais, a União reservará, no mínimo, vinte por cento das cotas destinadas à educação no respectivo orçamento anual.

Com as modificações decorrentes do avanço industrial no Brasil, novas modificações são inseridas no tratamento dado à educação da população brasileira, incluindo uma perspectiva de direcionamento da educação às classes desfavorecidas, na intenção de desenvolvimento da formação profissional, mas que legitimou as desigualdades sociais e perpetuou o caráter excludente dado à Educação do Campo (BRASIL, 2001).

No ano de 1937, com a criação da Sociedade Brasileira de Educação Rural, o governo volta suas atenções à escola rural para a expansão do ensino e preservação da arte e do folclore rurais, instituindo-as como canal de difusão ideológica do Estado Novo (LEINEKER; ABREU, 2012).

Na década de 1940, o governo brasileiro autorizou a criação de colégios agrícolas, regulamentando-os na Constituição de 1946. Nas palavras de Ferreira e Brandão (2011, n.p.), “[...] os colégios criados foram instituições dentro das grandes propriedades rurais com objetivos de produzir uma mão-de-obra técnica e especializada de atendimento aos produtores rurais que se utilizavam do trabalho barato/gratuito dos estudantes para se enriquecerem”.

Com tais medidas, a responsabilidade pela educação dos moradores do campo é transferida do Estado às empresas agrícolas, permanecendo a obrigatoriedade na constituição de 1967 e na emenda de 1969 (LEINEKER; ABREU, 2012).

Em 1949, surgiu a proposta da criação das Missões Rurais no Seminário Internacional de Educação de Adultos. Estas visavam o preparo dos líderes e agentes comunitários para o combate ao analfabetismo. “[...] Percebemos um modelo de educação para o sujeito do meio



rural que tinha como objetivo suprir a defasagem da educação formal, sem respeitar as particularidades do homem na zona rural” (LEINEKER; ABREU, 2012, p. 6).

Nos anos de 1950, a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) e o Serviço Social Rural (SSR) tinham objetivos de desenvolver projetos para a preparação técnica à educação rural e programas para melhoria de vida da população rural. O esforço da CNER era manter o homem no campo na tentativa de impedir o êxodo rural que iniciou na década de 1950 e estendeu-se até os anos 1960 (LEINEKER; ABREU, 2012).

Ferreira; Brandão (2011) salientam que a preocupação até a década de 1960, a educação estendida aos camponeses visava o desenvolvimento industrial.

Com a consolidação das indústrias, o desenvolvimento passou a ser sinônimo de industrialização, conforme afirma Silva (2004), e com isso houve a “modernização” econômica das sociedades que provocou mudanças diretas nos estilos de vida e de consumo da população.

A constituição de 1967 foi a primeira após o golpe militar e, neste contexto ditatorial, foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a Lei nº 5692 de 11 de agosto de 1971. De acordo com Leineker; Abreu (2012), nesta lei, a educação do campo foi citada, mas não garantia as condições necessárias à sua execução:

O artigo 4º regulamentava que o currículo seria composto pelo Núcleo Comum e por uma parte Diversificada, que se destinaria a atender às peculiaridades locais. A Lei também trata da formação de professores, com uma preocupação em ajustá-la às diferenças culturais, apontando sutilmente para a necessidade de formação diferenciada, embora ela não enfatize essa preocupação com os sujeitos do campo. (LEINEKER; ABREU, 2012, p. 9).

A referida lei promove o acesso do sujeito do campo à educação no campo, no entanto, exime a responsabilidade do Estado ao atribuir às empresas e proprietários de terras essa educação.

Nos anos 1970, surgiu o I Plano Nacional de Desenvolvimento (PND) e o III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto (PSECD). Estes planos buscavam soluções para o analfabetismo e davam suporte aos programas desenvolvidos pelo MEC, a citar o Programa Nacional de Ações Sócio-Educativas e Culturais para o meio rural (PRONASEC), Programa de Extensão e Melhoria para o Meio Rural (EDURURAL) e o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). Sugeriu-se com estes planos o ensino fundamental ao homem do campo e a valorização da escola e do trabalho rural (LEINEKER; ABREU, 2012). Como linha prioritária nacional estabeleceu-se:

Dadas as condições atuais da zona rural, particularmente em regiões economicamente mais desequilibradas, a universalização do 1º grau é meta ainda longínqua. De modo particular, a educação formal tem-se mostrado nem sempre ser o caminho mais eficaz, por conter rigidezes normativas que violentam o ambiente próprio da vida rural. Impõe-se, portanto, repensar a política de educação para essas áreas, especialmente no que se refere aos planos curriculares, à descentralização dos programas e à efetiva participação da clientela. Isto implica aproveitar todos os recursos locais e adequar a oferta de serviços educacionais às necessidades e possibilidades sócio-econômico-culturais do meio rural. Assim sendo, espera-se poder oferecer serviços educacionais mais convenientes à estratégia de sobrevivência das famílias pobres, fazendo igualmente eco à prioridade nacional concedida à agricultura (BRASIL, 1982, p. 17).

Pode-se afirmar que o PSECD promoveu avanços para a educação do campo. Nota-se que a manutenção do homem do/no campo foram pensadas, mas não ocorreu a concretização desse preceito.

A constituição de 1988 traz um marco para a qualidade de educação no contexto brasileiro ao garantir a educação como direito de todos e dever do Estado. Este documento legal menciona as particularidades do ensino, as diferenças culturais e regionais e institui as adequações necessárias nos currículos e calendários escolares.

A educação para a população do campo, embora seja mencionada em alguns dos documentos legislativos brasileiros já citados, mostra-se à margem dos investimentos nacionais para seu efetivo funcionamento.

A Educação do Campo ao longo da trajetória das políticas educacionais do Brasil, não possui a devida relevância, nem mesmo o tratamento adequado livre de um caráter excludente e promovedor de desigualdades. Nota-se que o ensino direcionado à população de áreas agrárias posiciona-se em ordem secundária às menções dos princípios referentes à educação urbanocêntrica.

### **3.1.1 Concepções sobre a Educação do Campo**

Conforme Parecer CNE/CEB nº 36/2001, Educação do Campo incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, acolhendo pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas. A legislação brasileira vê o campo como possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana.

Para Cavalcante (2010) a Educação do Campo não visa resgatar o romantismo do ruralismo pedagógico presente na década de 1920, mas negociações acerca das formas de

organização e condição de vida que se quer ter no campo, as relações com o ambiente, com o trabalho no/do campo e a renda ou possibilidade de renda que advém deste meio.

Há concepções de que o campo é um lugar de desenvolvimento em atraso, secundário e provisório. É esta visão urbanocêntrica que direcionou algumas políticas públicas da educação no Estado brasileiro. Vê-se aspirações urbanas para que a Educação do Campo favoreça o desenvolvimento urbano-industrial. Acredita-se que as pessoas residentes nas áreas do campo, percebidas como áreas subalternas, ligadas a condições de pobreza, nas quais crianças e adolescentes necessitam de auxílio na condução (transporte) até os espaços escolares, apresentam motivações e interesses iguais às crianças e adolescentes que residem nas áreas urbanas. Vê-se também, que a questão educacional é voltada para uma vida futura no âmbito da cidade, estabelecendo uma relação de inferioridade da vida no campo. Não se estabelece com tais aspirações a relação complementar entre campo e cidade, visto que ambos possuem o mesmo valor. Esta é uma questão a ser superada. (BRASIL, 2007)

Segundo Mançano (2002 apud SILVA; MORAIS; BOF, 2006, p. 73), a Educação do Campo emergiu da articulação de movimentos sociais em contraposição a uma visão tradicional do sistema educacional desenvolvido nas áreas agrárias. Para ele, “do campo” é uma expressão designada a “[...] um espaço que possui vida em si e necessidades próprias, que é ‘parte do mundo e não aquilo que sobra além das cidades’”. Portanto, a educação destinada a esta população, deve refletir seus interesses e suas necessidades de desenvolvimento. Nesta perspectiva, as escolas das áreas rurais deveriam considerar os conhecimentos provindos das experiências nestes espaços, desenvolver habilidades específicas desta área, valorizar a vida no campo e caracterizar a identidade rural (SILVA; MORAIS; BOF, 2006).

Conforme afirma Souza (2008), a Educação do Campo pressupõe uma educação pública que proporcione a valorização da identidade e a cultura de seus sujeitos, com a perspectiva de promover o desenvolvimento do ser humano e de um local sustentável, sob os princípios estruturantes dos movimentos sociais do campo.

Caldart (2003) salienta que a partir da I Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, realizada em 1998, algumas ideias-força foram estabelecidas por considerar que o Campo no Brasil está em movimento. Uma destas ideias está no cerne das organizações e movimentos dos trabalhadores da terra, que vem estabelecendo novas visões acerca da vida no campo e seus sujeitos. Com este novo olhar para o contexto do campo, a Educação Básica do Campo tem sido repensada como “[...] um movimento sociocultural de humanização das pessoas que dele participam” (CALDART, 2003, p. 61). Com tais respaldos,

a prática nas escolas do Campo vem sendo repensada na intenção de potencializar as diversidades do contexto, num trabalho de sensibilização consciente dos professores para que suas intervenções auxiliem o processo de humanização e de reafirmação dos sujeitos do campo, possibilitando que sejam autores de sua história.

A questão da formação do profissional docente para trabalhar com e na Educação do Campo é uma pertinência nas aspirações do MST. Para estes propósitos, os movimentos sociais requerem do Estado o desenvolvimento de programas de oferta de educação pública e da formação de professores para atuarem nas escolas do campo. Souza (2008) enumera em seus estudos os projetos de formação para professores do campo. O Programa de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) compreende projetos que incluem a licenciatura em Educação do Campo e a Pedagogia da Terra como formação inicial, e a formação continuada com especialização *lato sensu* em Educação do campo e cursos de Letras, História, Geografia e Agronomia.

Zárate (2011) esclarece que o curso de Pedagogia da Terra é a atual Licenciatura do Campo. Segundo a autora, trata-se de uma proposta inovadora e uma possibilidade de formação docente para atuar no campo. Tem por fins a docência, com sólida formação acadêmica, científica e cultural, objetivando o desenvolvimento de formação crítica de gerações que primem para melhorias na educação básica e que construam sua identidade profissional.

Segundo Gadotti (2005), a Pedagogia da Terra compreende uma abordagem curricular, um movimento pedagógico, social e político, que tem por finalidade promover a aprendizagem acerca do sentido das coisas que integram o cotidiano, e que possibilite um novo modelo de civilização pautada em princípios sustentáveis, inclusive em âmbitos ecológicos.

Neste contexto, o MST em busca da Reforma Agrária no Brasil, tem sido a grande força propulsora de mudanças nas dimensões da Educação para o campo.

De acordo com Caldart (2003), o MST possui também como objetivo a luta pelo direito à Educação, junto à luta pela terra. No percurso deste movimento social, a mobilização pelo direito à escola teve seu início na década de 1980, na intencionalidade de desenvolver uma educação significativa para os filhos dos integrantes do movimento. A partir desta mobilização, o MST junto às famílias e professores, passou a ter pretensões de organizar uma proposta pedagógica que se adequasse às especificidades do campo; e para atender tal demanda, obter uma formação que capacitasse os profissionais para atuarem nesse contexto. Em 1987, o MST instituiu um Setor de Educação dentro do movimento, iniciando suas

reflexões às quatro primeiras séries da Educação Básica, estendendo-se posteriormente da Educação Infantil à Universidade, e à alfabetização de jovens e adultos.

Caldart (2003) explica que a escola para o MST é vista como um direito social consolidado, isto é, não há acampamento ou assentamento sem escola. Esta, é considerada como integrante na formação dos sujeitos e deve estar vinculada às preocupações do Movimento. A partir destas premissas, a escola precisa ter uma pedagogia que conheça e respeite o contexto, os saberes e as maneiras particulares do processo de aprender e de ensinar de seus alunos. Forma e conteúdo da escola é que devem ajustar-se aos educandos, conforme já estabelecido pela legislação constitucional.

Tais considerações levam a pensar em um modelo de escola próprio para a Educação do Campo, o que é um equívoco. A Educação pensada para o campo, nas reflexões instituídas pelo MST, não vincula-se a um modelo próprio, mas ao desenvolvimento de uma pedagogia aberta ao movimento social e da história, o que altera diretamente na postura dos professores que atuam neste contexto. Uma escola do campo precisa considerar as práticas e ações sociais de sua população. “Somente as escolas construídas política e pedagogicamente pelos sujeitos do campo, conseguem ter o *jeito do campo*, e incorporar neste jeito as formas de organização e de trabalho dos povos do campo” (CALDART, 2003, p. 66).

Caldart (2003) faz referência a uma série de reflexões que o MST apresenta ao processo educativo. O movimento do Campo precisa da expansão da educação, de um projeto popular de desenvolvimento, da escolarização estendida para todos. A escola é percebida como um importante agente de formação da consciência das pessoas, uma fonte constitutiva de bases culturais necessárias ao processo de mudanças sociais. Por este motivo, a escola precisa estar articulada a sujeitos engajados nestas lutas; aos povos do campo em “[...] diálogo com outros sujeitos da práxis pedagógica”. Na análise do MST, a Educação do Campo se produz em *perspectiva*, ou seja, na relação com os outros sujeitos sociais, com o próprio movimento e sua história.

Uma escola do campo não é, afinal, um tipo diferente de escola, mas sim é a escola reconhecendo e ajudando a fortalecer os povos do campo como sujeitos sociais, que também podem ajudar no processo de humanização do conjunto da sociedade, com suas lutas, sua história, seu trabalho, seus saberes, sua cultura, seu jeito (CALDART, 2003, p. 66).

A luta do MST pela educação da população do campo tem vínculos com questões culturais, com a constituição de uma identidade, com perspectivas para o futuro, com uma dimensão social. Visa desenvolver sujeitos comprometidos com sua própria formação e de serem capazes em combinar o direito à educação com o dever de estudar.

Sob a ótica dos movimentos de luta pela terra, a escola configura-se como um espaço de formação humana. Na análise de Caldart (2003, p. 72), todas as ações do cotidiano escolar estão vinculadas a um projeto que contribui ou não na humanização de pessoas. Para a pesquisadora, nas reflexões dos docentes sobre as opções pedagógicas e sobre o ser humano que pretendem formar, se assumem como “trabalhadores do humano”, e por este motivo, as famílias constituem o processo. Enxerga-se nesta perspectiva, a educação “[...] como uma relação entre sujeitos” que constituem a base do ambiente da escola.

Para Caldart (2003, p. 72), são “as pessoas que fazem as transformações sociais, embora sejam condicionadas pelo formato material das relações sociais em que se inserem, e que não determinam pessoalmente”.

Mediante as determinações legais e a seguinte afirmação de Cavalcante (2010, p. 560), é possível estabelecer proposições ao trabalho dos docentes que atuam nas áreas rurais, o que se objetiva de sua formação e estabelecer analogias sobre as estratégias de ensino propostas às suas usuais. “A compreensão da educação rural que se transforma (em tese), na *educação do campo*, é inevitavelmente o resultado de um olhar politicamente referendado, que, na busca pelos direitos sociais, debruça-se na análise da trilogia *educação, sociedade e desenvolvimento*” (grifos do autor).

Ao considerar esta tríade, os preceitos da educação a ser desenvolvida no campo são subjacentes a uma educação a ser compreendida como “ponte de acesso à complexidade da sociedade moderna” (MARTINS, 2004-2005, p.33), pois, “[...] O campo deixou de ser o passado para ser o contemporâneo e sua diferença deixou de ser o atraso para ser o singular e diferente num mundo de diferentes e do direito à diferença [...]”. Ou seja, é preciso reconhecer no espaço do campo, um espaço de desenvolvimento.

Com o referencial de Cavalcante (2010), no que se refere à trilogia, estabeleceu-se os demais aportes teóricos desta pesquisa: a questão da competência como elemento do processo educativo, em destaque para a formação e atuação do professor para atender às demandas sociais de sua profissão, e a Teoria das Representações Sociais, cujo objetivo é compreender alguns aspectos do desenvolvimento da profissão docente.

Tendo em vista a competência como objeto do estudo das representações sociais de professores que atuam em escolas rurais, a considerar a política educacional que rege a Educação do Campo, tornou-se necessário o levantamento de tais documentos legislativos no intento de conhecer as normativas e competências previstas para o professor que atua nas modalidades da Educação Básica do campo.

### 3.1.2 As políticas educacionais para a Educação do Campo

Para o estudo das políticas educacionais para a Educação do Campo, buscou-se conduzir as leituras da lei que fundamenta as bases da educação brasileira, a LDBEN nº 9394/96, e incorporar as leis secundárias a esta, integrando o estudo dos documentos normativos estaduais.

A Lei 9394/96 (LDBEN) institui diretrizes curriculares para os níveis e modalidades de educação e ensino em âmbito nacional firmando as responsabilidades desses sistemas. Contudo, são nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, definidas pela Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010, que a modalidade da Educação Básica do Campo é abordada em seção à qual esclarece alguns preceitos de seu funcionamento.

As referências quanto à implementação de reflexões e ações formativas de profissionais docentes, bem como a garantia de direitos para a população rural, não são esclarecedoras nestes documentos legislativos. O material escrito propõe as articulações necessárias para a construção de um processo educativo que integre as necessidades desta população às necessidades do contexto educacional nacional, numa perspectiva de inclusão e instalação de práticas integradoras da complementaridade rural/urbano. No entanto, tal redação não oferece subsídios esclarecedores das práticas a serem desenvolvidas, não contém orientações detalhadas que respaldam o processo formativo, seja inicial ou continuado, do docente.

Quanto à dimensão e valorização de um trabalho educativo que incorpore em suas práticas os conhecimentos provindos do meio social e suas diversidades, vinculado aos conhecimentos configurados como essenciais à formação educativa nacional, há que se desenvolver uma leitura reflexiva a partir do artigo 26 da LDBEN. Este artigo instaura que o ensino fundamental e médio deve apresentar uma base nacional comum a ser complementada por uma parte diversificada a qual deve atender às exigências das características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. O artigo 15 da Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010, tem redação mais esclarecedora para práticas condizentes a estas demandas.

Art. 15. A parte diversificada enriquece e complementa a base nacional comum, prevendo o estudo das características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da comunidade escolar, perpassando todos os tempos e espaços curriculares constituintes do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, independentemente do ciclo da vida no qual os sujeitos tenham acesso à escola (BRASIL, 2010).

No entanto, é no parágrafo 1º, artigo 15, desta mesma resolução, que se apresenta o compromisso institucional, seja dos sistemas educativos ou da unidade escolar, a organização e a seleção da parte diversificada em eixos temáticos.

Esse documento legislativo expressa a importância de uma educação que contemple as particularidades dos diferentes contextos, o que representa necessário avanço no atendimento às especificidades locais. Atendimento este que dar-se-á na parte diversificada do currículo

Condigno à parte diversificada do currículo escolar, para contemplar as especificidades da modalidade da educação à população rural, o artigo 28 da LDBEN, institui as adaptações para adequações às particularidades da vida neste local, compreendendo assim, os conteúdos e metodologias apropriadas, bem como a organização da escola em seu tempo próprio e à natureza do trabalho na zona rural.

O Parecer CNE/CEB nº 36/2001, que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, é decorrente do artigo 28 da LDBEN. De acordo com o referido Parecer, este documento está sob a ótica do direito, do respeito às diferenças e políticas de igualdade, firma a perspectiva da inclusão visando a qualidade da educação.

As Diretrizes propõem medidas de adequação da escola à vida do campo contemplando as proposições da LDBEN. No entanto, a proposta da Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008, que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo, compila as normatizações adicionais para o desenvolvimento da Educação do Campo, instituindo garantias para a melhoria da qualidade da educação neste âmbito.

O relatório do Parecer CNE/CEB nº 36/2001 visa efetivar as demandas da sociedade e, para isto, seu conteúdo, no entender da Câmara da Educação Básica (CEB), oferece os respaldos que atendam às modificações necessárias para o desenvolvimento das propostas pedagógicas nas dimensões que abarquem a diversidade mencionada pela legislação nacional. No entanto, o citado relatório incorpora um estudo que contextualiza a trajetória do tratamento dado à educação destinada à população rural e afirma ter esta, um tratamento periférico na abordagem dos textos constitucionais.

Para atender as determinações do artigo 5º do Parecer CNE/CEB nº 36/2001, a Resolução nº2, de 28 de abril de 2008, em seu artigo 7º esclarece a oferta de educação necessária para atender as demandas do contexto rural. Ou seja, elege o apoio pedagógico aos alunos do campo, a incluir em seus aportes e de acordo com a realidade local evidenciando a diversidade presente, as condições adequadas de infraestrutura, de material didático, biblioteca e outros componentes que agreguem qualidade no processo educativo.



O Parecer CNE/CEB nº 36/2001 faz referências às Constituições Estaduais que “abordam a escola no espaço do campo determinando a adaptação dos currículos, dos calendários e de outros aspectos do ensino rural às necessidades e características dessa região” (BRASIL, 2001). Contudo, apontam a dificuldade em distanciar o paradigma urbano da elaboração dos textos legislativos, aos quais incluem termos como adaptação e ajustes à educação destinada ao campo.

Em alusão a tais constituições, o Parecer CNE/CEB nº 36/2001 faz uma descrição dos estados e suas abordagens ao ensino na área rural. Tais abordagens apresentar-se-ão na lista a seguir:

- Estado do Rio Grande do Sul: “inscreve a educação do campo no contexto de um projeto estruturador para o conjunto do país” (BRASIL, 2001);
- Estado do Acre: não esclarece princípios específicos para o ensino nas áreas rurais, seus documentos estabelecem a inclusão de conteúdos que abarquem os valores culturais, artísticos e ambientais regionais;
- Estados do Espírito Santo, Mato Grosso, Paraná e Pernambuco: segundo o Parecer CNE/CEB nº 36/2001 possuem proposições similares às do estado do Acre;
- Estados de Minas Gerais, Bahia e Paraíba: além das proposições mais generalizadas, segundo as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, referem-se de forma mais específica e concreta à Educação Rural;
- Estados da Bahia, Alagoas, Ceará, Maranhão, Sergipe e Tocantins: além das adaptações, prescrevem adequações no calendário escolar e valorizações nas manifestações da cultura regional;
- Estados do Pará, Paraíba, Roraima, Santa Catarina, Sergipe e Tocantins: determinam currículos específicos para a zona rural a atender a cultura desta população;
- Estado do Amapá: em sua constituição, declara garantia pelo Estado de infra-estrutura a professores e profissionais de educação;
- Estado da Paraíba: a constituição visa promover a expansão do ensino rural através do mapeamento escolar;
- Estado do Rio Grande do Sul: visa assegurar vagas suficientes para a conclusão do ensino fundamental completo nas áreas rurais;
- Estado do Tocantins: sua constituição assegura ao professor da área rural, igualdade de vencimentos aos do professor da área urbana.

O Estado de São Paulo, no qual esta pesquisa foi realizada, não inclui no texto de sua constituição promulgada em 5 de outubro de 1989, referências ao ensino destinado à

população rural. Desta forma, para atender as demandas do contexto do campo e desenvolver práticas condizentes, reconhece-se os limites dos documentos legislativos estaduais.

O documento das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (PARECER CNE/CEB 36/2001) relata que a LDBEN ao estabelecer o artigo 28, inova ao abranger a adequação de aspectos curriculares reconhecendo a diversidade sócio-cultural brasileira. Desta forma, possibilita a viabilidade de encaminhamentos para a educação rural, compreendendo também o que se instaura no artigo 26 da mesma legislação. No entanto, o Parecer CNE/CEB nº 36/2001 recomenda que tais proposições atendam às questões de reivindicação de acesso, de inclusão e pertencimento. “[...] a decisão de propor diretrizes operacionais para a educação básica do campo supõe, em primeiro lugar, a identificação de um modo próprio de vida social e de utilização do espaço, delimitando o que é rural e urbano sem perder de vista o nacional” (BRASIL, 2001).

Este documento legislativo estabelece as proposições às quais visam potencializar o ensino desenvolvido no espaço do campo, a valorizar sua identidade e peculiaridades deste âmbito, não o desvinculando do âmbito urbano, mas como um *continuum*, visto que há traços do mundo urbano que incorporaram o mundo rural e vice-versa, ou seja, visa estabelecer relações recíprocas entre ambos.

No parágrafo único do artigo 2º do Parecer CNE/CEB nº 36/2001 a identidade da escola do campo é vinculada às dimensões da realidade rural, na qual ancora-se a temporalidade, os saberes próprios, a memória coletiva, a rede de ciência e tecnologia disponíveis e os movimentos sociais.

O presente documento legislativo não apresenta de forma clara e objetiva as competências às quais aspira que o profissional docente que atua nas áreas rurais desenvolva. As competências docentes apresentam-se de forma implícita nas determinações. Evidencia-se que a educação do campo ainda não ocupa prioridade no processo formativo dos professores no que se refere ao desenvolvimento de competências para o exercício docente no contexto rural. É possível afirmar que as políticas de formação dos professores, dada a expansão tardia das temáticas que envolvem a educação desenvolvida para/no campo, não contemplam de forma clara e objetiva as singularidades necessárias ao tratamento da formação profissional para o desenvolvimento da prática docente no ambiente educacional do campo.

A legislação faz menções do que espera-se que seja desenvolvido no âmbito da educação no campo. No entanto, é no Parecer CNE/CP nº 9/2001 de 8 de abril de 2001, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação

Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, que se apresenta o rol de competências consideradas necessárias ao profissional que exerce a docência.

O artigo 4º do Parecer CNE/CEB nº 36/2001 refere-se ao projeto institucional das escolas do campo como um espaço de investigação e articulação de experiências e estudos para o mundo do trabalho. Tem em vista também o desenvolvimento social e econômico, destacando um processo ecologicamente sustentável.

A diversidade do campo, nos aspectos sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia, deve ser contemplada nas propostas pedagógicas das escolas do campo que podem ser elaboradas respaldadas na autonomia da escola, no entanto, desenvolvidas e avaliadas segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. É o que institui o artigo 5º do Parecer CNE/CEB nº 36/2001.

A flexibilização do tempo e do espaço escolar é possibilitado pelo parecer anteriormente citado, no intento de atender e regulamentar as especificidades do campo. O artigo 7 nos parágrafos 1º e 2º asseguram esta estruturação. Ou seja, a educação desenvolvida nas escolas rurais pode diferenciar-se quanto ao ano letivo civil e as atividades pedagógicas podem ser realizadas em espaços diversificados desde que salvaguardem a aprendizagem e os princípios de igualdade estabelecidos pela LDBEN.

Quanto a estes aspectos, a Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008, no artigo 7º parágrafo 1º assegura: “A organização e o funcionamento das escolas do campo respeitarão as diferenças entre as populações atendidas quanto à sua diversidade econômica, seu estilo de vida, sua cultura e suas tradições”.

O artigo 8º do Parecer CNE/CEB nº 36/2001 instala a articulação entre a proposta pedagógica da escola junto às Diretrizes Curriculares Nacionais; o direcionamento das atividades para um desenvolvimento sustentável; um processo avaliativo da instituição mediante os impactos sobre a vida individual e coletiva; o controle social da qualidade do trabalho educativo a partir da participação efetiva da comunidade do campo.

A gestão democrática é a abrangência do artigo 10 do Parecer CNE/CEB nº 36/2001. Assume-se nesta normativa mecanismos que possibilitem estabelecer uma nova dinâmica entre escola, comunidade local, movimentos sociais, órgãos normativos do sistema de ensino e outros setores da sociedade, ou seja, dispositivos para estabelecer um regime de colaboração. Para esta orientação, Antunes-Rocha (2011, p. 43) assevera que “[...] com uma gestão compartilhada, a escola do campo ganha caráter abrangente, dialógico, flexível e dinâmico. A realidade dos sujeitos é o princípio e o fim da prática pedagógica”.

Visando consolidar a profissionalização do professor, a LDBEN reconhece como profissionais da educação básica escolar aquele que possui formação conforme descrição de seu artigo 61:

Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são: (Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009) I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio; (Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009) II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas; (Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009) III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim. (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009) (BRASIL, 1996).

Ressalta-se que, no parágrafo único, incluído pela Lei 12.014 de 6 de agosto de 2009, cuja finalidade é discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação, a formação dos professores deve atender as especificidades do exercício de suas atividades e aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica. Para isto, fundamenta-se a presença de uma formação sólida em âmbito científico e social para as competências do trabalho, que teoria e prática sejam associadas através de estágios supervisionados e capacitações. No entanto, a LDBEN não esclarece as diretrizes necessárias para atender as particularidades da formação docente à luz das peculiaridades das diferentes modalidades educacionais.

A formação do docente para a educação básica no campo, de acordo com o parecer supracitado, é assegurada mediante a formação determinada pela LDBEN, no entanto, para atender às especificidades estabelecidas pelas Diretrizes para a Educação do Campo, o artigo 13 assegura:

Art. 13 Os sistemas de ensino, além dos princípios e diretrizes que orientam a Educação básica do 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 (BRASIL, 2001).

A complementar tais determinações, o artigo 15 determina a diferenciação do custo-aluno, visando o financiamento da educação do campo a incluir no inciso II o devido atendimento à material didático e outros equipamentos, bem como, o deslocamento de alunos e professores como requisitos assegurados. O inciso III considera a necessidade de remuneração digna, plano de carreira e promoção de formação continuada aos profissionais da educação, neste documento, aos profissionais docentes do campo.

Ao discorrer sobre a docência para a educação do campo, a Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008, faz apontamentos quanto ao processo de admissão e formação, inicial e continuada, dos professores e de pessoal de apoio ao magistério. O documento legislativo encaminha que a formação pedagógica deve ser apropriada à Educação do Campo e que esta deve estar comprometida com as especificidades do contexto, nas práticas de atualização e aperfeiçoamento do profissional.

Em reflexão à formação docente para atuar no contexto do campo e quanto à criação de uma formação específica para este, Antunes-Rocha (2011) contribui com questionamentos referentes ao perfil deste educador:

[...] Em qual realidade escolar este educador irá atuar? Como ele se organiza? Quais as suas necessidades? Que competências este educador deve ter para atender às necessidades dessa realidade? Qual é o projeto político-pedagógico para a educação a ser efetivada junto aos povos do campo? Que projeto social e educativo? Que proposta pedagógica? Que processos de ensinar e aprender viabilizar? Que processos educativos vivenciar na formação para a docência? Que competências? Que percursos acadêmicos? Neste sentido, um curso de formação para professores do campo deveria deixar qual sua concepção de educação e qual seu projeto de escola do campo (ANTUNES-ROCHA, 2011, p. 40).

Sob o prisma da formação docente para a educação desenvolvida no contexto rural, a autora expressa discussões que permearam os estudos para a demanda da criação de um curso que responda aos respaldos do artigo 28 da LDBEN, sendo necessário pensar debates sobre a superação de um modelo disciplinar da formação docente. Ou seja, Antunes-Rocha (2011) ao discutir a formação de um curso para professores do campo, respaldando-se nos documentos legislativos da educação brasileira, afirma a necessidade de um profissional com formação em dimensões mais amplas, mais totais, uma demanda de formação multidisciplinar. Desta forma, confronta-se com os cursos de formação que não atendem a este processo formativo cujos fins devem ser para a formação de um profissional com práticas mais integradoras e totalizantes junto a seus alunos.

Antunes-Rocha (2011) afirma que as incumbências do professor descritas na LDBEN, não fazem referências a nenhum nível específico da escolaridade básica. A autora esclarece que a legislação faz previsões acerca de adaptações ou adequações na formação docente para atender aos níveis e modalidades.

A legislação condigna às práticas formativas docentes apresenta-se no Parecer CNE/CP nº 9/2001, de 8 de maio de 2001, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Tal parecer apresenta em seu relatório breve análise do contexto educacional brasileiro e aponta a existência de dificuldades para a implementação de políticas educacionais, em âmbito estadual e municipal, para a formação de professores, afirmando que a formação docente possui, ainda predominantemente, aparato tradicional. Ou seja, não contempla as características consideradas inerentes à atividade profissional docente na atualidade, às quais o documento destaca:

[...] orientar e mediar o ensino para a aprendizagem dos alunos; comprometer-se com o sucesso da aprendizagem dos alunos; assumir e saber lidar com a diversidade existente entre os alunos; incentivar atividades de enriquecimento cultural; desenvolver práticas investigativas; elaborar e executar projetos para desenvolver conteúdos curriculares; utilizar novas metodologias, estratégias e materiais de apoio; desenvolver hábitos de colaboração e trabalho em equipe (BRASIL, 2001b).

O Parecer CNE/CP nº 9/2001 visa incorporar discussões sobre o processo formativo dos professores no intento de fomentar e fortalecer as mudanças necessárias nas instituições que gerenciam esta formação; aprimorar a capacidade acadêmica dos formadores; proporcionar a atualização e o aperfeiçoamento quanto aos aspectos curriculares da Educação Básica; ter a docência como espaço de formação e relação entre teoria e prática; e promover a atualização das bibliografias e produções acadêmicas nos cursos de formação de professores.

Para atender o que institui o artigo 13 da LDBEN, o Parecer CNE/CP nº 9/2001 explica que o professor deve zelar pela aprendizagem do aluno tendo como respaldo o direito de aprender deste, e isto reforça a responsabilidade do professor com o sucesso na aprendizagem do aluno. O relatório do Parecer CNE/CP nº 9/2001 afirma que o professor deve exercer autonomia em seu exercício, articulando seu trabalho próprio com o trabalho coletivo para elaborar o projeto pedagógico da escola em que atua. O documento faz referência também à ampliação da responsabilidade do docente para além da sala de aula, ou seja, na articulação escola e comunidade.

Para atender às dimensões necessárias à formação do professor no contexto educacional brasileiro atual, o Parecer CNE/CP nº 9/2001 afirma que a noção de competência firma-se como núcleo desse processo. “[...] Não basta a um profissional ter conhecimentos sobre seu trabalho. É fundamental que saiba mobilizar esses conhecimentos, transformando-os em ação (BRASIL, 2001b).”

As políticas públicas destinadas à educação do campo expressam delineamentos de uma prática diferenciada ao atendimento educacional à população rural, estabelecendo para isso diretrizes e normatizações para o desenvolvimento de práticas integradoras e pressupostos para as adaptações possíveis e necessárias ao atendimento das diversidades contextuais. Incluem rol de respaldos para o desenvolvimento de práticas democráticas e de valorização do campo e do homem no campo. No entanto, os documentos legislativos, embora referenciem os preceitos à formação do profissional docente para o contexto do campo, preconizando a autonomia necessária à atividade e os âmbitos da competência e dos conhecimentos dessa, não atende a todas as necessidades desse quesito. Ou seja, as políticas públicas de formação de educadores para o campo ainda não é totalmente instituída, não possibilita transformações efetivas nas práticas desenvolvidas nas escolas rurais. A seção 7.3.9 discute os resultados obtidos nessa pesquisa acerca da formação docente e legislações referentes.

Neste sentido, tornou-se necessário o estudo sobre a noção de competência e a trajetória do conceito. O estudo permeou a origem da noção de competência no âmbito organizacional e sua inserção no âmbito educacional, visando compreender as acepções que promovem as diretrizes norteadoras da formação de professores. Este referencial apresenta-se no capítulo a seguir.

#### 4 AS COMPETÊNCIAS DO PROFISSIONAL DOCENTE

Perante as considerações levantadas sobre a Educação do Campo, de uma concepção que exige práticas objetivas a esta realidade e, conseqüentemente, uma formação particular para atuar em seu contexto, torna-se crucial o reconhecimento das competências necessárias ou pretendidas para a docência neste contexto, objeto este que é o conflito desta pesquisa acrescido das representações sociais que professores possuem da competência profissional. Neste quesito, a formação do professor é legada de proposições estabelecidas pela legislação brasileira e por diversos autores que abordam a temática da competência, dentre eles, destacam-se neste estudo Zarifian (2008, 2003); Dolz; Ollagnier (2004); Altet (2001), Perrenoud (2001); Charlier (2001); Bélair (2001).

A iniciar pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei 9.394/96, é possível levantar o que se espera de um profissional da educação independente de sua área de atuação. É o que regulamenta o artigo 13:

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:

- I – participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II – elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- III – zelar pela aprendizagem dos alunos;
- IV – estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
- V – ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
- VI – colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade. (BRASIL, 1996).

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, definidas pela Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010, no capítulo IV, artigo 56, encontram-se um conjunto de determinações para o perfil do docente da Educação Básica, incluindo as formações inicial e continuada, instaurando as questões metodológicas e os atendimentos multidimensionais aos quais os professores atuam ou atuarão. Tais determinações remetem diretamente na formação desse profissional à qual deve estender-se às especificidades de sua área de atuação. No caso desta pesquisa, a Educação no Campo.

§ 2º Os programas de formação inicial e continuada dos profissionais da educação, vinculados às orientações destas Diretrizes, devem prepará-los para o desempenho de suas atribuições, considerando necessário: a) além de um conjunto de habilidades cognitivas, saber pesquisar, orientar, avaliar e elaborar propostas, isto é, interpretar e reconstruir o conhecimento coletivamente; b) trabalhar cooperativamente em equipe; c) compreender, interpretar e aplicar a linguagem e os instrumentos produzidos ao longo da evolução tecnológica, econômica e organizativa; d) desenvolver competências para integração com a comunidade e para relacionamento com as famílias (BRASIL, 2010).



A partir destas premissas, evoca-se do docente um referencial de competências necessárias para o exercício da profissão. Os conhecimentos e competências instituídas como necessárias ao professor da Educação Básica, são descritas no Parecer CNE/CP nº 9/2001. Tais aspirações aos profissionais da educação básica abarcam todas as etapas e modalidades destas, havendo proposições de uma formação com ênfase para o desenvolvimento de uma qualificação específica para os docentes para o atendimento às diversidades.

O Parecer CNE/CP nº 9/2001 assenta um conjunto de competências em seu artigo 6º e que devem ser desenvolvidas no decorrer dos processos de formação de professores para a educação básica. Afirma que estas surgem de demandas importantes da profissão e esclarece que este conjunto deve ser complementado e contextualizado por competências específicas de cada área do conhecimento e de cada etapa do processo formativo. Incorpora no mesmo artigo em seu parágrafo 3º a definição de eixos de conhecimentos reconhecidos como requisitos inerentes à constituição das competências. Esses referenciais de competências de conhecimentos são demonstrados na seção a seguir.

Neste estudo, são abordados alguns conceitos de competência, na intenção de se compreender a atuação e os conhecimentos do professor nas determinações legais para a Educação do Campo. Visou-se estabelecer referenciais para a compreensão conceitual do termo, bem como detalhar as normativas de conhecimentos e competências que a legislação brasileira institui para a profissão docente.

Segundo Dolz; Ollagnier (2004, p. 9), o termo competência requer análise profunda quanto à sua origem devido ao frequente uso em documentos oficiais e áreas da educação. Os autores afirmam que a noção de competência traz dificuldades em identificar com clareza “[...] os fenômenos que ela tenta objetivar”, e que suas definições são adquiridas através do processo evolutivo das tendências educativas e das pesquisas realizadas com tal termo.

Cordão (2003) pontua as contribuições decorrentes dos estudos desenvolvidos por Zarifian (2003) sobre o modelo da competência, e que respaldam a compreensão dos documentos normativos da educação brasileira, além de tê-los como orientação basilar para a organização curricular na educação profissional. Segundo Cordão (2003), a contribuição dos estudos de Zarifian sobre competência está expressa nas propostas das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional (CNE), às quais seguem as normativas ditas pela LDB 9394/96. Em sua interpretação, a competência exigida perpassa o “[...] aprender a fazer; é preciso também saber que existem outras formas para aquele fazer e saber o porquê da escolha intencional desta ou daquela maneira de fazer” (CORDÃO, 2003, p. 26).

Faz-se necessário, portanto, um breve resgate histórico da trajetória do modelo de competência descrito por Zarifian (2003) no intento de contextualizar a utilização do termo nas leis que regem as diretrizes educacionais brasileiras, intervindo diretamente nas pretensões e nas atuações da profissão docente.

#### 4.1 Breve trajetória do modelo de competência

Zarifian (2003) evidencia a emergência da competência numa trajetória histórica como necessidade de superação de dois modelos de trabalho. Ao identificar a profissão e o posto de trabalho como tais modelos, *a priori*, o autor enfatiza a importância em diferenciar qualificação e competência, visto que nos estudos sociais, no decorrer dos tempos e ainda na atualidade, são tidos como opostos. No entanto, o reconhecimento pelo Movimento de Empresas da França (MEDEF) acerca da competência, sem o desenvolvimento da qualificação, estabeleceu o seguinte acordo: “[...] chamamos de ‘qualificação’ o que sobressai dos recursos (em conhecimento, habilidade, comportamento...) adquiridos por um indivíduo, seja por formação ou por exercício de diversas atividades profissionais. E de ‘competência’, a utilização desses recursos na prática” (ZARIFIAN, 2003, p. 35-36).

No decurso dos modelos de profissão e de posto de trabalho, Zarifian (2003, p. 38) destaca a competência como algo de “*transformação de longo prazo*” que inaugura um novo período histórico cujo papel é substituir tais modelos.

Para compreender tais modelos respaldando-se em Zarifian (2003), pode-se afirmar que:

- O modelo da profissão enraíza-se na história e constituiu-se a partir de corporações urbanas, caracterizando-se, em suma, pelo pertencimento a um grupo social, relação entre pares, hierarquizações relacionais e a institucionalização;
- O modelo de posto de trabalho contrapõe-se ao modelo da profissão, devido à racionalização taylorista difundida no decurso da evolução industrial.

Na historicidade do modelo de competência, surgem os critérios de autonomia e de responsabilidade, ou seja, a redução de normas (contrapondo-se ao modelo taylorista de trabalho). “Autonomia; isso significa conceitualmente: definir por si mesmo as regras (leis) de sua própria ação” (ZARIFIAN, 2003, p. 54). Explica o supracitado autor, que neste quesito, o papel e o lugar da individualidade emergem, e assim afirma “[...] Cada indivíduo

tem aspirações e capacidades de julgamento que lhes são próprias, singulares, que não podem ser negadas, sufocadas e dissolvidas na afirmação direta de um interesse coletivo (p.54-55)”.

O significado conceitual de competência no final da década de 1960 é contextualizado por Zarifian (2003, p. 57) como decorrente das mudanças sociais. Competência é definida como: “[...] ocupação experta do espaço de autonomia desenvolvido (reconhecido) ao assalariado, espaço de indeterminação, de não prescrição, que a ação do indivíduo ou do grupo ‘competente’ deve preencher”. Complementa também este conceito, “[...] a expressão de capacidades individuais, singulares, no seio de um conjunto coletivo” (ZARIFIAN, 2003, p. 57).

A crise econômica dos anos 1970 destaca dois elementos fundamentais para o desenvolvimento de superação desta, o que interfere na definição de competência profissional. Os dois elementos identificam-se como: sair da crise “pelo alto”, significando delegar parte do poder decisório a equipes basilares para que atendam ao aumento da complexidade do desempenho; e ao contexto de incertezas em evolução. “[...] reagir à incerteza, ou, melhor ainda, enfrentá-la” (ZARIFIAN, 2003, p. 60).

Na análise do autor, o modelo de competência é ocultado na primeira metade da década de 1990, decorrente da conjuntura econômica menos favorável em que o período se encontrava. Com a financeirização da economia, aparece na questão da qualificação a “organização da aprendizagem”, termo que o autor afirma banalizado, pois os níveis de racionalização se elevam, e incompatibilizam-se com o investimento longínquo e contínuo do modelo de competência. É necessário que se desenvolva polivalência, mas condições para tomada de decisões não são instaurados.

Ao final dos anos 1990, o modelo de competência tem nova dimensão: o nível social, ou seja, a descentralização, reativando a autonomia e a liberdade de pensamento. Tais proposições discorrem das mudanças na sociedade neste período, a citar a elevação do nível educacional, as transformações comportamentais e novas expectativas, e a crise da cidadania política (ZARIFIAN, 2003).

Estas mudanças no modelo de competência caracterizadas pela modernidade são bem explicadas por Zarifian (2003), ao apontar o nível de interdependência e de espaço, e a emergência da individualidade.

O trabalho coletivo flui cada vez menos de forma mecânica. Passa por mudanças de palavras e de pontos de vista, pela comunicação e pelo compartilhamento de informações, por acordos implícitos ou explícitos sobre o que tem que ser feito em conjunto e como fazê-lo e, portanto, envolve as subjetividades dos sujeitos implicados em redes de interação nitidamente mais diversificadas e complexas (ZARIFIAN, 2003, p. 70).

Outro apontamento do autor está na incerteza presente neste período de modernidade; o que precede ao sujeito a potencialidade de pensamento e ação, de conhecimento, inteligência prática e engajamento. A competência engaja-se a recursos da organização e aos próprios do sujeito. “Ser competente é responder à questão: ‘o que fazer, quando não se diz mais como fazer?’” (ZARIFIAN, 2003, p. 84).

Tendo esta pesquisa a competência como objeto de representação social para o professor da Educação do campo, vê-se que a instabilidade conceitual de competência, bem como suas reestruturações evolutivas devido às mudanças na sociedade, interfere na compreensão desta.

#### **4.2 O conceito de competência no âmbito da educação**

Dolz; Ollagnier (2004, p. 10) enfatizam que “[...] todos que pertencem ao mundo das ciências da educação debatem a noção de competência; porém os usos dessa noção não facilitam sua definição. A dificuldade de defini-la aumenta com a necessidade de utilizá-la”. Os autores explicam que a emergência de tal noção em âmbito educacional evidencia mudanças epistemológicas, pois caracteriza dimensões potenciais de ações eficazes no desenvolvimento do trabalho. As competências permitem resoluções de problemas presentes na vida profissional.

Perrenoud (2000, p. 15), afirma que o conceito de competência é merecedor de longas discussões. Ao designar competência como “[...] capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação”, aponta quatro aspectos: primeiro, as competências não são saberes, mas mobilizam tais recursos; segundo, a mobilização de tais recursos só é pertinente em situações; terceiro, o exercício da competência passa por esquemas de pensamento, que determinam e realizam uma ação adaptada à situação; e por último, as competências profissionais são construídas em formação.

Já se compreendeu que a análise das competências remete constantemente a uma teoria do pensamento e da ação *situados* (GERVAIS, 1998), mas também do trabalho, da prática como ofício e condição (DESCOLAGES, 1997; PERRENOUD, 1996c). Isso equivale a dizer que estamos em um terreno instável, no plano dos conceitos e, ao mesmo tempo, das ideologias... (PERRENOUD, 2000, p. 16, grifo do autor).

Macedo (2005, p. 64), oferece um corpo de conceitos sobre competências, delineando uma visão construtivista em sua concepção. Dentre outras definições, o autor esclarece a proposta defendida por Le Boterf (2000/2003) sobre as competências vistas como “um modelo de prática e formação profissional em uma perspectiva sistêmica”, na qual considera a diversidade de aspectos constituinte do cotidiano escolar, suas interações e que compõem uma totalidade.

[...] Nessa perspectiva, não interessa reduzir a contribuição docente aos conteúdos disciplinares pelos quais é responsável, pois os outros aspectos (vida cotidiana em sala de aula, disciplina na realização das tarefas, origem social das crianças, desejo de aprender, contexto escolar) são igualmente importantes e demandam ao professor saber o que fazer com eles em termos de metas ou projeto pedagógico. Os conflitos, as disputas, o tempo a ser compartilhado com tantas solicitações fazem parte de um mesmo sistema, e o desafio é coordenar tudo isso em favor do que foi proposto e que vale a pena realizar (MACEDO, 2005, p. 64, grifo nosso).

A definição supracitada corrobora a problemática deste estudo, isto é, analisar as determinações sobre a Educação do Campo designadas pelas políticas educacionais e, identificar na prática pedagógica o que realmente se cumpre e os aspectos que sofrem modificações, a partir dos conhecimentos que os docentes possuem num “agir competente” (MACEDO, 2005, p. 64), estabelecer aquilo que consideram fundamental no processo educativo da Educação do Campo.

Para tal compreensão, Zarifian (2008) propõe duas definições: “A *competência* é ‘o tomar’ e o ‘assumir responsabilidade’ do indivíduo diante de situações profissionais com as quais depara” (p. 68, grifos do autor), sendo a segunda abordagem: “A *competência* é um entendimento prático de situações que se apoia em conhecimentos adquiridos e os transforma na medida em que aumenta a diversidade das situações” (p. 72, grifos do autor).

A responsabilidade defendida por Zarifian (2003) refere-se a uma ética profissional e não em âmbito moral, a qual o autor fundamenta que na sociedade contemporânea é inexistente o acordo amplo e sólido de normas morais. Acresce a este conceito, a tripla ideia de que responsabilidade é responder por algo (em seu alcance, efeitos e consequências); manifestar preocupação com os outros (que dirige a própria ação, reconhecer aos outros o direito); exercida em um campo de responsabilidade (divisão de trabalho, atribuição, espaço de sua atuação, de desenvolvimento de sua atividade, lugar pelo qual responde).

No âmbito situacional abordado na definição supracitada, Zarifian (2003) pontua a temporalidade do trabalho, ou seja, a redundância e o evento das ações. Há um quadro e um contexto, ou melhor, delimitações *a priori* situadas em um contexto espaço-temporal, que acarreta as variações nem sempre previstas ou idênticas às vivenciadas. Para tais questões

situacionais, Zarifian (2003) aponta a tomada de iniciativa respaldada em referência e recursos (instrumentos para a ação).

Outro apontamento ainda nesta questão refere-se ao problema ocasionado pelos fatores situacionais: são problematizações a serem enfrentadas pelos indivíduos e exigem a tomada de decisões em processos evolutivos (respostas parciais).

Zarifian (2003) aponta no aspecto da situação o resultado a alcançar (desafio); a iniciativa (para o sucesso); as interações com todos que participam da situação; e o dispositivo de avaliação, no qual dois modos avaliativos são defendidos: o registro profissional (o qual auxilia o indivíduo na progressão de suas competências e no gerenciamento de sua carreira) e o do resultado.

Sobre a definição de competência, Zarifian (2003, p. 151) esclarece que a informação “[...] é o que especifica, seleciona ou singulariza as solicitações, em vista de uma conduta profissional bem-sucedida”. Como a informação é orientadora da ação na situação, ela se valia por sua intensidade e pertinência do que pelo aspecto quantitativo.

De acordo com o autor, diversos fatores interferem na determinação de um indivíduo competente. Zarifian (2003) enumera o conhecimento social e a inteligência prática em si. Pelo primeiro, entende-se pelos conhecimentos sociais constituídos, transformados pela trajetória histórica e particularizados pelo indivíduo em sua apropriação (maneira singular como o indivíduo apreende os conhecimentos sociais desenvolvidos ao longo do tempo). Para tal demanda, o modelo da competência exige redefinições na abordagem formativa, enfatiza a dinâmica da aprendizagem (ZARIFIAN, 2008). “Aprender com sua própria atividade, aumentando a abstração e a confrontação com os conhecimentos já formalizados. Uma experiência não-conceitualizada sempre será limitada” (ZARIFIAN, 2003, p. 154).

Em sequência, a inteligência prática é compreendida pelo autor como “[...] a compreensão na qual os conhecimentos (no sentido rigoroso do termo) são mobilizados. *Não se aplicam conhecimentos. Eles são mobilizados para a compreensão.*” (ZARIFIAN, 2003, p. 155, grifos do autor).

Nota-se que a questão da competência, devido às suas noções diversas que se apoiam nas mudanças sociais, interfere no encaminhamento das atividades profissionais, seja em seu processo formativo como em seu campo de atuação. Compreende-se com este estudo, que os documentos normativos referentes à educação brasileira, possuem abordagem ampla e complexa do tema, não sendo esclarecedores das acepções de competência para o docente.

Para Altet (2001, p. 28), o estudo sobre as competências do docente podem ser vistas como o reconhecimento de uma especificidade do profissional do ensino, e que devem

apropriar-se de competências necessárias para ensinar, o saber-ensinar, visto que é o profissional do ensino e da aprendizagem. A autora entende por competência profissional “[...] o conjunto formado por conhecimentos, *savoir-faire* e posturas, mas também as ações e as atitudes necessárias ao exercício da profissão de professor”.

Conforme Altet (2001), as competências possuem disposições diversas, pois apresentam caracterizações e ordenações em áreas específicas, porém, complementares para a atuação do docente. As competências, de acordo com esta concepção, são de ordem cognitiva, afetiva, conotativa e prática. A autora explica a existência de ordem duplas, como a técnica e a didática necessária para o tratamento dos conteúdos, e a de ordem relacional, pedagógica e social, ao lidar com as situações de adaptação às interações presentes em sala de aula.

As competências para o ensino abarcam saberes múltiplos oriundos de atuações diversas às quais se submetem os profissionais docentes. Para compreender o sentido de competência, torna-se imprescindível a distinção entre saber, conhecimento e informação. Altet (2001), respaldada nos estudiosos Beillerot e Legroux, distingue tais conceitos. O saber é polissêmico, é algo construído, adquirido, desenvolvido através das experiências e do estudo do indivíduo; o conhecimento é algo que integra-se ao sujeito e é de ordem pessoal; a informação é exterior ao indivíduo e caracteriza-se de ordem social. Assim, o saber está entre os polos da informação e do conhecimento, isto é, os saberes são construídos “[...] na interação entre conhecimento e informação, entre sujeito e ambiente, na mediação e através dela” (ALTET, 2001, p. 28).

A autora supracitada lista uma competência-chave ao profissional docente: o saber-analisar, que pode ser compreendida como uma metacompetência que permite a construção das competências profissionais, isto é, disposições que o professor adquire e que o faz tornar-se consciente daquilo que faz. Altet (2001) faz referências a Schön (1983) que descreve em seus trabalhos a formação dos professores para o desenvolvimento desta competência, referindo-se à análise das práticas e a tomada de consciência através da prática reflexiva. De acordo com a autora, Schön (1983) desenvolve um modelo conceitual no qual o professor desenvolve a “reflexão em ação”. Explica que essa reflexão é fundamentada em cognições implícitas sendo oposta da “reflexão sobre a ação”, na qual os conhecimentos apresentam-se explícitos.

Bélair (2001) levanta em seus estudos uma série de questionamentos acerca das definições sobre as competências necessárias ao professor que sabe-analisar, ou melhor, de um profissional reflexivo. Dentre seus questionamentos está o como ensinar tais competências, que, segundo a autora, “[...] são afinal pouco teorizadas, mais pragmáticas e,

em geral, provém de atitudes?” (BÉLAIR, 2001, p. 59). Segundo a autora, há uma estrutura de formação que envolve cinco campos de competências a serem adquiridos pelos professores, que serão abordadas de forma breve a seguir.

Dentre os campos das competências estão, em primeiro, as competências ligadas à vida da classe, isto é, aquelas tarefas referentes à organização e gestão do tempo, horário, espaço, escolha de atividades, utilização de recursos diversos a depender das características da sala; segundo, estão as competências identificadas na relação com os alunos e suas particularidades, envolvem a comunicação, o conhecimento, a observação, as mediações, as diversidades na forma de ensinar, o encorajamento, a personalização e a individualização de tarefas, e apropriações nas questões avaliativas. O terceiro campo das competências está ligado às disciplinas, o que demanda apropriação dos saberes eruditos, capacidade de integração desses saberes a saberes ensináveis, relação com a vivência dos alunos, o planejamento e a interdisciplinaridade no tratamento dos conteúdos (BÉLAIR, 2001).

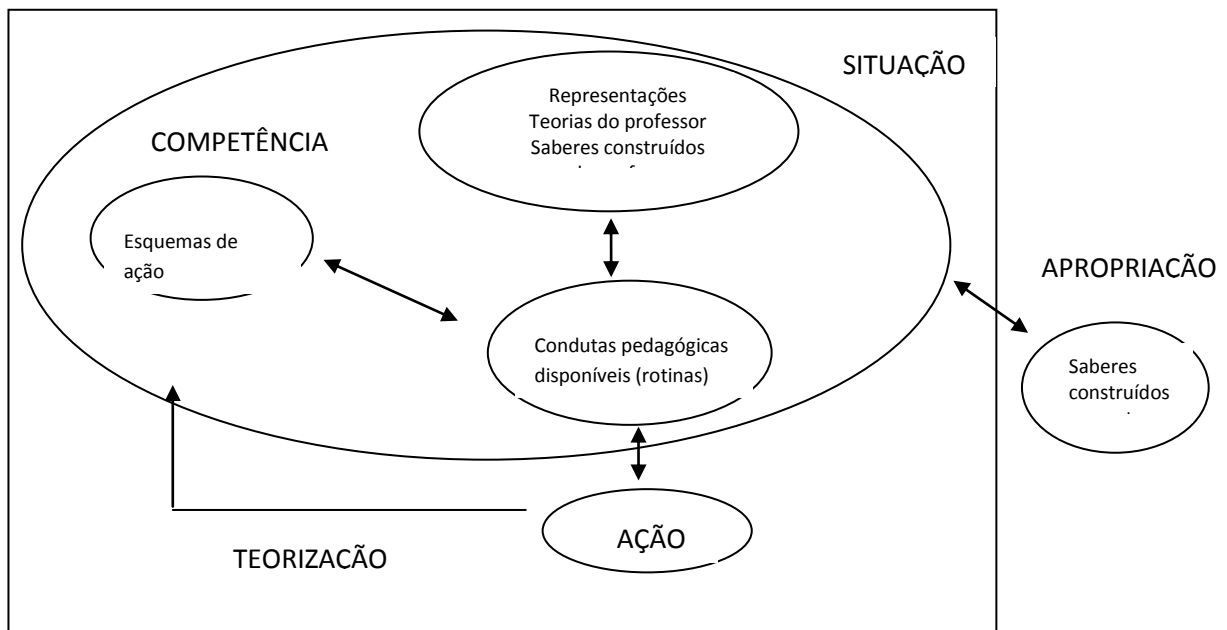
Em quarto, encontram-se as competências exigidas em relação à sociedade. As interações com o meio, as comunicações com os pais, as discussões entre colegas de profissão, condutas de pesquisa, inovação e formação, compõem estas competências. Por fim, o quinto campo de competências, às quais são inerentes à pessoa. Bélair (2001) enfatiza serem as mais importantes do processo, e as explica como:

É, de fato, o saber ser e o saber tornar-se do professor reflexivo sobre sua própria ação e sobre sua conduta. Ações como a busca de sentido, a apropriação de novas estratégias, a experimentação de técnicas ou de métodos diferentes merecem atenção, mas a competência será demonstrada pelo questionamento contínuo e cotidiano do professor, e por uma tomada de decisão clara logo após os acontecimentos da jornada (BÉLAIR, 2001, p. 60).

Ao visualizar os campos das competências, a autora releva que a estrutura de formação do profissional docente não pode restringir-se somente às alternâncias entre os cursos teóricos e os espaços práticos, mas na articulação de tais ambientes, o que remete a novas definições dos eixos na formação dos docentes.

Charlier (2001), afirma que as competências profissionais do docente são vinculadas a três elementos indissociáveis e que as tornam significativas: os projetos, entendidos como os objetivos das ações do professor; os atos, que são as condutas docentes; e as competências, que são identificadas como os saberes, as representações, as teorias e esquemas de ações mobilizadas para determinada situação. A fim de esclarecer melhor o conceito de competência, Charlier apresenta um esquema deste na figura a seguir.





**Figura 1:** As competências (CHARLIER, 1996).

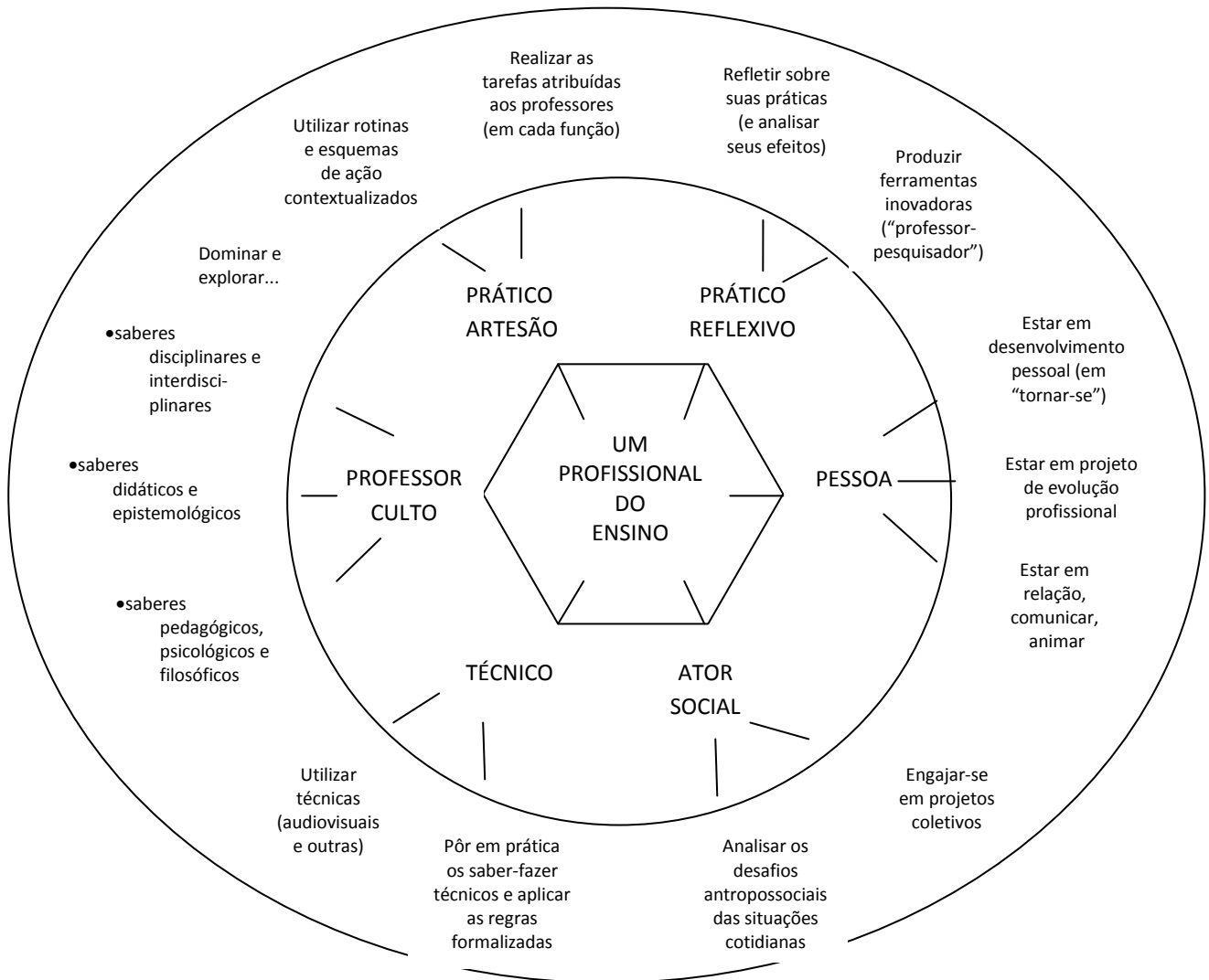
**Fonte:** Charlier (2001).

A figura desenvolvida por Charlier (1996) sobre as competências articula saberes, esquemas de ação e rol de condutas disponíveis do profissional. De acordo com a autora, uma determinada situação estabelece relações com os saberes, que são representações e teorias pessoais ou coletivas, efetivados em contextos que ativam os esquemas de ação, ou seja, mobilizam esquemas de percepção, avaliação e decisão. Os saberes transformam os esquemas de ação em competências que ligam a pessoa ao seu meio, tornando a situação compreensível e direcionando a ação pelo acionamento das condutas mais ou menos automatizadas pelos esquemas de ação.

No que se refere ao desenvolvimento das competências, Charlier (2001, p. 92) adota a abordagem construtivista da aprendizagem, em que “[...] aprender consiste em uma modificação de esquemas cognitivos do indivíduo a partir de suas interações com o meio”. Neste sentido, faz-se necessário pensar a formação do professor em seu contexto de atuação, visto que o desenvolvimento das competências do profissional ocorre na prática e a partir da prática. A autora cita Shön, que esclarece o papel das interações do profissional com a prática, e distingue a reflexão na ação e sobre a ação para o desenvolvimento de competências.

Paquay e Wagner (2001), afirmam que as definições sobre competências adquirem respostas diferentes a depender do paradigma adotado. Para estes autores, o termo competência é entendido em seu sentido amplo o qual abrange aquisições de todas as ordens, isto é, os saberes, o saber-fazer, o saber-ser e o saber-tornar-se, ou seja, condições necessárias

à realização de tarefas e à resolução de problemas. Como base referencial de competências profissionais, Paquay (1994) desenvolveu um quadro no qual contempla a definição de competência supracitado.



**Figura 2:** Quadro para definir um referencial de competências profissionais. Pela integração de seis paradigmas? (PAQUAY, 1994)

**Fonte:** Paquay; Wagner, 2001.

A representação esquemática de Paquay (1994) é identificada por seis paradigmas qualitativos ao professor. O paradigma do “professor culto” refere-se ao domínio do saber; o “técnico” é a aquisição sistemática do saber-fazer; o “prático artesão” é explicado como a aquisição de esquemas de ação no contexto da ação; o “prático reflexivo” é uma construção mais ou menos automatizada da sistematização e na prática; o “ator social” é o engajamento consciente em práticas e projetos coletivos; e “pessoa” é compreendido como a autonomia em seu próprio desenvolvimento profissional.

A partir desse quadro referencial, é possível identificar os seis paradigmas aos quais os autores Paquay e Wagner (2001) se apoiam e delineiam um estudo sobre os processos de formação do profissional docente.

Ao interrogar as determinações sobre as competências de um profissional docente e suas definições, Perrenoud et al. (2001) observam que há contradições acerca da formação dos professores, visto que esta dependerá dos paradoxos adotados, das práticas e políticas de formação. Neste sentido, os autores expõem as incertezas destas formações.

[...] - não se sabe exatamente de que práticas educativas se fala e que competências elas mobilizam; - não se sabe exatamente como essas competências são construídas; - não se sabe exatamente que mecanismos e condutas de formação poderiam contribuir para isto (PERRENOUD, et. al., 2001, p. 211).

Ao retornar aos objetivos desta pesquisa, os profissionais da educação básica que atuam na Educação do Campo, devem dispor de competências necessárias à sua prática nesse contexto. O processo de formação dos educadores do campo deve estabelecer relações com as proposições da legislação para a Educação do Campo e às de efetiva necessidade neste meio.

Perrenoud (2000) promove discussões acerca de competências mais específicas que são componentes de uma competência principal, ou seja, múltiplos componentes com tratamentos coordenados e até simultâneos, que são mobilizados em uma ação maior. Para a compreensão desse esquema, o autor propõe alguns *saberes* que são mobilizados por competência. Defende que tais saberes possuem uma relação de independência, embora alguns saberes se apresentem de forma implícita no desenvolvimento de determinada competência. Ou seja, os campos disciplinares e teóricos organizam-se aos problemas a serem resolvidos em campo.

Os referenciais apresentados por Perrenoud (2000, p.18) sobre os estudos das competências, constituem em agrupamentos resultantes “[...] de uma construção teórica conectada à problemática da mudança”, dos quais foram estruturadas dez competências principais junto às mais específicas. O autor evidencia em seus estudos que trata-se de um recorte e que outras categorias de competências são possíveis, não apresentando um estudo esgotado. Seu estudo tem como objetivo proporcionar debates e discussões acerca das múltiplas vertentes do ofício de professor e proporcionar transformações nos referenciais de formação desse profissional.

Perrenoud (2000) descreve em seu trabalho um quadro intitulado “Referencial Completo” contendo dez domínios de competências, os quais julga necessários aos professores de ensino fundamental em sua formação continuada, conforme apresentação da Figura 3.

## Referencial completo

Competências de referência	Competências mais específicas a trabalhar em formação contínua (exemplos)
1. Organizar e dirigir situações de aprendizagem.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer, para determinada disciplina, os conteúdos a serem ensinados e sua tradução em objetivos de aprendizagem.</li> <li>• Trabalhar a partir das representações dos alunos.</li> <li>• Trabalhar a partir dos erros e dos obstáculos à aprendizagem.</li> <li>• Construir e planejar dispositivos e sequências didáticas.</li> <li>• Envolver os alunos em atividades de pesquisa, em projetos de conhecimento.</li> </ul>
2. Administrar a progressão das aprendizagens.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conceber e administrar situações-problema ajustadas ao nível e às possibilidades dos alunos.</li> <li>• Adquirir uma visão longitudinal dos objetivos do ensino.</li> <li>• Estabelecer laços com as teorias subjacentes às atividades de aprendizagem.</li> <li>• Observar e avaliar os alunos em situações de aprendizagem, de acordo com uma abordagem formativa.</li> <li>• Fazer balanços periódicos de competências e tomar decisões de progressão.</li> </ul>
3. Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Administrar a heterogeneidade no âmbito de uma turma.</li> <li>• Abrir, ampliar a gestão de classe para um espaço mais vasto.</li> <li>• Fornecer apoio integrado, trabalhar com alunos portadores de grandes dificuldades.</li> <li>• Desenvolver a cooperação entre os alunos e certas formas simples de ensino mútuo.</li> </ul>
4. Envolver os alunos em sua aprendizagem e em seu trabalho.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Suscitar o desejo de aprender, explicitar a relação com o saber, o sentido do trabalho escolar e desenvolver na criança a capacidade de auto-avaliação.[sic.]</li> <li>• Instituir e fazer funcionar um conselho de alunos (conselho de classe ou de escola) e negociar com eles diversos tipos de regras e de contratos.</li> <li>• Oferecer atividades opcionais de formação, <i>à la carte</i>.</li> <li>• Favorecer a definição de um projeto pessoal do aluno.</li> </ul>
5. Trabalhar em equipe.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elaborar um projeto de equipe, representações comuns.</li> <li>• Dirigir um grupo de trabalho, conduzir reuniões.</li> <li>• Formar e renovar uma equipe pedagógica.</li> <li>• Enfrentar e analisar em conjunto situações complexas, práticas e problemas profissionais.</li> <li>• Administrar crises e conflitos interpessoais.</li> </ul>
6. Participar da administração da escola.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elaborar, negociar um projeto da instituição.</li> <li>• Administrar os recursos da escola.</li> <li>• Coordenar, dirigir uma escola com todos os seus parceiros (serviços para escolares, bairro, associações de pais, professores de língua e cultura de origem).</li> <li>• Organizar e fazer evoluir, no âmbito da escola, a participação dos alunos.</li> </ul>
7. Informar e envolver os pais.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dirigir reuniões de informação e debate.</li> <li>• Fazer entrevistas.</li> <li>• Envolver os pais na construção dos saberes.</li> </ul>
8. Utilizar novas tecnologias.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilizar editores de textos.</li> <li>• Explorar as potencialidades didáticas dos programas em relação aos objetivos do ensino.</li> <li>• Comunicar-se à distância por meio da telemática.</li> <li>• Utilizar as ferramentas multimídia no ensino.</li> </ul>
9. Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Prevenir a violência na escola e fora dela.</li> <li>• Lutar contra os preconceitos e as discriminações sexuais, étnicas e sociais.</li> <li>• Participar da criação de regras de vida comum referentes à disciplina na escola, as sanções e à apreciação da conduta.</li> <li>• Analisar a relação pedagógica, a autoridade, a comunicação em aula.</li> <li>• Desenvolver o senso de responsabilidade, a solidariedade e o sentimento de justiça.</li> </ul>
10. Administrar sua própria formação contínua.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Saber explicitar as próprias práticas.</li> <li>• Estabelecer seu próprio balanço de competências e seu programa pessoal de formação contínua.</li> <li>• Negociar um projeto de formação comum com os colegas (equipe, escola, rede).</li> <li>• Envolver-se em tarefas em escala de uma ordem de ensino ou do sistema educativo.</li> <li>• Acolher a formação dos colegas e participar dela.</li> </ul>

**Figura 3.** Referencial Completo. Dez domínios de competências reconhecidas como prioritárias na formação contínua das professoras e dos professores do ensino fundamental.

**Fonte:** Arquivo *Formação Contínua. Programa dos cursos 1996-1997*, Genebra, ensino fundamental, Serviço de aperfeiçoamento, 1996. Esse referencial foi adotado pela instituição mediante proposta da comissão paritária da formação. (PERRENOUD, 2000).

Os estudos sobre as competências do profissional docente trazem reflexões sobre a aprendizagem e o desenvolvimento destas. Neste sentido, torna-se fundamental uma aproximação no conhecimento do processo de aprendizagem dos professores. Macedo (2005, p. 45) instaura a seguinte questão: “como aprendem os que ensinam?”. O autor evidencia ser um requisito primordial a recuperação e o aprofundamento do processo de aprendizagem do professor em sua formação.

Os apontamentos de Macedo (2005) vêm ao encontro desta pesquisa ao se referir que um dos propósitos da educação é de uma escola para todos, e que para tal premissa, é preciso reconhecer e promover contextos de aprendizagem do professor. A partir de tais pressupostos, o desenvolvimento da competência na formação docente é uma questão que fundamenta este estudo.

Os modelos referenciais de Charlier 1996, Paquay 1994, Perrenoud (2000) e os conceitos da noção de competência de Zarifian (2003) abordados nessa seção, norteiam a análise e interpretação dos resultados obtidos pela presente pesquisa sobre a competência no processo da formação e da demanda profissional docente.

### **4.3 O desenvolvimento da competência na formação docente**

A competência no âmbito educacional apresenta noções polissêmicas e instaura a necessidade de estudos aprofundados acerca de sua terminologia e dimensões no trabalho docente. A heurística da competência vem contribuir com os processos formativos de professores, instalando pressupostos de formação para o desenvolvimento desta. Ollagnier (2004) afirma que a competência ocupa o ponto central de preocupações na formação de qualquer profissional e que aspira proporcionar que os indivíduos utilizem de forma operacional os conhecimentos que aprenderam. O autor expõe que a noção de desenvolvimento de competências permanece latente, apresenta-se implícita nos programas de formação profissional.

Sobre os processos de aprendizagem do professor em seu percurso inicial, Ollagnier (2004, p. 196) aponta que “[...] deve haver uma relação com seu passado e com suas experiências para que eles possam assimilar e se apropriar de novos saberes. Para formar adultos, também é preciso permitir que eles articulem explicitamente a relação entre os conceitos, a teoria e a prática”.

Vê-se nessa afirmação que os cursos de formação de profissionais, em específico deste estudo, docentes, devem anunciar com clareza o papel da competência no exercício da profissão. É preciso reconhecer nesta perspectiva que, na ação formativa, a relação com o mundo e os componentes da vida da pessoa, constituem o referencial de formação (OLLAGNIER, 2004). “Nessa perspectiva, a formação consistiria, entre outras coisas, em organizar as interações com o meio de modo a favorecer uma modificação de esquemas de partida do professor e a dar-lhe a oportunidade de testar os novos esquemas na ação” (CHARLIER, 2001, p. 92).

Charlier (2001) afirma que as competências são aprendidas e desenvolvidas no local de trabalho do professor, ou seja, na ação, na e a partir da prática. Que a aprendizagem consiste na modificação de esquemas cognitivos da pessoa e suas interações com o meio. A autora valida o que chama de estruturas de partida no aprendizado, ou seja, são os esquemas de ação, os saberes, as teorias e as representações que professores dispõem para o delineamento de sua formação.

Em seu local de trabalho, o professor aprende na ação. É possível identificar diferentes momentos nesse mecanismo: - o profissional emite uma resposta rotineira a um conjunto de indícios percebidos em uma situação; - ele se surpreende com as consequências de sua ação; estas diferem do que foi imaginado; - ele reflete sobre esse acontecimento e experimenta uma nova ação para resolver o problema; - se esta tem êxito, ele a memoriza (CHARLIER, 2001, p. 92).

Nestes preceitos, Charlier (2001) pressupõe uma formação articulada à prática e propõe um contexto de formação que tenha como objetivos desenvolver competências profissionais. Em estudos sobre a formação docente para o desenvolvimento de competências, Charlier (2001, p. 98) cita como premissas cinco estratégias:

[...] uma formação organizada em torno de um projeto de grupo; - um ambiente de formação aberto; - uma formação integrada no percurso de desenvolvimento profissional; - uma formação articulada ao projeto pedagógico da instituição; - um profissionalismo ampliado do formador.

A articulação dos fundamentos teóricos com a prática do professor é um dos aportes para a formação deste e o desenvolvimento de competências necessárias à atividade docente. O conhecimento de como o professor se desenvolve em sua profissão, a considerar os períodos de formação, os de sua ação e sua história de vida, conduz a estudos sobre a formação de saberes específicos da docência. No entanto, em contrapartida, a competência é aquilo que é pré-determinado, é o que determina os fundamentos das ações respaldando-se em

conhecimentos de bases já instituídas. A competência está associada a verbos que estruturam as ações esperadas para determinada tarefa.

Pensar a prática pedagógica idealizada por um conjunto de normas pré-estabelecidas e elaboradas numa relação hierarquizada de poder, em referência às determinações das políticas educacionais, é desconsiderar a identidade de cada professor (com suas convicções, ideologias, concepções, percepções, e outros), e também a contextualização na qual cada docente se insere. Desta forma, está-se excluindo o dinamismo, a complexidade, a multiplicidade de situações vivenciadas no cotidiano escolar, relevando aqui, as especificidades da educação em áreas rurais. Nesse sentido, é necessário possibilitar uma visão da prática docente como um momento de profissionalidade, no qual inclui-se uma postura reflexiva no agir, articulações teóricas, características do ambiente de atuação, entre outros (PERRENOUD, 1997).

Tais referenciais teóricos são identificados no relatório apresentado no Parecer CNE/CP nº 9/2001. A abordagem que se dá para a formação do professor da Educação Básica expressa o desenvolvimento de competências valorizando o profissionalismo, o qual abarca não só o domínio de conteúdos específicos, mas outras questões como identificar e resolver situações, dispor de autonomia para decisões e atitudes de responsabilidade para com estas. Um processo reflexivo também é assegurado pelo documento oficial, no qual o professor deve avaliar com criticidade sua atuação e o contexto no qual insere, bem como desenvolver ações cooperativas com a comunidade profissional e a sociedade. Neste sentido,

A construção de competências, para se efetivar, deve-se refletir nos objetos da formação, na eleição de seus conteúdos, na organização institucional, na abordagem metodológica, na criação de diferentes tempos e espaços de vivência para os professores em formação, em especial na própria sala de aula e no processo de avaliação (BRASIL, 2001b, p. 29).

É a afirmação de que a aquisição das competências deve ocorrer na articulação entre o conhecimento, a prática e a reflexão. Segundo o Parecer CNE/CP nº 9/2001, “[...] as competências tratam sempre de alguma forma de atuação, só existem ‘em situação’ e, portanto, não podem ser aprendidos apenas no plano teórico nem no estritamente prático” (p.30). Por competência, o documento legislativo define: “[...] pela capacidade de mobilizar múltiplos recursos numa mesma situação, entre os quais os conhecimentos adquiridos na reflexão sobre as questões pedagógicas e aqueles construídos na vida profissional e pessoal, para responder às diferentes demandas das situações de trabalho” (BRASIL, 2001b, p. 30).

O presente documento oferece um conjunto de competências esclarecendo que são oriundas da análise da profissão e visa atender às demandas, no entanto, pontua que este referencial deve ser contextualizado e complementado por competências específicas de cada etapa e área do conhecimento no processo de formação. Para melhor compreensão e visualização das competências descritas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, o quadro 3 contempla os eixos e as competências referentes.

O Parecer CNE/CP nº 9/2001 explica que a definição de conhecimentos prescritos à docência, surge de requisitos para a formação das competências. Trata-se de uma abrangência ampla das questões que envolvem a sociedade, o desenvolvimento humano e a docência. Encontra-se neste documento o rol de conhecimentos organizados em eixos centrais. Para melhor visualização destes, o Quadro 4 contempla este referencial.



**Quadro 3: Competências a serem desenvolvidas na formação docente conforme Parecer CNE/CP nº 9/2001.**

C O M P R O M I S S O M E N T O D O S V A L O R E S I N S P I R A D O R E S D A S O C I E D A D E D E M O C R Á T I C A	<p>Plutar-se por princípios da ética democrática: dignidade humana, justiça, respeito mútuo, participação, responsabilidade, filiação e solidariedade, para atuação como profissionais e como cidadãos.</p> <p>Orientar suas escolhas e decisões metodológicas e didáticas por valores democráticos e por pressupostos epistemológicos coerentes.</p> <p>Reconhecer e respeitar a diversidade manifestada por seus alunos, em seus aspectos sociais, culturais e físicos, detestando e combatendo todas as formas de discriminação.</p> <p>Zelar pela dignidade profissional e pela qualidade do trabalho escolar sob sua responsabilidade.</p>
C O M P R E H E N S I O D O P A P E L S O C I A L D A E S C O L A	<p>Compreender o processo de socialidade e de ensino e aprendizagem na escola e nas suas relações com o contexto no qual se inserem as instituições de ensino e atuar sobre ele;</p> <p>Utilizar conhecimentos sobre a realidade econômica, cultural, política e social, para compreender o contexto e as relações em que está inserida a prática educativa.</p> <p>Participar coletiva e cooperativamente da elaboração, gestão, desenvolvimento e avaliação do projeto educativo e curricular da escola, atuando em diferentes contextos da prática profissional, além da sala de aula.</p> <p>Promover uma prática educativa que leve em conta as características dos alunos e de seu meio social, suas temas e necessidades do mundo contemporâneo e os princípios, prioridades e objetivos do projeto educativo e curricular.</p>
D O M Í N I O D O S C O N T E Ú D O S BÁSICOS R E L A C I O N A D O S Á R E A S D E D E S C O L A	<p>Estabelecer relações de parceria e colaboração com os pais dos alunos, de modo a promover sua participação na comunidade escolar e a comunicação entre eles e a escola.</p> <p>Conhecer e dominar os conteúdos básicos relacionados às áreas/disciplinas de conhecimento que serão objeto da atividade docente, adequando-os às atividades escolares próprias das diferentes etapas e modalidades da educação básica.</p> <p>Ser capaz de relacionar os conteúdos básicos referentes às áreas/disciplinas de conhecimento com: (a) os fatos, tendências, fenômenos ou movimentos da atualidade; (b) os fatos significativos da vida pessoal, social e profissional dos alunos.</p> <p>Compartilhar saberes com docentes de diferentes áreas disciplinares de conhecimento, e articular em seu trabalho as contribuições dessas áreas.</p> <p>Ser proficiente no uso da língua Portuguesa e de conhecimentos matemáticos nas tarefas, atividades e situações sociais que forem relevantes para seu exercício profissional.</p>
D E S E N V O L V I M E N T O D O C O N H E C I M E N T O P E D A G O G I C O	<p>Fazer uso de recursos da tecnologia da informação e da comunicação de forma a aumentar as possibilidades de aprendizagem dos alunos.</p> <p>Criar, planejar, realizar, gerir e avaliar situações didáticas eficazes para a aprendizagem e para o desenvolvimento dos alunos, utilizando o conhecimento das áreas ou disciplinas a serem ensinadas, das temáticas sociais transverais ao currículo escolar, dos contextos sociais considerados relevantes para a aprendizagem escolar, bem como as especificidades didáticas envolvidas.</p> <p>Utilizar modos diferentes e flexíveis de organização do tempo, do espaço e do agrupamento dos alunos, para favorecer e enriquecer seu processo de desenvolvimento e aprendizagem.</p> <p>Manejar diferentes estratégias de comunicação dos conteúdos, sabendo escolher as mais adequadas, considerando a diversidade dos alunos, os objetivos das atividades propostas e as características dos próprios conteúdos.</p> <p>Identificar, analisar e produzir materiais e recursos para utilização didática, diversificando as possíveis atividades e potencializando seu uso em diferentes situações.</p> <p>Gerir a classe, a organização do trabalho, estabelecendo uma relação de autoridade e confiança com os alunos.</p> <p>Intervir nas situações educativas com sensibilidade, acolhimento e afirmação responsável de sua autoridade.</p> <p>Utilizar estratégias diversificadas de avaliação da aprendizagem e, a partir de seus resultados, formular propostas de intervenção pedagógica, considerando o desenvolvimento de diferentes capacidades dos alunos.</p>
N A F O R M A C I O N A D O C O N H E C I M E N T O P E D A G O G I C O	<p>Analisar situações e relações interpessoais que ocorrem na escola, com o distanciamento profissional necessário à sua compreensão.</p> <p>Sistematizar e socializar a reflexão sobre a prática docente, investigando o contexto educativo e analisando a própria prática profissional.</p> <p>Utilizar-se dos conhecimentos para manter-se atualizado em relação aos conteúdos de ensino e ao conhecimento pedagógico.</p> <p>Utilizar resultados de pesquisas para o aprimoramento de sua prática profissional.</p>
G E R E N C I A M E N T O D O P R Ó P R I O D E S E N V O L V I M E N T O P R O F I S S I O N A L	<p>Utilizar as diferentes fontes e veículos de informação, adotando uma atitude de disponibilidade e flexibilidade para mudanças, gosto pela leitura e empenho no uso da escrita como instrumento de desenvolvimento profissional.</p> <p>Elaborar e desenvolver projetos pessoais de estudo e trabalho, empenhando-se em compartilhar a prática e produzir coletivamente.</p> <p>Utilizar o conhecimento sobre a organização, gestão e financiamento dos sistemas de ensino, sobre a legislação e as políticas públicas referentes a educação para uma inserção profissional crítica.</p>

Fonte: Adaptado pela autora (2013): BRASIL, Parecer CNE/CP 9/2001.

Quadro 4: Conhecimentos para o desenvolvimento profissional descritos no Parecer CNE/CP nº 9/2001. Adaptado pela autora (2013).

C O N H E C I M E N T O S P A R A O D E S E N V O L V I M E N T O P R O F I S S I O N A L		
<b>Cultura geral e profissional</b>	Cultura geral: diferentes produções da cultura popular e erudita; cultura de massas; atualização às tendências de transformação do mundo contemporâneo.	
	Cultura profissional: próprio da atuação no exercício da docência; tendências educacionais; papel do professor na atualidade.	
<b>Crianças, jovens e adultos</b>	Tecnologias da informação e comunicação para docência e demais dimensões da vida moderna.	
	Aspectos físicos, cognitivos, afetivos e emocionais do desenvolvimento individual.	
	Perspectiva científica quanto às representações culturais, práticas e classes sociais.	
	Desenvolvimento humano: infância, adolescência, juventude, idade adulta e peculiaridades de necessidades educacionais especiais.	
<b>Dimensão cultural, social, política e econômica da educação</b>	Realidade social e política brasileira e a repercussão na educação; papel social do professor; leis da infância e adolescência; profissão, ética e cidadania.	
	Contextualização dos conteúdos; Temas Transversais (ética, meio ambiente, saúde, pluralidade cultural, sexualidade, trabalho, consumo e outras).	
	Políticas públicas; dados estatísticos; situação educacional do país; relações da educação e o trabalho e a sociedade.	
	Escola como instituição: organização, relações internas e externas, comunidade escolar, gestão democrática, Conselho Escolar, projeto pedagógico, e outros.	
	Considerar as diferentes etapas da educação básica.	
	Educação Infantil e séries iniciais do ensino fundamental: visão inovadora no tratamento dos conteúdos.	
<b>Conteúdos das áreas de conhecimento que são objeto de ensino.</b>	Séries finais do ensino fundamental e ensino médio: inovação, seleção, organização e tratamento dos conteúdos, articulação do currículo (saber pedagógico, disciplina, faixa etária e etapa da educação básica).	
	Trabalho interdisciplinar.	
<b>Pedagógico</b>	Curriculo e desenvolvimento curricular.	Interação Grupal.
	Transposição didática.	Criação, realização e avaliação das situações didáticas.
	Contrato didático.	Avaliação de aprendizagens.
	Planejamento.	Trabalho diversificado.
	Organização de tempo e espaço.	Relação professor-aluno.
	Gestão de classe.	Análise de situações educativas e de ensino complexas.
<b>Experiência</b>	Prática profissional: aprender "na" e "pela" experiência.	
	Diferentes dimensões do contexto. Articulação com reflexão sistemática: conexão com o conhecimento teórico.	

Na descrição das competências a serem desenvolvidas na formação docente (PARECER CNE/CP nº 9/2001), pode-se identificar que o referencial de Paquay (1994) apresenta-se como uma teoria que fundamenta esta política educacional. Vê-se que o documento legislativo compreende cinco eixos como competência necessária a esta profissão, e que são descritos por Paquay (1994) como questões de ordem da prática docente, dos saberes, da pessoa, dos conhecimentos técnicos e da ação social necessária.

O referencial de Perrenoud (2001) também é identificável como fundamento no texto legislativo, aproximando as dez competências de referência descritas pelo autor aos cinco eixos do documento legal brasileiro.

O rol de conhecimentos descritos pelo Parecer CNE/CP nº 9/2001, intensifica a concepção de que: quanto mais conhecimentos, mais competências o indivíduo desenvolve. No entanto, segundo tal documento, não são conhecimentos de qualquer natureza, mas conhecimentos de diferentes dimensões que promovam uma formação integral do futuro docente. Tais conhecimentos descritos fundamentam o que a política educacional brasileira percebe como importante ao professor.

Para o desenvolvimento de competências respaldadas pelos conhecimentos necessários, o relatório do Parecer CNE/CP nº 9/2001 faz menções sobre a organização e estruturação dos cursos de formação de professores. Esses pressupostos promovem, portanto, a necessidade de redirecionamentos quanto à formação docente a considerar o percurso do desenvolvimento de competências consideradas inerentes à sua atuação profissional.

Em reflexão às exigências de um profissional para atender as necessidades da escola no campo, Antunes-Rocha (2011) afirma que sua formação deve ser mais ampliada, mais totalizante devido às dimensões desta realidade educativa. É uma demanda de formação que conduz repensar o modelo formativo existente com a intenção de preparar o docente para atender as especificidades dos diferentes contextos e às configurações institucionais.

Na continuidade deste estudo, para compreender como os professores de escolas rurais entendem a competência profissional, buscou-se na Teoria das Representações Sociais o referencial teórico. No capítulo a ser apresentado, a abordagem será nesta teoria a considerar os conhecimentos construídos nos âmbitos sociais e que integram a identidade e a atuação profissional, neste estudo, a docência no âmbito do campo.

## 5 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Os estudos de Serge Moscovici sobre a Teoria das Representações Sociais (TRS) têm influenciado vários pesquisadores europeus e americanos, inclusive no Brasil. Esta afirmação de Oliveira (2004) demonstra a importância das obras de Moscovici ao tratar de temas como processo social de produção de conhecimento, o conceito de sociedade e as representações sociais.

De acordo com Oliveira; Werba (1998), a TRS é um campo da Psicologia Social que redireciona o olhar de teóricos e acadêmicos à compreensão e interpretação dos fenômenos sociais, proporcionando a análise do porquê os indivíduos fazem o que fazem.

Estudar RS é buscar conhecer o modo de como um grupo humano constrói um conjunto de saberes que expressam a identidade de um grupo social, as representações que ele forma sobre uma diversidade de objetos, tanto próximos como remotos, e principalmente o conjunto dos códigos culturais que definem, em cada momento histórico, as regras de uma comunidade (OLIVEIRA; WERBA, 1998, p. 107).

Neste sentido, o estudo das Representações Sociais (RS) como fundamentação teórica vem ao encontro desta pesquisa, na qual objetiva-se identificar e compreender as RS que professores da zona rural possuem sobre competência. Integra-se ao estudo, o conhecimento que possuem sobre as competências necessárias à sua atuação docente e como estas interferem em sua prática pedagógica.

Santos (2005, p. 17) expõe que o problema dos estudiosos da área de ciências humanas e sociais é conhecer como o indivíduo “[...] compreende e se relaciona com a realidade (física e social), como ele interpreta e dá sentido ao mundo em que vive”.

As pessoas em seus grupos de pertença constroem representações sobre os objetos, as ideias que o rodeiam. Estas representações são partilhadas entre os sujeitos de um grupo tornando-se um conhecimento de base comum. Tais representações são construídas, elaboradas e modificadas de forma processual e contínua, pois há a mobilidade contextual.

Conforme afirma Gomes (2002) a RS tem a função de oferecer significado às coisas para os indivíduos integrantes de um grupo. É elemento fundamental que propicia o pensamento, a interpretação e a compreensão dos fatos cotidianos, porém é um conhecimento social por não ser um ato isolado e estático, mas relacional.

O homem produz conhecimentos que tenta explicar ou responder seus questionamentos acerca de sua relação com o mundo. Tais explicações fundamentam-se na religião, nas

ciências e nas teorias populares, ou seja, o senso comum. A partir desses conhecimentos que produz, é que o homem relaciona-se com o mundo. Na multiplicidade de formas de produção de conhecimento, é que se distingue o conhecimento popular de conhecimento científico (SANTOS, 2005).

Ao conceituar a teoria científica, Santos (2005, p. 19) aponta suas características próprias, seu caráter provisório, o conhecimento visto como não definitivo e não estático, “uma de suas características é, ao contrário, a possibilidade de modificação já que ela é vista como uma explicação provisória dentro de uma perspectiva científica”.

Duveen (2011) afirma que o fenômeno das representações sociais permite estudar as imagens que são reconstruídas a partir das questões ideológicas e de padrões de comunicação que influenciam neste processo, e que se tornam senso comum:

Elas entram para o mundo comum e cotidiano em que nós habitamos e discutimos com nossos amigos e colegas e circulam na mídia que lemos e olhamos. Em síntese, as representações sustentadas pela comunicação constituem as realidades de nossas vidas cotidianas e servem como o principal meio para estabelecer as associações com as quais nós nos ligamos uns aos outros (DUVEEN, 2011, p. 8).

Segundo Santos (2005), Moscovici defende que o conhecimento do senso comum não é inferior ou superior ao conhecimento científico. Afirma que tal conhecimento é inscrito numa outra ordem de conhecimento da realidade, ou seja, na sua maneira de saber, quanto à sua elaboração e à sua funcionalidade. Os processos denominados de objetivação e ancoragem são o que determinam o conhecimento do senso comum. Em tal conhecimento há uma lógica natural, condutora das atitudes, propulsora de comunicação, compreensões e explicações acerca da sociedade, para os indivíduos ou para grupos, determinando suas especificidades e identidades. Difere, portanto, do conhecimento científico em seu aspecto constitutivo, visto que este é construído a partir de “[...] formulação de hipóteses, a observação e/ou experimentação do objeto de estudo, a sua validação, comprovação ou interpretação, a previsão e aplicação dos resultados, e tem como função principal conhecer a natureza e dominá-la” (SANTOS, 2005, p. 21).

Para Jodelet (2002), as representações sociais são objetos de estudo, legítimo, por apresentar importância na vida em sociedade, por trazer esclarecimentos que envolvam processos cognitivos e também as interações que ocorrem no meio social. “[...] nós percebemos o mundo tal como é e todas as nossas percepções, ideias e atribuições são respostas a estímulos do ambiente físico ou quase físico, em que nós vivemos” (MOSCOVICI, 2011, p.30).

Para esta pesquisa, as representações sociais dos professores sobre competência e o reconhecimento das competências necessárias para atuar na Educação do Campo, viabilizam meios de compreensão do processo educativo neste contexto.

O estudo das representações sociais parece ser um caminho promissor para atingir esses propósitos na medida em que investiga justamente como se formam e como funcionam os sistemas de referência que utilizamos para classificar pessoas e grupos e para interpretar os acontecimentos da realidade cotidiana. Por suas relações com a linguagem, a ideologia e o imaginário social e, principalmente, por seu papel na orientação de condutas e das práticas sociais, as representações sociais constituem elementos essenciais à análise dos mecanismos que interferem na eficácia do processo educativo (ALVES-MAZZOTTI, 2008, p. 20-21).

A partir de tais considerações, nota-se ser fundamental a compreensão do conceito de representação social na perspectiva de Moscovici (2011) e de alguns autores (DUVEEN, 2011; JODELET, 2009, 2002; JOVCHELOVITH, 2004; DOISE, 2002; SPINK, 1993), que desenvolveram seus aportes teóricos pautados em sua teoria.

## 5.1 O conceito

Na perspectiva de Chaves; Silva (2013, p. 417), “a identificação das representações sociais é indispensável para compreender a dinâmica das interações sociais e esclarecer os determinantes das práticas sociais”.

Jodelet (2002, p.1) explica que o ser humano necessita ter conhecimento sobre sua relação com o mundo no qual está inserido. Saberes estes que são essenciais para “[...] ajustar-se, conduzir-se, localizar-se física e intelectualmente, identificar e resolver problemas” do mundo em que vive. Eis então, a construção de representações. Sendo um ser social, os conhecimentos do homem são compartilhados, por isso, as representações são sociais e intervêm de maneira significativa na vida do indivíduo ou do grupo de indivíduos.

Para Alves-Mazzotti:

[...] interações sociais vão criando “universos consensuais” no âmbito dos quais as novas representações vão sendo produzidas e comunicadas, passando a fazer parte desse universo não mais como simples opiniões, mas como verdadeiras “teorias” do senso comum, construções esquemáticas que visam dar conta da complexidade do objeto, facilitar a comunicação e orientar condutas. Essas “teorias” ajudam a forjar a identidade grupal e o sentimento de pertencimento do indivíduo ao grupo (ALVES-MAZZOTTI, 2008, p. 21).

As representações sociais caracterizam-se por fenômenos complexos, em atividade constante e com ações na vida social. Jodelet (2002, p. 4) destaca que diversos elementos constituem o fenômeno das representações, a citar os de cognição, informação, “[...] ideológicos, normativos, crenças, valores, atitudes, opiniões, imagens, etc.”. Tais elementos organizam-se de forma a constituir-se um saber sobre a realidade em determinado contexto, numa totalidade significativa que se relaciona com as ações.

Neste sentido, Jodelet (2002, p.5), reconhece as representações sociais como:

[...] sistemas de interpretação, que regem nossa relação com o mundo e com os outros, orientando e organizando as condutas e as comunicações sociais. Igualmente intervém em processos tão variados quanto a difusão e assimilação dos conhecimentos, no desenvolvimento individual e coletivo, na definição das identidades pessoais e sociais, na expressão dos grupos e nas transformações sociais.

De acordo com a autora (2002, p. 5), o estudo de tais fenômenos contribui para uma “[...] aproximação da vida mental individual à vida coletiva”. As representações sociais apresentam-se como produto e processo na intenção de apropriação “[...] da realidade exterior ao pensamento e da elaboração psicológica e social da realidade”.

Spink (1993, p. 300), compartilhando com a conceituação clássica de Jodelet sobre as representações sociais, as definem como “[...] essencialmente, fenômenos sociais que, mesmo acessados a partir do seu conteúdo cognitivo, têm de ser entendidos a partir do seu contexto de produção. Ou seja, a partir das funções simbólicas e ideológicas a que servem e das formas de comunicação onde circulam.”

Confirmando tais ideias, Arruda (2002, p. 128) esclarece a conceituação de representações sociais:

Ela reflete sobre como os indivíduos, os grupos, os sujeitos sociais, constroem seu conhecimento a partir da sua inscrição social, cultural etc., por um lado, e por outro, como a sociedade se dá a conhecer e constrói esses conhecimentos com os indivíduos. Em suma, como interagem sujeitos e sociedade para construir a realidade, como terminam por construí-la numa estreita parceria – que, sem dúvida, passa pela comunicação.

Oliveira; Werba (1998), afirmam que Moscovici se recusa a conceituar a RS de forma definitiva e que estudiosos têm se dedicado a sua compreensão. As autoras apresentam a seguinte concepção:

As Representações Sociais são “teorias” sobre saberes populares e do senso comum, elaboradas e partilhadas coletivamente, com a finalidade de construir e interpretar o real. Por serem dinâmicas, levam os indivíduos a produzir comportamentos e interações com o meio, ações que, sem dúvida, modificam os dois (OLIVEIRA; WERBA, 1998, p. 105).

Respalda-se na perspectiva a que este estudo se propõe, fez-se necessário resgatar um breve histórico do percurso da teoria das representações sociais, como forma de compreender sua concepção numa visão dialética dos autores que a estudam.

## 5.2 A Teoria das Representações Sociais

Arruda (2002) ressalta que o conceito de representação social não é de uma área específica, considera que este conceito ultrapassa os limites das ciências humanas, fundamentando-se originalmente na sociologia, com traços da antropologia e na história das mentalidades. A teorização da representação social tem seu desenvolvimento em Serge Moscovici e aprofundamento com os estudos de Denise Jodelet. A autora aponta que nos anos 1960, ocorreu grande motivação e preocupação em explicar os fenômenos do domínio simbólico, utilizando as noções de consciência e imaginário. A partir disso, por volta dos anos 1980, as noções de representação e memória social também integraram as tentativas de explicar tais fenômenos. Mesmo com sua origem sustentada pela sociologia de Durkheim, é na psicologia social que a representação social é sustentada como teoria, pois a aborda no âmbito relacional – indivíduo-sociedade – e cognitivo.

Na intenção de fazer referências às contribuições da psicologia social, Jovchelovitch (2004) a entende como uma ciência do “entre”. A autora caracteriza o psicossocial como uma “zona nebulosa e híbrida” que incorpora as relações entre indivíduo e sociedade. Seu enfoque está no espaço relacional destas duas unidades. A representação é uma categoria que reside no psicossocial, bem como outras enumeradas por Jovchelovitch (2004), a identidade, o eu, o discurso e as ações, e que são produzidas no “entre”. A partir desta concepção, a autora salienta que a psicologia social possibilita diálogos interdisciplinares:

A representação é uma construção ontológica, epistemológica, psicológica, social, cultural e histórica. Ela é todas estas dimensões ao mesmo tempo e cada um destes atributos só pode ser entendido em relação a todos os outros, já que do ponto de vista fenomênico eles são dimensões simultâneas do sistema representacional (JOVCHELOVITCH, 2004, n.p.).

Spink (1993) faz referência à contribuição da Psicologia Social para o estudo das representações sociais. De acordo com a autora a contribuição mais valiosa se encontra na ênfase ao processo de elaboração de representações oriundas das práticas sociais, que as



definem ou são definidas por elas. É a contribuição de possibilitar o estudo do particular como uma expressão do universal, em contextos históricos e sociais.

Doise (2002) reforça a relevância dos estudos de Moscovici acerca da psicologia social numa corrente na qual as relações entre os âmbitos individual e social, apesar das distinções, possuem ligações, intervém o outro na construção da realidade. Neste ponto, o autor destaca as representações sociais como constituintes da realidade social. Doise (2002) faz referência à construção da psicologia societal. Defende esta ideia, ao retomar as representações sociais e imbricar o estudo da cognição no nível individual e o estudo dos sistemas relacionais e societais. “O estudo das representações sociais preconizado por Moscovici necessita que se coloque em relação aos sistemas cognitivos complexos do indivíduo com os metasistemas [sic] de relações simbólicas que caracterizam uma sociedade” (DOISE, 2002, p. 30).

Ao apontar tal definição de representações sociais, Doise (2002) em conjunto com Clémence e Lorenzi-Cioldi, propõem uma articulação teórico-metodológica para o estudo quantitativo das representações. Três hipóteses constituem as representações sociais, nesta perspectiva. A primeira hipótese é que em dada relação social, os diferentes membros da população partilham de certas crenças comuns. “As representações sociais (RS) se constroem [sic] nas relações de comunicação que supõem referentes ou pontos de referência comuns aos indivíduos ou grupos implicados nessas trocas simbólicas” (DOISE, 2002, p. 30). Como segunda hipótese, está a explicação de como e por que os indivíduos apresentam diferenciações nas relações com as representações, isto é, nas variações de tomada de decisões individuais. E por último, considerar “[...] a ancoragem das tomadas de posição em outras realidades simbólicas coletivas, como as hierarquias de valores, as percepções que os indivíduos constroem das relações entre grupos e categorias e as experiências sociais que eles partilham com o outro” (DOISE, 2002, p.30).

De acordo com Santos (2005, p. 21), a expressão representações sociais refere-se simultaneamente à teoria e ao objeto por ela estudado. “Falar em representações sociais é remeter-se ao conhecimento produzido no senso comum. Porém, não a todo e qualquer conhecimento, mas a uma forma de conhecimento compartilhado, articulado, que se constitui uma teoria leiga a respeito de determinados objetos sociais”.

Spink (1993) define tal teoria como estudo das formas de conhecimento prático, e que pressupõe uma ruptura com teorias clássicas do conhecimento, que abordam especificamente o conhecimento formalizado. A autora salienta os esforços do estudo das representações sociais como superação da “clivagem entre ciência e senso comum, tratando ambas as manifestações como construções sociais sujeitas às determinações sócio-históricas de épocas

específicas” (SPINK, 1993, p. 302). Corrobora, portanto, na incorporação do social, as relações de objetividade e à ampliação do olhar, concebendo o conhecimento do senso comum como forma legítima, válida de conhecimento e como produtor de transformações sociais, isto é, criação da realidade social.

O objetivo da teoria das representações sociais é a tentativa de compreensão de como o conhecimento científico se apresenta na consciência dos indivíduos e dos grupos. Para Berger e Luckman (1985) o estudo da representação, as origens de universos simbólicos, é a busca de compreensão do processo de construção da realidade. Tais autores consideram a sociedade como produto humano e como uma realidade objetiva, e o homem como produto desta

Santos (2005) explica que a representação social não é a reprodução do sujeito sobre um objeto, mas uma construção e reconstrução a partir de informações que o indivíduo recebe de e sobre o objeto. De forma sistemática e esquematizada, com certa coerência, as informações acerca do objeto de representação social são filtradas e guardadas na memória, processo este que permite a compreensão e a ação do indivíduo sobre o mesmo.

De acordo com Chaves; Silva (2013), as RS estabelecem conexões entre as abstrações do saber e crenças, e a concretude da vivência do indivíduo nos processos interativos com os outros, por isto, são elaboradas na fronteira entre o psicológico e o social. Estas conexões são estabelecidas de acordo com o processo de ancoragem e de objetivação.

“A ancoragem é o processo de reconhecimento de objetos não familiares com base em categorias previamente conhecidas” (CHAVES; SILVA, 2013, p. 424). Ou seja, o indivíduo integra o objeto estranho aos seus sistemas particulares, pois, apresenta certo distanciamento ou resistência para falar ou posicionar-se diante de algo que desconhece. É dar uma identidade àquilo que não estava identificado.

“A objetivação, por sua vez, é o processo em que conceitos abstratos são materializados em realidades concretas” (CHAVES; SILVA, 2013, p. 425). É converter o objeto em uma imagem, aproximando o objeto a um elemento da realidade.

Dois universos de pensamento são destacados por Moscovici: os universos reificados e os universos consensuais. Chaves; Silva (2013) explicam que estas classes promovem a compreensão de que a teoria das representações sociais não se aplica a todas as formas de conhecimento que são produzidas e mobilizadas em âmbito social.

Nos universos reificados, “[...] a sociedade se vê como um sistema com diferentes papéis e categorias, onde o grau de participação na produção de conhecimento é determinado exclusivamente pelo nível de qualificação” (CHAVES; SILVA, 2013, p. 427). Há um

objetivo de caráter lógico e metodológico, junto a uma teorização abstrata para caracterizar a ciência, o pensamento erudito.

A construção de realidades consensuais tem como matéria-prima o saber cotidiano e o conhecimento dos universos reificados. Os universos consensuais são as atividades intelectuais da interação social cotidiana (CHAVES; SILVA, 2013). Dessa forma, as RS surgem da interação constante desses dois universos, numa constante tensão e ruptura entre as representações, o conhecimento científico e cotidiano.

### **5.3 As Representações Sociais e o sujeito**

A teoria das representações sociais visa romper concepções com uma perspectiva evolucionista, na qual o desenvolvimento segue numa evolução natural, um processo evolutivo, gradual e fragmentado. “Moscovici opõe-se à natureza da psicologia social e busca resgatar as dimensões culturais e históricas na pesquisa psicossocial” (SANTOS, 2005, p. 17). Segundo a autora, Moscovici em seus pressupostos teóricos, concebe o sujeito como agente, ativo, “construtor da realidade e nela construído”, e não um expectador da realidade social ou um mero processador de informações do meio exterior. É o sujeito quem remodela e categoriza as informações num contexto de relações com outros indivíduos, sobre objetos “socialmente importantes para eles” (BONARDI; ROUSSIAU, 1999 apud SANTOS, 2005, p. 17).

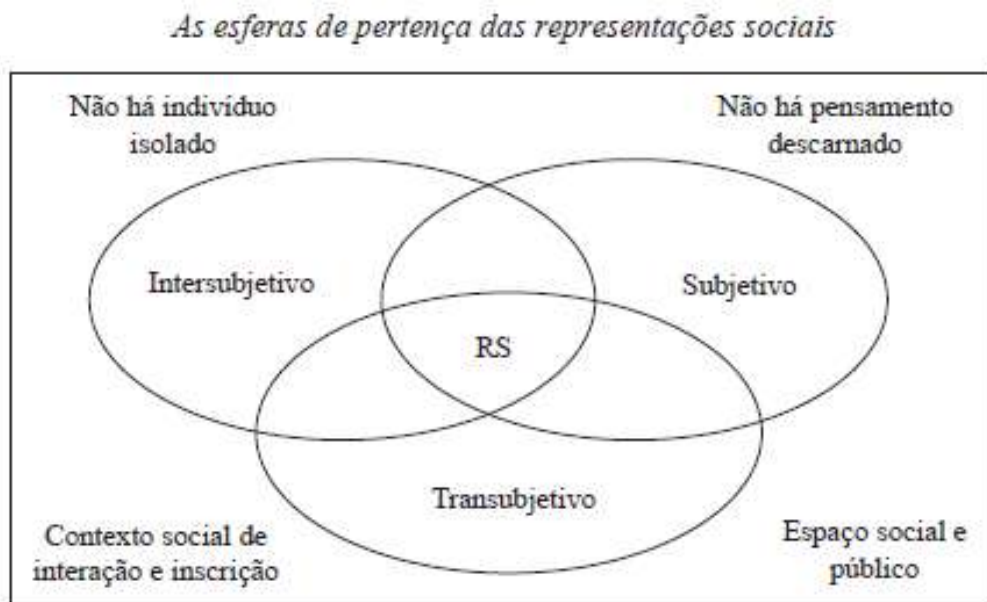
Desta forma, a noção de sujeito ultrapassa as ideias de individualismo, humanismo e consciência. Sob influências do positivismo, marxismo, estruturalismo e pós-modernismo, a figura de um sujeito individual foi recusada, estas correntes focaram em lugares exteriores ao sujeito, contribuíram ao engajamento da abordagem social nos estudos. (JODELET, 2009). Tais contribuições,

[...] remetem a um sujeito que não seria um indivíduo isolado no seu modo de vida, mas seria automaticamente social; um sujeito que interioriza, se apropria das representações ao mesmo tempo que intervém na sua construção [...] Contanto que os estudos realizados no campo das representações sociais mirem tanto os indivíduos que estão inseridos em e são influenciados pelas redes e contextos sociais quanto os coletivos de natureza diversa (grupos, comunidades, conjuntos definidos por uma categoria social, etc.) (JODELET, 2009, p. 683).

Jodelet (2009, p. 680) enfatiza que Moscovici percebe a representação social como uma “elaboração psicológica e social”, aborda sua formação oriunda da triangulação “sujeito-outro-objeto”.

Spink (1993) reforça a noção de sujeito social na elaboração das representações sociais. A autora afirma que o sujeito não apresenta-se somente como produto de determinações sociais, nem se apresenta como produtor independente. As representações dos sujeitos são construções contextualizadas, isto é, resultam a partir das condições em que se originam e do meio ao qual incorporam.

Para melhor compreensão e análise das representações sociais apresentadas pelos indivíduos e grupos em determinados espaços, Jodelet (2009), propõe um esquema que demarca a abrangência de pertença das representações.



**Figura 4.** As esferas de pertença das representações sociais  
Fonte: Jodelet, 2009.

Jodelet (2009, p. 696) explica que “[...] toda representação social é relacionada a um objeto e a um sujeito” e que as representações sociais podem ser relacionadas a três esferas de pertença: subjetividade, intersubjetividade e transsubjetividade. A partir do esquema apresentado, a autora demonstra que os sujeitos não são concebidos como sujeitos isolados, são atores sociais ativos, que possuem influências a depender de seu modo de vida, e desenvolvem-se em um “contexto social de interação e inscrição” (JODELET, 2009, p. 696). A inscrição é compreendida por dois processos: a natureza dos objetos e os contextos em

questão. A interação é vista como a participação em uma gama de interações com os outros, através da comunicação social, a qual Moscovici apresentou o modelo da triangulação, sujeito-outro-objeto. “[...] nossas reações aos acontecimentos, nossas respostas aos estímulos, estão relacionadas a determinada definição, comum a todos os membros de uma comunidade à qual pertencemos (MOSCOVICI, 2011, p. 31)”.

A pertença social é definida por Jodelet (2009, p. 696) em diversos níveis: “[...] o do lugar na estrutura social e da posição nas relações sociais, o da inserção nos grupos sociais e culturais que definem a identidade, o do contexto da vida onde se desenrolam as interações sociais, o do espaço social e público”.

Jodelet (2009, p. 696) afirma que os processos pelos quais o sujeito constrói e se apropria de suas representações, são de múltiplas vertentes: natureza cognitiva, emocional, a depender de uma experiência de vida. Desse modo, “a noção de subjetividade nos conduz a considerar os processos que operam no nível dos indivíduos eles-mesmos”.

[...] o sujeito se situa no mundo, em primeiro lugar, por seu corpo, como estabelece a fenomenologia. A participação no mundo e na subjetividade passa pelo corpo: não há pensamento desencarnado, flutuando no ar. Isso nos conduz a integrar na análise das representações os fatores emocionais e identitários, ao lado das tomadas de posição ligadas ao lugar social (DOISE, 1990) e das conotações que vão caracterizar, em função da pertença social, a estrutura das representações (ABRIC, 1994) (JODELET, 2009, p. 698).

Neste sentido, é possível identificar a importância das representações para o sujeito, seja no âmbito individual ou coletivo, pois está atrelada aos significados que concedem a um objeto, que se insere no círculo social e material. Também, conforme aborda Jodelet (2009, p. 697), “[...] examinar como os significados são articulados à sua sensibilidade, seus interesses, seus desejos, suas emoções e ao funcionamento cognitivo”.

No âmbito da intersubjetividade, as representações são constituídas na interação entre sujeitos em dado contexto, e são negociadas e firmadas pela comunicação verbal direta. Jodelet (2009) explica que nesta esfera da intersubjetividade, a interação decorrente do diálogo resulta na transmissão de informações, na construção de saberes, na expressão de acordos e desacordos acerca de um objeto consensual, em interpretações, significações e ressignificações a temas comuns aos indivíduos em interação.

Jodelet (2009, p. 698) afirma que a esfera da transubjetividade consiste de elementos pertencentes tanto do nível subjetivo, quanto do intersubjetivo, isto é, está tanto no indivíduo e grupo, quanto nos contextos de interação, nos discursos e trocas dialógicas: “Na formação

das representações sociais, a esfera da transubjetividade se situa diante da intersubjetividade e remete a tudo que é comum aos membros de um mesmo coletivo”.

As origens dos aspectos consensuais são diversas, a citar a cultura, as relações sociais e de poder, ou seja, as normas e valores que conduzem as práticas sociais e a identidade coletiva, os meios de comunicação de massa, os contextos institucionais, as ideologias, e outras: “Atravessando os espaços de vida locais, esta esfera constitui um meio onde mergulham os indivíduos. Pela sua circulação, as representações assim geradas ultrapassam o quadro das interações e são endossadas, sob a forma de adesão ou de submissão, pelos sujeitos” (JODELET, 2009, p. 699).

Para compreender a formação de representações sociais, evidencia-se a importância da interação entre as esferas de pertença das representações, pois

[...] um mesmo objeto ou acontecimento visto por horizontes diferentes dá lugar a negociações de interpretação, confrontos de posição pelos quais os indivíduos exprimem uma identidade e uma pertença. Cada um desses horizontes põe em evidência uma significação central do objeto em função de sistemas de representações transubjetivas específicos dos espaços sociais ou públicos nos quais evoluem os sujeitos. Estes se apropriam dessas representações em função de sua adesão, de sua filiação a esses espaços (JODELET, 2009, p. 702).

Segundo Moscovici (2011), as representações intervêm nas orientações daquilo que os indivíduos têm que se posicionar ou relacionar. É aquilo que se possui, que se ajusta aos sistemas cognitivos e perceptivos. E estas reações aos acontecimentos estão relacionadas a uma definição comum a todos os membros de uma comunidade à qual o sujeito pertence.

Os indivíduos que não possuem instrumentos científicos tendem a fazer considerações e análises sobre o mundo sob formas que se assemelham, em especial quando o mundo vivenciado é social. Sendo assim, as informações são distorcidas, dispersadas por “[...] representações ‘superimpostas’ aos objetos e às pessoas que lhes dão certa vaguidade e as fazem parcialmente inacessíveis” (MOSCOVICI, 2011, p.32). No entanto, a estas informações, incorporamos imagens e hábitos já predispostos por fatores culturais.

Rosenthal; Jacobson (1989) desenvolveram estudos sobre os efeitos de valores, atitudes, crenças e expectativas no desempenho de papéis (no caso de seus estudos, do professor em relação aos alunos). Reconheceu-se que esta interferência funciona como uma profecia autorrealizadora, ou seja, uma conjectura que se autorrealiza. Os autores demonstraram em seus estudos que este conceito foi aplicado em diferentes contextos e com isto, explica algumas ações e representações dos sujeitos.

Moscovici (2011) enumera duas funções das representações: a primeira é a convencionalização dos objetos, pessoas ou acontecimentos. Melhor explicando: as representações definem uma forma, localizam em dada categoria e, num processo gradativo apresentam como um modelo de certo tipo distinto, e é partilhado por certo grupo de indivíduos, e também novos elementos juntam-se e sintetizam-se a ele. “[...] as representações constituem, para nós, um tipo de realidade” (MOSCOVICI, 2011, p. 32).

A segunda função das representações é que são prescritivas por impor-se sob força irresistível aos indivíduos. Esta força justifica-se na combinação de estruturas do que se está presente e da tradição que conduz ao que deve ser pensado. Moscovici (2011) afirma que a representação não se relaciona diretamente à maneira de pensar dos indivíduos, pois este pensar é dependente das representações.

Na seção a seguir, encontra-se a fundamentação da metodologia utilizada para conduzir esta pesquisa.

## 6 MÉTODO

De acordo com Severino (2002, p. 162), “[...] entende-se por *métodos* os procedimentos mais amplos de raciocínio, enquanto *técnicas* são procedimentos mais restritos que operacionalizam os métodos, mediante emprego de instrumentos adequados” (grifos do autor).

Na concepção de Minayo e Sanches (1993, p. 240), “[...] o conhecimento científico é sempre uma busca de articulação entre uma teoria e a realidade empírica; o método é o fio condutor para se formular esta articulação”. Neste sentido, a escolha do método configura-se como um momento crucial da pesquisa, pois deve adequar-se ao problema da investigação, aos objetivos estabelecidos, às hipóteses levantadas e à delimitação do universo ou da amostra (MARCONI; LAKATOS, 2003). Além desses aspectos, Minayo e Sanches (1993, p. 239) alertam que:

Um bom método será sempre aquele, que permitindo uma construção correta dos dados, ajude a refletir sobre a dinâmica da teoria. Portanto, além de apropriado ao objeto da investigação e de oferecer elementos para a análise, o método tem que ser operacionalmente exequível.

Partindo desses princípios, há de se concordar com a afirmação de Marconi e Lakatos (2003) quanto à utilização de mais de um método de pesquisa e não somente aqueles que conhecemos, é preciso adequação aos propósitos da pesquisa, e por este motivo, combinar o uso concomitante de dois ou mais métodos de pesquisa.

### 6.1 TIPO DE PESQUISA

De acordo com as proposições do problema que esta pesquisa apresenta, o plano de investigação tem uma abordagem qualitativa e quantitativa, básica quanto à sua natureza, exploratória e descritiva quanto aos seus objetivos.

A pesquisa básica, segundo apresentação de Ander-Egg (1978), “[...] é aquela que procura o progresso científico, a ampliação de conhecimentos teóricos, sem a preocupação de utilizá-los na prática. É a pesquisa formal, tendo em vista generalizações, princípios, leis. Tem por meta o conhecimento pelo conhecimento” (apud MARCONI; LAKATOS, 1996, p. 19).

Moresi (2003, p. 8), define a pesquisa básica como geradora de “[...] conhecimentos úteis para a ciência sem aplicação prática prevista. Envolve verdades e interesses universais”.



Flick (2009) traz reflexões sobre a pesquisa qualitativa e apresenta as características comuns a alguns pesquisadores. O autor afirma que os estudos qualitativos têm aspirações de abordar o mundo como ele se apresenta e não em contextos específicos para pesquisas. Incluem-se os objetivos de entendimento, descrição e até mesmo, explicação de fenômenos sociais através de análises de práticas individuais e grupais, de interações e situações de comunicação, e investigações de documentos.

Conforme explica Moresi (2003, p. 8-9), a pesquisa qualitativa “[...] considera que há uma dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo”.

Ao eleger a pesquisa qualitativa, considera-se que esta abordagem “[...] parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito” (CHIZZOTTI, 2000, p. 79).

Uma questão de relevância na condução de uma pesquisa qualitativa é a respeito da ética. Gibbs (2009) argumenta que os dados qualitativos são, em sua maioria, pessoais e individuais. Nesse sentido, espera-se que o pesquisador tenha sensibilidade ao prever que seus estudos não provocarão danos ou prejuízos aos pesquisados.

O estudo exploratório permite aumentar a experiência em torno do problema. Triviños (1987, p. 109), explica que o “[...] pesquisador parte de uma hipótese e aprofunda seu estudo nos limites de uma realidade específica, buscando antecedentes, maior conhecimento para, em seguida, planejar uma pesquisa descritiva ou de tipo experimental”. O caráter exploratório da pesquisa, segundo Marconi; Lakatos (2001) apontam tripla finalidade: o desenvolvimento de hipóteses, o aumento de familiaridade com dado fenômeno, fato ou ambiente e modificação ou esclarecimentos de conceitos. Este estudo possibilita a utilização de certa variedade procedimental para a coleta de dados, resultando um estudo de relativa intensidade junto a um número não tão amplo de unidades pesquisadas.

Quanto aos objetivos descritivos, o autor supracitado esclarece que a maioria dos estudos no campo da educação é desta natureza.

O foco essencial destes estudos reside no desejo de conhecer a comunidade, seus traços característicos, suas gentes, seus problemas, suas escolas, seus professores, sua educação, sua preparação para o trabalho, seus valores, os problemas do analfabetismo, a desnutrição, as reformas curriculares, os métodos de ensino, o mercado ocupacional, os problemas do adolescente etc (TRIVIÑOS, 1987, p. 110).

Por estes fundamentos, o autor esclarece que os estudos descritivos exigem uma série de informações sobre o que se deseja pesquisar para poder descrever os fatos e fenômenos de determinada realidade, e além da coleta, ordenação e classificação dos dados, estabelecer relações. A análise documental, enfocada nesta pesquisa como um dos instrumentos metodológicos é um estudo descritivo, pois fornece “[...] uma grande quantidade de informação sobre leis [...], processos e condições escolares, planos de estudo, requisitos de ingresso, livros-texto etc” (TRIVIÑOS, 1987, p. 111). A combinatória do estudo exploratório descritivo permite um acúmulo de informações precedendo um caráter representativo sistemático (MARCONI; LAKATOS, 2003).

Outra abordagem é a quantitativa, pois permite que um conhecimento seja considerado suficientemente preciso devido a contagens e medições, isto é, “acompanhados de um adequado instrumento matemático” para manipulá-lo (MINAYO; SANCHES, 1993, p. 240). Como esta pesquisa estrutura-se sob pilares de fenômenos sociais, os autores mencionados esclarecem:

Quanto mais complexo for o fenômeno sob investigação, maior deverá ser o esforço para se chegar a uma quantificação adequada, em parte porque algumas atividades são inerentemente difíceis de serem mensuradas e quantificadas e, em parte, porque, até o presente momento, descrições matemáticas excessivamente complicadas são extremamente intratáveis, do ponto de vista de solução, para que tenham algum valor prático (MINAYO; SANCHES, 1993, p. 241).

É importante observar que, diante desta preocupação, optou-se pela escolha da abordagem quantitativa conhecendo suas limitações na área das ciências sociais, porém, tornando-a complementar à pesquisa qualitativa.

O delineamento de levantamento também compõe o estudo no que tange às legislações brasileiras que permeiam o processo educativo. Para contemplar a abordagem dada às competências do professor da educação básica, foi necessário recorrer ao estudo descritivo dos documentos legislativos. Appolinário (2006, p. 115) explica que o levantamento trata-se de uma modalidade de pesquisa “[...] que tem por finalidade apenas investigar as características de determinada realidade ou mesmo descobrir as variáveis componentes dessa realidade”.


Na próxima seção, estabelece-se a população desta pesquisa e a amostra.

## 6.2 POPULAÇÃO / AMOSTRA

A população de uma pesquisa é conceituada por Lakatos e Marconi (2001, p. 108) como “[...] conjunto de seres animados ou inanimados que apresentam pelo menos uma característica em comum”. Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (2001, p. 162) diferenciam a escolha da população de uma pesquisa científica da escolha de sujeitos para pesquisas tradicionais: “[...] a escolha do campo onde serão colhidos os dados, bem como dos participantes é proposital, isto é, o pesquisador os escolhe em função das questões de interesse do estudo e também das condições de acesso e permanência no campo e disponibilidade dos sujeitos”.

Dados do MEC (2009) oferecem informações acerca do número de professores de educação básica por localização, demonstrados na figura 5. O presente estudo tem como população professores de educação básica segundo localização geográfica rural.

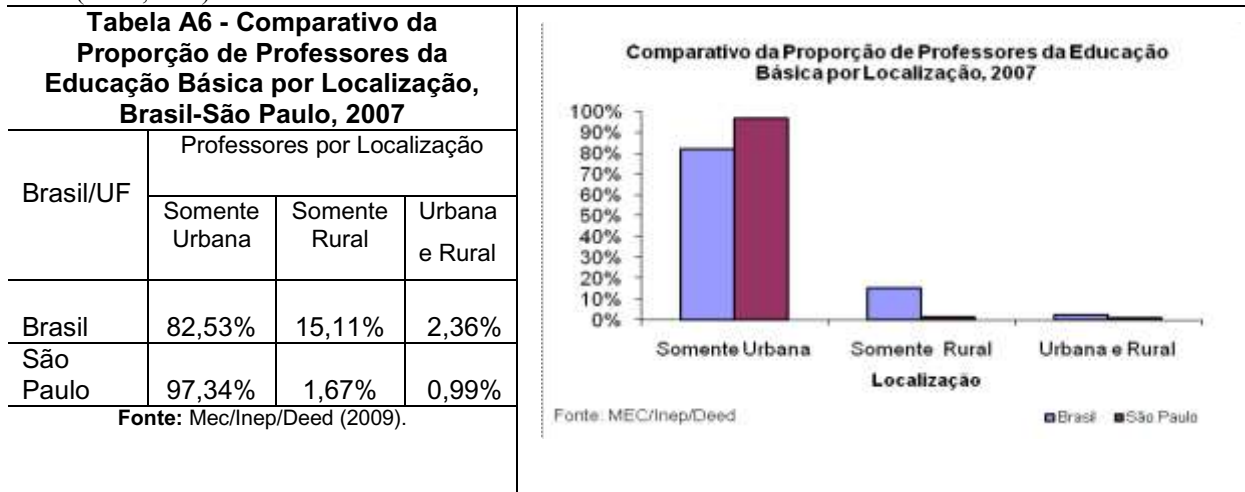
**Figura 5:** Número de professores da Educação Básica por Localização, segundo a Região Geográfica – 2007 – Educacenso (MEC, 2009).

<p style="text-align: center;"><b>PROFESSORES</b> <b>EDUCAÇÃO BÁSICA</b></p> 				
<p style="text-align: center;"><b>Tabela A8 - Número de Professores da Educação Básica por Localização, segundo a Região Geográfica – 2007</b></p>				
Região Geográfica	Professores por Localização			
	Total	Somente Urbana	Somente Rural	Urbana e Rural
Brasil	1.882.961	1.553.972	284.487	44.502
Norte	157.016	108.096	46.277	2.643
Nordeste	570.647	390.613	163.504	16.530
Sudeste	741.604	690.731	38.639	12.234
Sul	281.251	244.862	25.040	11.349
Centro-Oeste	132.443	119.670	11.027	1.746

Fonte: MEC/Inep/Deed (2009)

Com os resultados divulgados pelo MEC (2009), o estudo sobre os professores das escolas rurais do estado de São Paulo assume um caráter importante por destacar ser uma pequena parcela de docentes neste âmbito (Figura 6). Observa-se que o número reduzido de profissionais nesta área conduz a retomadas sobre o êxodo rural e também ao tratamento e oferecimento do processo educativo no campo.

**Figura 6:** Comparativo da Proporção de Professores da Educação Básica por Localização, Brasil-São Paulo, 2007(MEC,2009).



Fonte: MEC/INEP/ DEED (2009). Adaptado pela autora (2013).

A partir dos critérios de formação e atuação profissional, agregadas as questões de acessibilidade, constitui a amostra desta pesquisa, 88 professores que atuam na educação básica em 14 escolas situadas nas áreas rurais pertencentes às redes municipais de Taubaté, Pindamonhangaba, Redenção da Serra, Estância Turística de São Luiz do Paraitinga e sob gestão da Diretoria de Ensino da Região de Taubaté e Diretoria de Ensino da Região de Pindamonhangaba.

Por amostra, Marconi e Lakatos (1996, p. 37) definem: “[...] é uma porção ou parcela, convenientemente selecionada do universo (população); é um subconjunto do universo”. Para obtenção dos dados qualitativos desta pesquisa através da entrevista semi-estruturada, a amostra foi definida pelo critério de saturação. De acordo com Bardin (2011, p. 119), “a partir de certo número de respostas ou de entrevistas, a temática repete-se, fornecendo cada vez menos novidades”. Chamon (2003) explica que, segundo Gaskell (2002), o critério de saturação não é abordar o aspecto quantitativo das opiniões, mas a exploração dos espectros de opiniões, isto é, as diferenciações apresentadas. A saturação ocorre quando não se obtém novas categorias ou representações:

O critério de parada em pesquisa qualitativa é bastante delicado. A saturação baseia-se na hipótese de que o espectro de opiniões sobre um objeto de RS é limitado e que, a partir de um certo número de entrevistas – que depende da natureza do objeto e do grupo estudado – não aparecem novos temas ou opiniões. Atingiu-se, então, a chamada saturação, e não é mais necessário prosseguir com a coleta de dados. (CHAMON; CHAMON, 2007, n.p.).

A tabela 4 informa o número das escolas classificadas como rurais dos municípios pesquisados, segundo registros da Diretoria de Estatísticas Educacionais (DEED) oferecidos

pelo Censo Escolar 2011, e número das escolas que participaram da pesquisa, autorizando que o contato com os professores fosse realizado em horários de trabalho pedagógico coletivo disponibilizados pela direção de cada escola.

**Tabela 4.** Número de escolas localizadas nas áreas rurais pertencentes às redes municipais de Taubaté, Redenção da Serra, Pindamonhangaba e sob gestão da Diretoria de Ensino da Região de Taubaté e de Pindamonhangaba e número de escolas participantes da pesquisa.

Cidade	Número de escolas rurais no município	Número de escolas rurais participantes da pesquisa
Taubaté (estadual)	2	1
São Luiz do Paraitinga (municipal)	5	3
Pindamonhangaba (estadual)	2	2
Pindamonhangaba (municipal)	6	5
Redenção da Serra (municipal)	1	1
Taubaté (municipal)	12	2
<b>Total</b>	<b>27</b>	<b>14</b>

**Fonte:** Elaborado pela autora (2012).

Para melhor compreensão da análise dos dados coletados, a tabela 5 configura, a partir de dados divulgados pelo IBGE no Censo 2010, a população constituinte dos 4 municípios pesquisados. A relevância desta informação concentra-se no reduzido número de habitantes das áreas rurais de dois municípios pesquisados (Pindamonhangaba e Taubaté) e um número considerável de população rural nos outros dois municípios constituintes da pesquisa (Redenção da Serra e São Luiz do Paraitinga).

**Tabela 5:** População urbana e rural dos municípios pesquisados segundo IBGE - Censo Demográfico 2010.

Município	Total de População residente em 2010	População urbana	População rural	Área total do município Km <sup>2</sup>
Pindamonhangaba	146 995	141 708	5 287	729,9
Redenção da Serra	3 873	2 213	1 660	309,4
São Luiz do Paraitinga	10 397	6 180	4 217	617,3
Taubaté	278 696	272 673	6 013	624,9

**Fonte:** IBGE, Censo Demográfico 2010. Elaborado pela autora (2013).

### 6.3 INSTRUMENTOS

A pesquisa caracteriza-se em levantamento, documental e bibliográfica. O levantamento foi realizado com o objetivo de obter um panorama das produções científicas na última década acerca das temáticas pesquisadas neste estudo. Esta pesquisa teve a intenção de identificar a dimensão das discussões e as abordagens já existentes sobre a Educação do Campo. Depois de estabelecidos os critérios que delinearão o levantamento, os resultados da pesquisa foram organizados na seção intitulada Estado da Arte.

Por pesquisa documental, Gil (2010) entende como a busca de informações disponíveis em documentos provindos de diversas fontes: arquivos públicos, documentos oficiais, imprensa e arquivos privados, dentre outros materiais escritos. Neste contexto, foram utilizados documentos oficiais providos de Leis, Decretos-Lei, Pareceres, Resoluções e Diretrizes do governo brasileiro. Foi realizada concomitantemente, a revisão bibliográfica do assunto na intenção de obter informações sobre o que já foi explorado sobre a temática e das possíveis lacunas existentes.

Para a coleta de dados, um dos instrumentos utilizados é a entrevista semi-estruturada. A justificativa de escolha do instrumento fundamenta-se num procedimento considerado comum nas investigações das ciências sociais (APPOLINÁRIO, 2006). Segundo Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (2001, p. 168), “[...] por sua natureza interativa, a entrevista permite tratar de temas complexos que dificilmente poderiam ser investigados adequadamente através de questionários, explorando-os em profundidade”. É importante ressaltar o caráter relacional e comunicativo necessário ao uso deste instrumento, o que demanda certa habilidade do investigador ao conduzi-lo (APPOLINÁRIO, 2006).

Quanto ao caráter semi-estruturado da entrevista, os autores supracitados citam Rubin e Rubin (1995) que descrevem uma variedade de entrevistas nas pesquisas qualitativas, esclarecendo que estas entrevistas podem “[...] também ser chamadas focalizadas, o entrevistador faz perguntas específicas, mas também deixa que o entrevistado responda em seus próprios termos.” (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 2001, p. 168).

Triviños (1987, p. 146), privilegia a entrevista semi estruturada, pois “[...] ao mesmo tempo em que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação”. O autor esclarece que este instrumento tem como base alguns questionamentos apoiados nas teorias e hipóteses determinadas pela pesquisa, e oferece nova amplitude de

interrogativas que decorre de novas hipóteses que surgem à medida que são recebidas as informações do entrevistado. O informante participa da elaboração do conteúdo da pesquisa.

Vale ressaltar que, no enfoque qualitativo, na entrevista semi-estruturada, as perguntas

[...] são resultados não só da teoria que alimenta a ação do investigador, mas também de toda a informação que ele já recolheu sobre o fenômeno social que interessa, não sendo menos importantes seus contatos, inclusive, realizados na escolha das pessoas que serão entrevistados (TRIVIÑOS, 1987, p. 146).

A entrevista organiza-se com um roteiro constituído por algumas normas previstas por Marconi e Lakatos (2003): o contato inicial, o conhecimento prévio do sujeito a ser entrevistado, a formulação de perguntas sobre os objetivos da pesquisa esclarecidos neste projeto, e o registro em mídia digital das respostas. Nos apêndices, constam as perguntas norteadoras deste instrumento.

Para Chamon; Chamon (2007) a entrevista apresenta-se como um instrumento privilegiado nos estudos das representações sociais, visto que estas são construídas entre os membros de um grupo na situação de comunicação.

O questionário foi outro instrumento utilizado para a obtenção de informações. Esta ferramenta de coleta de dados constitui-se por uma série de perguntas ordenadas a serem respondidas por escrito e não pressupõe, necessariamente, a presença do pesquisador (MARCONI; LAKATOS, 2003).

Segundo as autoras, é uma técnica que apresenta vantagens quanto à economia de tempo, abrangência em maior número de pesquisados, é um instrumento econômico, apresenta respostas mais rápidas e precisas, o anonimato permite maior liberdade nas respostas, menos propício à intervenção do pesquisador, há mais uniformidade na avaliação. Porém, como desvantagens, são eleitos o pequeno número de devoluções (cerca de 25%), existência de perguntas não respondidas, não inclui pessoas que não saibam ler nem escrever, impossibilita auxílio diante das questões mal interpretadas, ocorre que uma questão pode influenciar a outra, demora na devolução prejudica o cronograma da pesquisa, não conhecimento das circunstâncias de preenchimento, exige um universo mais homogêneo (MARCONI; LAKATOS, 2003). No entanto, nesta pesquisa a aplicação do questionário foi realizada em trabalho coletivo e o instrumento foi entregue após finalização de seu preenchimento, obtendo, portanto, retorno de 100% do instrumento aplicado.

Para esta pesquisa, foi utilizado um questionário validado anteriormente em estudos realizados no pós-doutorado de Chamon (2003), quanto à identidade e formação de docentes,

no qual foram feitas adaptações para contemplar os objetivos desta pesquisa. As adaptações foram realizadas mediante autorização da autora do instrumento original, o que possibilitou traçar o perfil sociodemográfico e pedagógico dos 88 professores que atuam em 14 escolas da área rural dos municípios já enumerados.

O questionário está estruturado em 107 questões organizadas em 13 eixos norteadores, conforme tabela 6.

**Tabela 6:** Eixos norteadores do questionário aplicado aos professores das escolas rurais – sujeitos da pesquisa.

Eixos norteadores	Número de questões
Informações gerais	26
Fatores para a prática docente	2
Sobre a profissão professor	9
Opinião sobre o que é ser professor	3
Formação docente	7
Dificuldades enfrentadas pelo professor	14
Prática em sala de aula	17
Fatores na prática docente	8
Perspectivas das propostas de atuação vivenciadas pelo professor	6
Fatores para a prática docente na educação do campo	14
Mudanças na prática docente	1
<b>Total: 13 eixos norteadores</b>	<b>107</b>

**Fonte:** Elaborado pela autora (2012).

Das 107 questões, o questionário apresenta 75 perguntas que utilizam uma escala de múltiplas alternativas. Esta escala possibilita medir a intensidade das opiniões e atitudes de maneira objetiva, a variabilidade sobre os diferentes objetos e grau de concordância do enunciado. Explica Appolinário (2006) que uma investigação sobre a percepção de dado fenômeno ou fato, nestes moldes, a unidade de medida é teórica, o que leva em conta parâmetros preestabelecidos segundo o referencial teórico do pesquisador.

Para o tratamento das respostas coletadas via questões fechadas de múltipla escolha que utiliza escalas de avaliação. Appolinário (2006) assevera a necessidade de ligação da questão a uma variável com nível de mensuração ordinal, ou seja, transformar os questionários em planilhas de dados para sua análise.

O questionário conta com uma única questão aberta, à qual visa compreender as opiniões sobre as melhorias que os professores pesquisados julgam necessárias para profissão docente.

O questionário abrangeu maior número de participantes da pesquisa, ou seja, 88 sujeitos, e foi acompanhado por orientações da pesquisadora diante da solicitação voluntária dos sujeitos.



#### 6.4 PROCEDIMENTOS PARA COLETA DE DADOS

O presente projeto foi encaminhado ao Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade de Taubaté (Resolução nº 196/96 do Conselho Nacional de Saúde), e aprovado sob protocolo nº 305/12 após a reunião datada em seis de julho do decorrente ano (Anexo A). Foram realizados os contatos com a Diretoria Regional de Ensino - Região Taubaté, Diretoria Regional de Ensino – Região Pindamonhangaba, Secretaria de Educação e Cultura de Pindamonhangaba, Assessoria Municipal de Educação da Estância Turística de São Luiz do Paraitinga, Secretaria de Educação de Taubaté e Secretaria de Educação de Redenção da Serra mediante ofício protocolado para solicitação de autorização oficial para a coleta de dados. As respostas foram comunicadas através de ofícios expedidos pelos órgãos contatados. A Diretoria Regional de Ensino – Região Taubaté, junto à autorização da pesquisa expediu orientações dadas pelo judiciário, nas quais foram descritos os limites da atuação e participação da pesquisadora no âmbito das atividades escolares. A Secretaria de Educação e Cultura de Pindamonhangaba, antes de expedir a devida autorização, solicitou a presença da pesquisadora para uma entrevista com a Diretora do Departamento Pedagógico em exercício, a fim de conhecer os objetivos e propósitos da pesquisa, bem como, a condução desta nas escolas sob sua orientação.

Após as respectivas autorizações, foi realizado o contato com as pessoas responsáveis pelas instituições escolares para agendamento de horários para que a pesquisadora pudesse entrar em contato com os professores. Foi proposta da pesquisadora que o contato fosse realizado em horário de trabalho pedagógico coletivo (HTPC), e de comum acordo com os diretores e coordenadores pedagógicos contatados.

A coleta de dados foi realizada num período de seis meses, concentrando-se nos meses de agosto, setembro, outubro e novembro do ano de 2012 e nos meses de fevereiro e março do ano de 2013. Os horários e dias para o contato com os docentes foram determinados pelos responsáveis dos HTPC, no entanto, em algumas escolas houve a necessidade da pesquisadora comparecer em mais de uma reunião por motivos variados que impediram o contato, sendo eles: cancelamento da reunião coletiva, ausência dos professores que participariam das reuniões e surgimento de situações emergenciais das instituições que não poderiam ser adiadas o que impossibilitou a disponibilidade dos docentes à pesquisa.

Ao início da reunião coletiva foi realizada a apresentação da pesquisadora e os propósitos de seu contato com os docentes presentes para a realização da pesquisa. Foi

esclarecida a autorização da pesquisa pelo órgão responsável pela instituição escolar e a livre escolha de participação ou não da pesquisa. Na sequência, foi entregue o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A), que apresenta-se em duas vias, ficando uma com o sujeito pesquisado e outra com o pesquisador. Neste documento, dar-se-á a garantia de sigilo dos dados pessoais do sujeito, e a possibilidade de desistência da participação sem ônus.

Detalhes dos instrumentos utilizados, questionário e entrevista, foram esclarecidos. O questionário foi entregue aos docentes presentes para que pudessem analisá-lo e, assim, decidir se participariam ou não. Os questionários foram aplicados pela pesquisadora nos horários e recolhidos ao término de seu preenchimento, não foi permitido que o mesmo fosse preenchido em outro horário sem a presença da pesquisadora. Ao surgimento de dúvidas, foram devidamente esclarecidas.

O questionário levou cerca de 40 minutos para o preenchimento pelos professores. O instrumento foi de fácil preenchimento, exigindo dos sujeitos participantes uma atenção maior na leitura dos questionamentos.

Foi proposta aos docentes a realização da entrevista, com esclarecimentos de que seriam realizadas no ambiente escolar, em local reservado, gravadas em mídia digital e transcritas literalmente e que serão destruídas após cinco anos da pesquisa. Os professores que participaram das entrevistas apresentaram-se espontaneamente à pesquisadora.

As entrevistas tiveram a duração de aproximadamente 20 minutos.

É importante destacar que o critério de saturação foi utilizado para o instrumento qualitativo, isto é, a entrevista semi-estruturada. Gaskell (2002 apud CHAMON, 2003) considera que a saturação da pesquisa acontece quando os dados coletados não possibilitam novas categorias ou representações.

Para considerar que as entrevistas conquistaram este grau de saturação, cada uma delas foi transcrita logo após sua realização e feitas várias leituras para localizar nas falas dos sujeitos as unidades de significado (GARNICA, 1997), o que possibilitou a análise de que os dados da entrevista não ofereciam novas representações ou categorias, conduzindo à decisão de interromper as entrevistas após 23 sujeitos serem entrevistados. Garnica (1997) explica que as unidades de significado são recortes julgados pelo pesquisador como algo significativo à luz de seu processo investigativo.

## 6.5 PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DE DADOS

Segundo Alves-Mazzotti e Gewandszjadler (2001, p. 170), as pesquisas de abordagem qualitativa “[...] geram um enorme volume de dados que precisam ser organizados e compreendidos”. Explicam estes procedimentos de análise dos dados obtidos como:

[...] um processo continuado em que se procura identificar dimensões, categorias, tendências, padrões, relações, desvendando-lhes o significado. Este é um processo complexo, não-linear, que implica um trabalho de redução, organização e interpretação dos dados que se inicia já na fase exploratória e acompanha toda a investigação. (ALVES-MAZZOTTI E GEWANDSZNADJER, 2001, p. 170).

Para Gibbs (2009, p.18-19), os dados qualitativos são significativos e apresentam grandes diversidades. Por esta razão, os registros em forma de texto são os mais indicados para análise das informações obtidas, devido ao volume dos dados. “A codificação dos dados é uma forma de organizar e controlar os dados”.

A análise dos dados obtidos através das entrevistas semi-estruturadas aconteceu através da análise de conteúdo descrito por Bardin (2011, p. 11) como “[...] *conjunto de técnicas de análise das comunicações*” (grifos do autor). Este procedimento é definido por Berelson (apud MARCONI; LAKATOS, 1996, p. 114) como “[...] uma técnica de pesquisa para a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo evidente da comunicação”. Para Ander-Egg (1978 apud MARCONI; LAKATOS, 1996, p. 114), é “[...] a técnica mais difundida para investigar o conteúdo das comunicações de massas, mediante a classificação, em categorias, dos elementos da comunicação”.

De acordo com Bardin (2011), a análise de conteúdo utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos para descrever o conteúdo das mensagens, com a intenção de inferir conhecimentos relativos às condições de produção, ou recepção, e que recorre a indicadores, podendo ser quantitativos ou não.

Em suas considerações, Markoni e Lakatos (1996, p. 115) afirmam que a análise de conteúdo “[...] é uma técnica que visa aos produtos da ação humana, estando voltada para o estudo das idéias e não das palavras em si”. Bardin (2011, p. 52) explica que a análise de conteúdo trabalha a prática linguística realizada por emissores identificáveis. E o objetivo da análise de conteúdo “[...] é a manipulação de mensagens (conteúdo e expressão desse conteúdo) para evidenciar os indicadores que permitem inferir sobre uma outra realidade que não a da mensagem”.

Para o uso deste procedimento de análise, Bardin (2011) enumera três planos cronológicos: a *pré-análise* que é a primeira etapa e é a fase da organização do material, uma leitura geral; a segunda fase compreende a *exploração do material*, que consiste numa fase de operações para codificar, decompor ou enumerar o material, orientado de acordo com os referenciais teóricos. A codificação, a classificação e a categorização fazem parte deste momento. E por último, a terceira etapa, que é o *tratamento dos resultados obtidos e interpretação*, isto é, a reflexão, a intuição, as relações, as conexões, resultando nas considerações do estudo. Esta fase permite a estruturação de quadros de resultados, diagramas, figuras e modelos, destacando as informações relevantes evidenciadas pela análise.

Gibbs (2009) explica que a codificação proporciona a unificação das ideias temáticas, pois esse processo possibilita descrever, categorizar e analisar um texto com transcrições de dados coletados. Os códigos analíticos são realizados a partir de reflexões que vão além da descrição de informações, revelam o que está implícito. O autor ressalta a importância deste momento da pesquisa qualitativa, pois em decorrência do volume de dados obtidos através da coleta, a codificação é uma técnica fundamental de seleção e controle destes dados.

A categorização é explicada por Bardin (2011, p. 147) como uma operação de classificação de elementos e reagrupamento destes a partir de critérios previamente definidos. “As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características destes elementos”. Os critérios podem ser definidos sob os eixos temáticos, sintáticos ou expressivos das linguagens dos pesquisados.

Em suma, “[...] o objetivo da análise de conteúdo é compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas” (CHIZZOTTI, 2000, p. 98). Em concordância, Appolinário (2006) esclarece que esta análise tem como finalidade a busca de significado de materiais textuais, a incluir a transcrição de entrevistas realizadas.

Seguindo este referencial de análise do conteúdo, em primeiro momento, as entrevistas foram transcritas. Tais registros serão arquivados em documento de papel e mídia digital. Serão destruídos após cinco anos da finalização da pesquisa, pois destinam-se exclusivamente a este estudo. Os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido serão guardados pelas pesquisadoras pelo período de cinco anos do término da pesquisa.

Compõe este estudo a análise documental, no qual objetiva-se “[...] dar forma conveniente e representar de outro modo essa informação, por intermédio de procedimentos de transformação” (BARDIN, 2011, p. 51).

A partir das ideias de Gibbs (2009), a pesquisa qualitativa oferece desafios quanto à organização e estruturação dos dados coletados, por este motivo menciona o uso de um *Software* de análise de dados qualitativos (SAQD), que apresenta-se como suporte para a atividade analítica.

Os dados obtidos pela aplicação do questionário foram codificados através do *software* Sphinx®, possibilitando assim sua análise e interpretação. Através do *software*, os dados foram organizados em tabelas e gráficos possibilitando melhor visualização desses. Os dados numéricos obtidos a partir do questionário foram quantificados em percentuais por esse recurso informacional.

### **6.5.1 Análise dos dados**

Os estudos de campo iniciaram-se mediante a aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa em Seres Humanos (protocolo nº 305/12) e as devidas autorizações das instituições anteriormente citadas. Foi realizada nos horários disponibilizados pela gestão escolar em acordo com os horários de trabalho coletivo dos professores. Os encontros entre pesquisadora e docentes das áreas rurais foram realizados nas próprias escolas em horários e salas próprias para as reuniões pedagógicas.

A pesquisa foi realizada em dois momentos. Num primeiro momento, a aplicação do questionário que visa abordar dados acerca do perfil sociodemográfico dos professores; sobre fatores de importância na profissão docente; características da profissão de professor; aspectos sobre a formação docente; as dificuldades da profissão; especificidades da prática pedagógica; conhecimentos específicos sobre a educação do campo e sobre a prática neste contexto.

No segundo momento, foi realizada a entrevista, individualmente. A acessibilidade a esta modalidade apresenta-se mais restrita devido ao critério de saturação e também ao número reduzido de adesão.

Na tabela 7 a seguir, torna-se possível a visualização do número de questionários aplicados e o número de entrevistas realizadas nas instituições contatadas.

**Tabela 7.** Quantidade de questionários aplicados e de entrevistas realizadas por instituição escolar.

Escola	Número de professores presentes no horário de trabalho pedagógico coletivo	Número de questionários realizados	Número de entrevistas realizadas
A	7	7	0
B	11	11	0
C	1	1	1
D	5	5	5
E	9	9	3
F	8	8	1
G	12	12	5
H	3	3	3
I	5	5	0
J	8	8	0
K	8	8	1
L	4	4	4
M	5	5	0
N	2	2	0
<b>Total: 14 escolas</b>	<b>88 professores</b>	<b>88 questionários</b>	<b>23 entrevistas</b>

**Fonte:** Elaborado pela autora (2013).

Os dados coletados por meio do questionário foram organizados por eixos temáticos e tabulados em percentuais e frequências utilizando como ferramenta o software Sphinx®. A apresentação desses dados ocorre na forma de tabelas, gráficos e textualizações. Entre algumas variáveis os resultados foram analisados sob a forma de cruzamento de informações, na intenção de melhor compreender os fenômenos: a articulação entre o tempo de docência e o tempo de docência na área rural dos entrevistados e, a conexão entre a renda familiar e o número de contribuintes para composição desta renda.

As entrevistas foram analisadas em duas etapas: na primeira, realizou-se a reunião dos dados que descrevem o perfil dos professores entrevistados visando compreender aspectos de sua formação profissional, tempo de docência e tempo de docência na área rural, série em que atua no ensino fundamental e área em que mora (rural ou urbana); na segunda etapa da análise das entrevistas, foi realizada a análise descritiva de suas falas para serem categorizadas.

O critério para a categorização foi reunir as unidades de significado das falas dos sujeitos em campos semânticos, ou seja, o agrupamento de ideias e mensagens de mesma natureza. Bardin (2011) explica que a categorização semântica é um agrupamento temático, ou melhor, categorias criadas a partir de temas evidenciados.

Portanto, a partir de expressões comuns nas falas dos sujeitos, tornou-se possível a elaboração de um título genérico (BARDIN, 2011) que identificasse a unidade de pensamento apresentada nas falas dos pesquisados. Desta forma, as categorias criadas possibilitaram as análises das interrogações desta pesquisa.

A categorização favorece a explicação dos dados coletados, ou seja, possibilita sua condensação e promove a organização das mensagens. Na presente pesquisa buscou-se num

processo de reagrupamentos progressivos de categorias, identificá-las de forma que possam ser reconhecidas como categorias de qualidade, como orienta Bardin (2011).

**Quadro 5:** Formação de categorias de boa qualidade, segundo referenciais de Bardin (2011).

<b>Qualidades que delineiam um conjunto de boas categorias para a análise de dados, segundo Bardin (2011)</b>	
<b>Exclusão mútua</b>	Condição que estipula não existir um elemento em mais de uma categoria.
<b>Homogeneidade</b>	A organização das categorias é governada por um único princípio de classificação.
<b>Pertinência</b>	A categorização deve refletir os propósitos investigativos da pesquisa, ou seja, pertencer ao quadro teórico definido.
<b>Objetividade e fidelidade</b>	A categorização deve seguir uma mesma maneira de codificação, mesmo sendo submetida a várias análises.
<b>Produtividade</b>	O conjunto de categorias deve oferecer resultados férteis (inferências, novas hipóteses e exatidão de dados).

**Fonte:** Elaborado pela autora (2013).

Os dados da entrevista são apresentados sob forma de tabelas e gráficos para indicar os dados quantificáveis das informações fornecidas pelos sujeitos e, os demais conteúdos abordados são expressos na transcrição das falas ou trechos das falas dos sujeitos evidenciando as categorias encontradas.

Optou-se por apresentar primeiro o quadro-perfil dos entrevistados com objetivos de identificar ao longo da análise dos demais resultados as características dos sujeitos que posicionam-se diante das interrogativas propostas. Tenciona-se dessa forma, permitir estabelecer maior relação entre o sujeito que fala e a informação oferecida por este.

Para promover melhor compreensão e identificação das falas dos sujeitos entrevistados, estas informações vêm seguidas do gênero do entrevistado (que, nesta pesquisa, evidencia-se a maioria feminina – dos 23 professores entrevistados, 4 são do gênero masculino), seu tempo de docência e tempo de docência na área rural (que visa analisar o tempo de convivência e experiência docente, além do tempo de convivência e experiência no contexto do campo em detrimento das experiências provindas da área urbana), e a série do ensino fundamental em que atua (destaca-se aqui, que o maior número de entrevistados concentra-se em professores das séries iniciais do ensino fundamental, conforme demonstra o levantamento apresentado na tabela 8).

Na seção a seguir apresentam-se os resultados obtidos e a análise dos mesmos.

## 7 RESULTADOS

Os dados obtidos na pesquisa são provindos da aplicação de 88 questionários a professores que atuam em 14 escolas localizadas em áreas rurais de quatro municípios e das 23 entrevistas realizadas. Isto possibilitou a descrição do perfil sociodemográfico, o conhecimento sobre a proposta educacional e política destinada ao campo, e a identificação das representações sociais que os professores, que atuam em escolas rurais, possuem sobre competência.

A primeira seção de análise dos dados visa demonstrar a amostra dos sujeitos entrevistados. A seção seguinte apresenta, a partir dos dados da entrevista, as representações sociais dos sujeitos sobre competência. Nas seções próximas, a análise resulta dos dados obtidos no questionário aplicado, a incluir as entrevistas realizadas. As falas dos entrevistados estão identificadas pela letra P de professor e um número que se refere ao sujeito, seguido de uma letra indicativa do gênero, tempo de docência, tempo de docência em escola rural e ano/série em que atua (P0 \*m/f \*td \*er \*série/ano).

### 7.1 Caracterização da amostra – entrevistados

Esta seção objetiva caracterizar a amostra dos professores de escolas rurais entrevistados e que atuam na docência de oito escolas rurais das 14 contatadas durante a realização da pesquisa, seguindo os critérios de saturação. Para melhor organização e compreensão dos sujeitos que participaram desta etapa, apresenta-se a seguir um quadro-perfil obtendo informações que os caracterizam, e na sequência, a análise descritiva de alguns destes dados com auxílio do *software* Sphinx®.



**Tabela 8:** Caracterização dos professores entrevistados.

Professor	Formação profissional	Tempo de docência	Tempo em que leciona na área rural	Série em que leciona	Área em que mora
P 1	Magistério História e Geografia Psicologia	16 anos	3 anos	3º ano	Urbana
P 2	Magistério Letras	20 anos	8 anos	1º ano	Rural
P 3	Magistério Letras	6 anos	3 anos	Multisseriada 1º ao 5º ano	Rural
P 4	Pedagogia	21 anos	3 anos	5º ano	Urbana
P 5	Magistério Pedagogia Psicologia	10 anos	1 ano e meio	4º ano	Urbana
P 6	Pedagogia Especialização em Educação Infantil e Gestão	14 anos	6 anos	1º ano	Urbana
P 7	Magistério Pedagogia	4 anos	1 ano	Pré	Urbana
P 8	Matemática	21 anos	5 anos	6º ano ao 3º do Ensino Médio	Urbana
P 9	Magistério Letras Pós em Gramática e Gestão	12 anos Mais 6 anos voluntariamente	12 anos	Multisseriada 1º e 2º ano	Urbana
P 10	Educação Física	7 meses	7 meses	Infantil ao 9º ano	Urbana
P 11	Magistério Pedagogia Cursando Pós em Psicopedagogia	4 anos	3 anos	5º ano	Urbana
P 12	Pedagogia	4 anos	3 anos	3º ano	Urbana
P 13	Magistério Educação Física Comunicação Pós em Educação dos Meios	16 anos	10 anos	4º ano	Rural
P 14	Magistério Educação Artística Pedagogia Pós em Psicopedagogia	20 anos	1 ano	2º ano	Urbana
P 15	Magistério Pedagogia	25 anos	5 anos	3º ano	Urbana
P 16	Magistério Matemática Cursando Pedagogia	5 anos	1 ano	1º ano	Urbana
P 17	Matemática Cursando Pedagogia	6 anos	1 ano	Pré	Urbana
P 18	Magistério Cursando Pedagogia	Quase 20 anos	9 anos	5º ano	Urbana
P 19	Magistério Pedagogia	19 anos	2 anos	3º ano	Urbana
P 20	Magistério Ciências Contábeis Pedagogia	9 anos	9 anos	4º ano	Urbana
P 21	Magistério Arte-Educação	7 anos	1 ano	1º ao 9º ano	Urbana
P 22	Analista de sistemas Matemática	6 anos	2 anos	6º ao 9º ano	Urbana
P 23	Magistério Normal Superior	18 anos	14 anos	3º ano	Rural

**Fonte:** Elaborada pela autora (2013).

Referente à série em que atuam, os professores entrevistados concentram-se nos anos que compõem o ensino fundamental, no entanto, alguns destes professores atuam em mais de uma série e/ou segmento, incluindo aqui as classes multisseriadas, a Educação Infantil e o Ensino Médio.



Figura 7: Série em que está lecionando na escola rural.

Dos 23 professores entrevistados, quatro residem em área rural de seus municípios, ou seja, 17,4% dos entrevistados moram em realidades características à localização da escola em que atuam. A maioria dos docentes entrevistados (82,6%) vive em área urbana.

Quanto ao tempo de docência dos professores entrevistados, as observações foram organizadas em seis categorias.

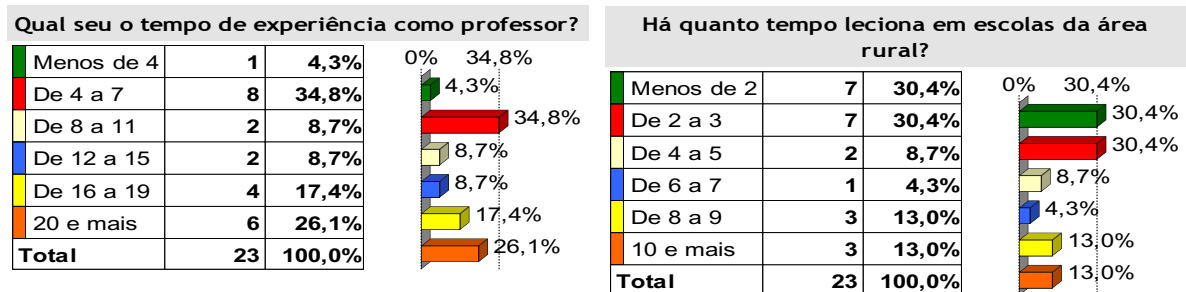


Figura 8: Tempo de docência x Tempo de docência na área rural.

Dos entrevistados, 12 professores (52,2%) possuem mais de doze anos no exercício da docência, 10 (43,5%) possuem de quatro a onze anos na atividade e um professor (4,3%) está com menos de quatro anos na atuação profissional da docência.

Quanto ao tempo de docência na área rural, obtêm-se resultados bem diversificados quanto aos anos trabalhados por estes professores, concentrando-se grande parte da experiência docente em âmbito urbano, ou seja, 60,8% dos professores possuem menos de quatro anos de docência na área rural. Este dado chama a atenção quando confrontamos com os objetivos estabelecidos para o desenvolvimento de uma educação voltada para o contexto do campo, conforme estabelecem as diretrizes educacionais vigentes (BRASIL, 2001), ou seja, o conhecimento das especificidades contextuais que devem ser incorporadas às práticas

docentes, encontra-se em processo inicial e descontinuado. Decorre esta colocação diante do comparativo dos percentuais do tempo de atuação docente, neste, nota-se que não há uma permanência do exercício profissional no contexto rural.

No estudo sobre as competências, as informações explicitadas anteriormente podem ser relacionadas com o conhecimento social, que é apontado por Zarifian (2003) como um elemento que interfere na competência do indivíduo. Este conhecimento é adquirido e desenvolvido de modo singular pelo sujeito devido ao seu percurso de vida, ou seja, sua trajetória histórica. Neste percurso, o sujeito não é isolado, ele é social, inserido em contextos e redes sociais diversos (JODELET, 2009) que interferem em suas construções sobre sua realidade. É importante ressaltar que este percurso do sujeito também recebe intervenções do sujeito, como bem explica Santos (2005), o sujeito é construído e construtor da realidade. Tais apontamentos nos conduzem ao estudo proposto sobre as representações sociais destes professores sobre a competência, podendo afirmar que estas são construções contextualizadas e incluem a subjetividade do sujeito (JODELET, 2009).

A partir desses referenciais teóricos, vê-se que a realidade urbana pode ser apontada como grande elemento que interfere na trajetória de vida da maioria dos professores entrevistados visto o tempo de docência neste local. Inseridos nos contextos urbanos educacionais, constroem parte de seus conhecimentos sociais a partir desses referenciais. Tais indicativos promovem necessárias discussões sobre as limitações de conhecimento da realidade rural por parte dos professores atuantes neste contexto. Demonstram certo descompasso com o propósito educacional para o campo.

Sob esta lógica, o conhecimento contextual do campo caracteriza-se, para estes professores, por interrupções e descontinuidade, devido a não permanência do sujeito docente na prática da escola rural.

As relações com o contexto rural destes professores, pode-se afirmar, são permeadas pelas experiências e trajetórias profissionais que oscilam entre as desenvolvidas em práticas urbanas e as desenvolvidas em âmbitos rurais. E, ao agir como construtores da realidade, estes profissionais carregam consigo grande carga de ideologias, pressupostos e representações desenvolvidas em suas vivências nos contextos urbanos.

Cabe destacar que, a já citada subjetividade do sujeito em suas construções, é o que diversifica as relações de promoção ou submissão da vida e dos costumes no contexto rural. Esta construção reflete na prática docente as ideias sobre o papel da educação e o papel da educação no campo.

Quando questionados sobre o porquê atuam em escola rural, as respostas conduzem a quatro categorias: (1) Falta de opção/imposição inicial e continuidade por escolha; (2) Valorização profissional; (3) Localização; (4) Atratividade pelo número reduzido de alunos.

Na primeira categoria encontrada, nove professores apontam a falta de opção quanto à escolha do local para lecionar no processo de atribuição de aulas.

*Aqui foi mais por causa da classificação dos professores, foi o que sobrou. (P22 \*m \*td6 \*er2 \*6ºa9ºano).*

*Fui meio que jogada pra lá pra falar a verdade. Eu era plantonista, estava trabalhando num outro bairro, aí ficou vaga a sala. A professora foi para outra cidade e eu tinha dado aula como plantonista lá. As crianças tinham gostado de mim, a gestora gosta do meu trabalho e quando a professora foi sair, a gestora achou que eu não ia aceitar, falaram que era difícil alguém ir pra lá. Ela conversou, ainda mais por eu ser de outra cidade, ela achou que eu não ia. A diretora deixou em aberto, falou “vai uma semana, vamos ver como que é, se você gostar e achar que é”, para não pegar e largar, pois três professoras tinham passado por lá e largaram (P16 \*f \*td5 \*er1 \*1ºano).*

No entanto, os professores que atribuíram este motivo para suas atuações concordam que continuam por identificarem-se com o lugar.

*Eu sempre lecionei próximo à minha residência, esse ano por atribuição de aulas, de pontuação, uma das escolhas por opção era aqui na área rural. Teve caso de remoção, mas eu acabei gostando de lecionar aqui e fiquei (P7 \*f \*td4 \*er1 \*pré). [...] quando eu fui escolher na atribuição, as vagas só tinham na zona rural. Eu acabei vindo não por querer, mas porque era a única opção. E agora, por opção eu é que escolho aqui, porque as crianças são mais educadas, o clima é gostoso, o número de crianças na sala também ajuda, propicia um melhor trabalho. Eu tenho na minha sala dezessete alunos, então não é uma sala com quarenta, trinta e cinco, como já trabalhei em outras escolas. Eu acho que isso facilita bastante o nosso trabalho (P12 \*f \*td4 \*er3 \*3ºano).*

A segunda categoria, Valorização profissional, é identificada na fala de sete professores entrevistados. A justificativa de escolha para atuar no contexto rural encontra-se ligada às possibilidades de promoções e aprendizagens que o professor pode oportunizar aos alunos e o reconhecimento desta ação,

*[...] Eles olham o professor de uma maneira diferente da zona urbana. Eles olham o professor como um professor, que vai poder ajudá-los a transpor as barreiras que eles têm” (P8 \*m \*td21 \*er5 \*6ºa9ºano).*

O reconhecimento profissional é o ponto relevante da escolha em atuar no contexto do campo.

*[...] as crianças na zona rural são mais cativas, elas te valorizam mais, quanto que na cidade isso não ocorre muito (P9 \*f \*td12 \*er12 \*mult1º/2ºano).*

*[...] O rural eu não troco por nada nesse mundo, a gratidão que eles têm com a gente é outra. Totalmente outra (P23 \*f \*td18 \*er14 \*3ºano).*

Outra categoria identificada foi pela localização da escola rural, quatro professores afirmam que a proximidade da escola é o motivo pelo qual lecionam em área rural.

*Porque quando eu prestei o concurso, eu prestei visando aqui porque minha casa é bem próxima. Eu moro aqui a 500 metros (P3 \*m \*td6 \*er3 \*mult1ºa5ºano).*

*É a localização, aqui fica mais próximo pra gente estar saindo da Dutra. É questão da localização mesmo (P4 \*f \*td21 \*er3 \*5ºano).*

*[...] desde que eu estou trabalhando aqui na rede, sempre procurei pegar uma escola mais próxima de mais fácil acesso (P18 \*f \*td20 \*er9 \*5ºano).*

Um dos sujeitos entrevistados embora afirme ter como opção a escola rural para seu exercício profissional pela identificação e pelo reconhecimento de sua atuação, conclui que a localização é fator determinante da escolha do local onde trabalhar.

*Foi opção mesmo, gosto muito, tenho bastante interesse em pesquisa, entender melhor e acho que as crianças precisam mais. As crianças na área rural são muito carentes de informação e isso dá mais satisfação pra gente que é professor e gosta de ensinar. É mais prazeroso e porque também está mais próximo da minha casa. Claro que se eu morasse na cidade eu acho que eu acabaria dando aula na cidade (P13 \*f \*td16 \*er10 \*4ºano).*

A atratividade pelo número de alunos é a categoria escolhida por três professores. São destacados aspectos quanto às boas condições de trabalho e possibilidades de desenvolverem atividades docentes mais efetivas.

*Primeiro é o número de alunos por sala. Eu acho que aqui é nível de escola particular, eu tenho dez alunos, atualmente. Dá pra fazer um trabalho super legal. Dez alunos é o sonho de qualquer professor. Então, é o número reduzido de alunos (P11 \*f \*td4 \*er3 \*5ºano).*

Embora seja reconhecido que a distância da escola rural torna-se uma barreira para o profissional docente, um ambiente harmonioso e número reduzido de alunos é um fator importante na decisão de permanência no ambiente do campo.

*Eu vim conhecer a turma aqui, porque eu tenho uma amiga professora aqui. Eu vim acompanhá-la pra conhecer a escola. Eu gostei, pensei em me adaptar, pois eu vim de uma sala bem mais numerosa. Eu vi que aqui era bem mais tranquilo e isso me influenciou, apesar da distância. A tranquilidade. (P19 \*f \*td19 \*er2 \*3ºano).*

*Porque eu estava meio que cansada de escolas maiores, porque eu tive umas experiências em escolas da zona urbana que não me agradaram muito. Em violência, em falta de disciplina e muitos colegas da área tinham me falado da zona rural. [...] No primeiro dia de aula eu fiquei meio assim, porque não era o que eu estava acostumada, mas eu fiquei meio assustada na diferença, por uma diferença muito grande, tanto nas crianças, quanto nos professores e na administração do que eu estava acostumada. O que eu consegui ver e levei meio que um choque, porque eu estava acostumada com o jeito de trabalho um pouco mais acelerado, com as crianças um pouco mais aceleradas, é que quando chegou aqui, eu é que tive que me acalmar, eu tive que me adaptar de acordo com a escola. Eu estava acostumada com outro ritmo, foi meio complicado, mas eu tive que me adaptar (P21 \*f \*td7 \*er1 \*EdInf. a9ºano).*

Ao depararem com a questão da atuação em uma escola rural, observa-se que os professores entrevistados, ao apontarem as dificuldades que encontram nestes contextos, anunciam fatores que os motivam a permanecerem nestas instituições, como uma forma de diminuir esta situação desarmônica.

Para melhor compreender estes posicionamentos dos professores, a teoria da dissonância cognitiva desenvolvida por Festinger (1957 apud RODRIGUES; ASSMAR; JABLONKI, 2000) traz contribuições plausíveis para entendimento das atitudes profissionais destes sujeitos. A dissonância cognitiva é explicada por Lima (2000, p. 206) como: “[...] relação entre duas cognições incompatíveis da mesma pessoa face ao mesmo objeto [...]”.

Rodrigues; Assmar; Jablonski (2000, p. 114) explicam que as cognições, à luz da referida teoria, podem ser compreendidas como “qualquer conhecimento, opinião ou crença acerca do ambiente, acerca da própria pessoa ou acerca de seu comportamento (FESTINGER, 1957, p. 3)”.

Por estas proposições de incompatibilidade, a dissonância é um estado desarmônico, desagradável, à qual o sujeito tenta reduzi-la. Ou seja, o sujeito busca formas motivacionais de reduzir ou eliminar uma situação que considera desagradável, desarmônica, contraditória. A dissonância é um estado desagradável ao sujeito, pois este se vê como responsável pelas situações que causam a dissonância.

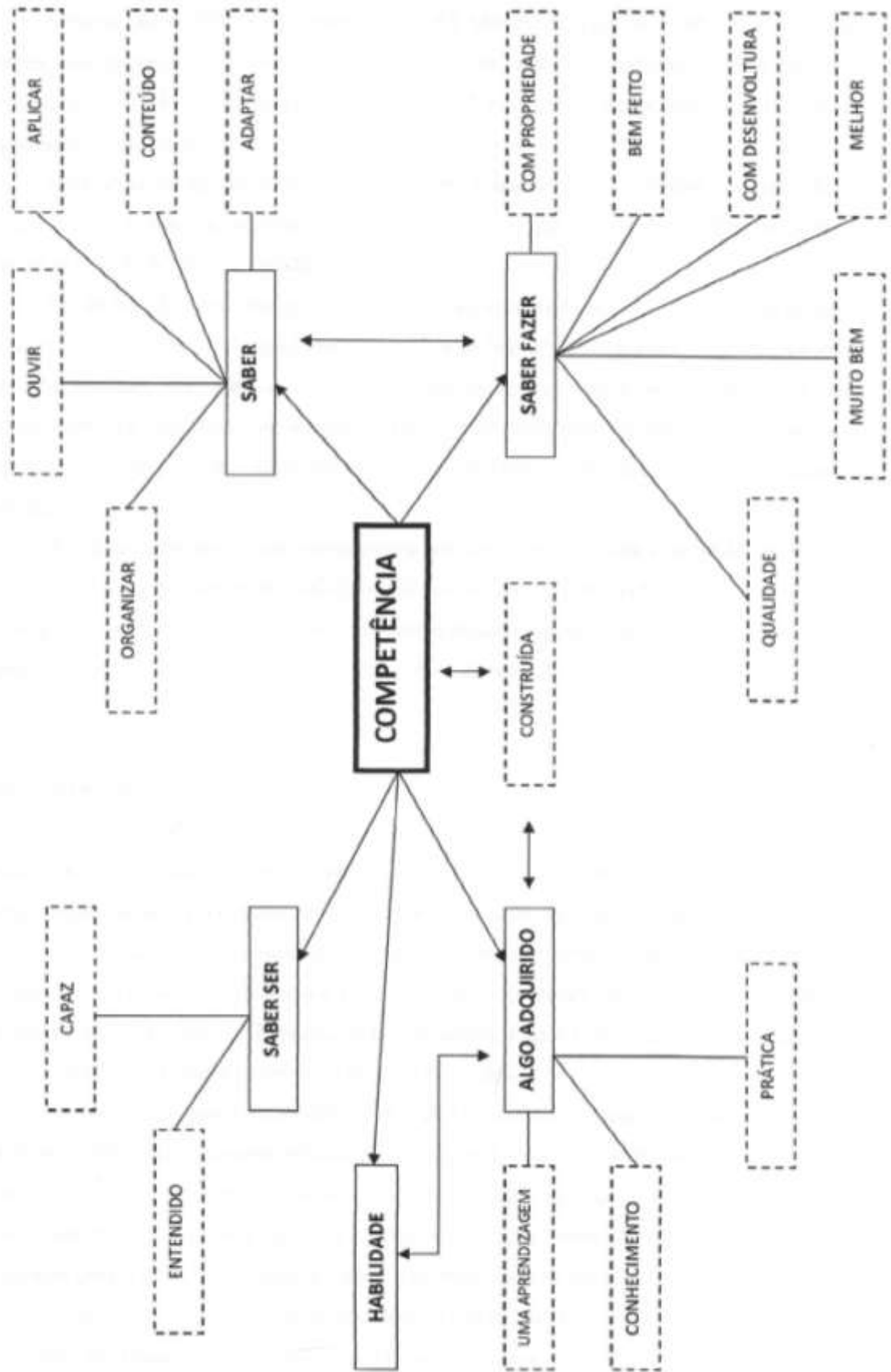
Neste estudo, os professores buscaram formas de justificar a atuação em escolas rurais mediante avaliação mais positiva da realidade, diminuindo, assim, a importância dos argumentos dissonantes e aumentando os argumentos consonantes.

## **7.2 As representações sociais dos professores de escolas rurais sobre competência**

O estudo sobre a competência, objeto de representação social deste estudo, demonstrou a diversidade de interpretações que o termo apresenta. Segundo os referenciais anteriormente explicitados, a competência pode ser entendida como recursos que são mobilizados em ação num determinado contexto. São saberes colocados em práticas não previsíveis ou rotineiras, mobilizados para a busca de respostas para se alcançar algo, resolver uma situação ou circunstância. Competência é a somatória de ações que consolida-se em conhecimentos e ações para determinados e diferentes fins.

Para os professores entrevistados, a competência apresenta-se como um conjunto de verbos, ou seja, de ações. A representação da competência está no âmbito das ações, não uma ação qualquer, mas aquela que está vinculada a qualidade, a questões conceituais e atitudinais.

Figura 9: Representação Social de professores de escolas rurais sobre competência (Elaborado pela autora, 2013)





Chaves; Silva (2013) explicam que as RS têm capacidade de estabelecer conexões, através dos processos de ancoragem e objetivação, entre os saberes, as crenças e as concretudes da vida na interação com os outros, por serem elaboradas na fronteira do psicológico e do social.

Este processo de conexão entre ancoragem e objetivação possibilita compreender as características históricas, regionais e institucionais às quais são produzidos os sentidos (TRINDADE; SANTOS; ALMEIDA, 2011).

No âmbito da competência, os professores de escolas rurais entrevistados, na intenção de compreendê-la, atribuem significados atrelados ao “saber”. Para estes, competência é saber algo, no entanto, não trata-se somente de conhecer, mas fazer algo a partir de seus conhecimentos e realizá-lo com qualidade. Ou seja, os indivíduos buscam a compreensão do objeto classificando-o em categorias já conhecidas (neste caso, conceito, procedimento e atitude).

A objetivação do objeto competência apresenta-se nas falas dos professores como ações a serem realizadas com qualidade. Trindade; Santos; Almeida (2011, p. 109) bem explicam que a objetivação é o processo de tornar concreto aquilo que se apresenta abstrato ao sujeito, formar uma imagem de algo retirando-o de seu quadro conceitual científico. “[...] Trata-se de privilegiar certas informações em detrimento de outras, simplificando-as, dissociando-as de seu contexto original de produção e associando ao contexto de conhecimento imagético do sujeito ou do grupo”. Sob este enfoque, a competência para os professores materializa-se nas expressões de “com propriedade”, “bem feito”, “com desenvoltura”, “melhor” e “muito bem”. Compreende-se esta construção, visto que o efeito comunicação tende a conduzir a “confusões” ao uso do termo competência desde a emergência de seu uso no âmbito do trabalho. Como já explicitado nas discussões teóricas, Zarifian (2003) destaca a existência e a importância da diferença entre os termos qualificação e competência. Ao tratar da impessoalidade do termo, Chauí (2000) afirma ser difundido o discurso competente sempre atrelado à eficácia das ações.

Os resultados aqui encontrados da RS de competência remetem a estudos realizados por Rios (2004) acerca da competência na formação de educadores. Em análise à relação de suas dimensões nessa formação, Rios (2004, p. 46) explicita que, a tônica do discurso da maior parte dos educadores é significar competência como “*saber fazer bem*”. Tal expressão é definida pela autora por apresentar dupla dimensão: técnica e política. Ou seja, a dimensão técnica, *o saber e o saber fazer*, relaciona-se com o domínio dos conteúdos articulado com as estratégias de tratamento desses no processo de ensino; o termo “*bem*”, relaciona-se à

dimensão política, que estabelece valor à atuação profissional de acordo com as necessidades definidas historicamente.

Rios (2004) chama a atenção à desarticulação destas duas dimensões da competência e propõe discussões mais amplas e dialéticas sobre a relação técnica-política no processo de formação dos educadores.

O caráter individual, a subjetividade do sujeito não pode ser ignorada no estudo das RS. Chaves; Silva (2013) expõem a contribuição de Banchs (2000) ao destacar que para descrever as RS é preciso ver a pluralidade dos sujeitos, conhecer quem fala, sua posição na estrutura social e os espaços em que produzem seu discurso. Neste plano, os referenciais aqui utilizados mostram que o desenvolvimento da competência é foco do processo da formação docente e visa, na prática deste profissional, atingir resultados respaldados sempre na eficiência e eficácia de sua atuação. A opinião dos professores sobre o objeto traduz o pensamento coletivo. Uma opinião formada e modelada pela interação entre social e o individual e, que está em constante reformulação agregando as novas informações sobre o objeto e as novas interações.

Outra contribuição dos estudos de Rios (2004) para essa análise é sua abordagem na qual a competência não é algo estático, mas construído e, dada as relações existentes na vida humana, é compartilhado.

Pode-se afirmar que o conhecimento científico permeia a compreensão dos sujeitos sobre competência e evidencia-se ao afirmarem que esta é construída. Os sujeitos a compreendem como algo adquirido, ou seja, a pessoa torna-se competente a partir de uma aprendizagem, do conhecimento e da prática. A competência é tida como uma habilidade, ou melhor, como algo que se adquire.

A RS de competência aqui encontrada vislumbra a importância dos princípios da profissão do educador e de seu percurso formativo. Traz à tona discutir a competência de forma mais esclarecedora e articulada ao seu sentido na educação.

### **7.3 Perfil sociodemográfico dos professores que atuam em escolas rurais e levantamento sobre aspectos da prática e formação docente**

Esta seção tem como objetivo traçar o perfil sociodemográfico dos professores que atuam nas escolas rurais pesquisadas para verificar as opiniões sobre alguns aspectos da

prática e da formação docente neste contexto e contemplar os posicionamentos dos docentes frente as competências implícitas nos questionamentos.

### 7.3.1 Gênero

O número de professoras é relevante no levantamento acerca do gênero da profissão. Dos 88 docentes que participaram da pesquisa, 74 são mulheres (que corresponde a 84,1% dos sujeitos da pesquisa) e 14 são homens (15,9%). Este dado caracteriza esta pesquisa como um estudo com maior referencial do gênero feminino, e evidencia aspectos da profissão docente como tendência deste gênero segundo a trajetória sociohistórica da docência.

A maioria feminina tem seus precedentes na trajetória do magistério e conforme afirma Rabelo (2007), a escolha da profissão depende de condicionamentos sociais. Explicando tal afirmação, a autora expõe que o gênero possui repercussões nas diversas atividades e espaços sociais em que os indivíduos se interagem e isto infere nas escolhas pessoais e profissionais.

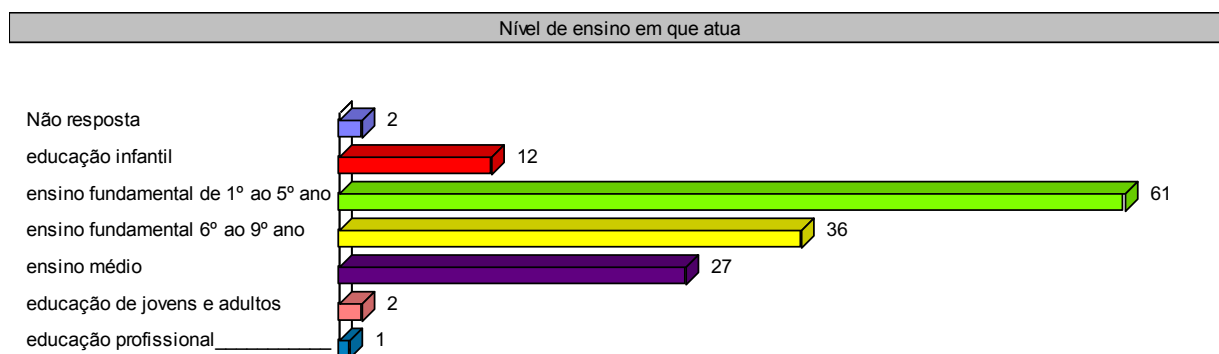
No caso da profissão docente, no século XIX, a trajetória desta estava intrinsecamente ligada à atividade associada a um dom, a um fator vocacional. Rabelo e Martins (2006) esclarecem que essa ideia está ligada ao fato de a mulher possuir a função de gerar o filho e sua consequente e natural atribuição materna de cuidar deste, sendo esta uma prática feminina e estendida às tarefas de educação e socialização no período da infância. No entanto, os autores afirmam que foi através do magistério, considerado um trabalho destinado às mulheres, que as mulheres brasileiras tiveram caminho aberto para o exercício profissional, visto que, historicamente, a mulher era controlada e submetida à moral e superioridade dos homens por conta do modelo patriarcal.

Um outro fator destacado pelos autores acima citados é que, a evolução do capitalismo em meados do século XIX, a educação passou a ser necessidade. Primava-se pela formação e modernização das classes dominantes e atrelava-se aos objetivos políticos em ampliar a participação feminina no exercício da docência, visto que proporcionava expansão do ensino com gastos reduzidos relativos aos salários destinados ao magistério. A vocação feminina para a profissão seria a compensação pelos reduzidos salários oferecidos à profissão. Firmava-se assim a busca de vantagens financeiras para os homens em outras áreas profissionais.

Louzano et al. (2010, p.548) referem-se à literatura internacional para listar as atratividades da profissão. Esta literatura faz referência à flexibilidade, às férias, às baixas taxas de desemprego e ao altruísmo como fatores de atração ao exercício da docência. Pelo primeiro fator entende-se a opção de trabalho em tempo parcial o que possibilita a acomodação de outros trabalhos e aos ajustes pessoais e financeiros necessários; pelo segundo, o período destinado às férias apresenta-se mais longo e com maior frequência que outras profissões; pelo terceiro, as ofertas de emprego são maiores; e por último, “os professores acreditam que podem contribuir para o desenvolvimento social”. Porém, isto não compensa os fatores negativos da profissão, sendo destacados o seu não reconhecimento público, o baixo *status*, e os salários baixos.

Acredita-se que tais fatores abordados sejam consideráveis para a compreensão de que a feminização da profissão docente ainda se estabelece nas realidades escolares brasileiras, principalmente no ensino fundamental em suas séries iniciais (Figura 10). Quanto a estas séries da educação básica, em seus estudos Barreto (2010) aponta a existência de RS acerca da “professora primária” como uma função de polivalência e de prevalência do gênero feminino, e as de “professor secundário”, referindo-se aos especialistas nas diversas áreas do conhecimento, e que há uma generalização do masculino. Segundo a pesquisadora, “o processo de feminização do magistério de nível médio ocorre de maneira acentuada apenas a partir da segunda metade do século XX, sendo que a presença de professores do sexo masculino em alguns componentes curriculares específicos é até hoje significativa” (BARRETO, 2010, p. 432).

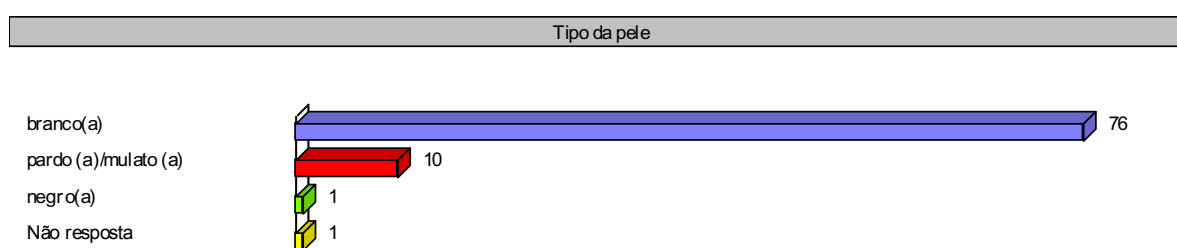
No caso deste estudo, dos 14 professores do gênero masculino que participaram da aplicação do questionário, somente dois atuam nas séries iniciais do ensino fundamental.



**Figura 10:** Informe nível de ensino que você leciona. Pode anotar mais de uma alternativa no caso de lecionar em mais de uma modalidade.

### 7.3.2 Características étnico-raciais

Quanto às características étnico-raciais dos professores da área rural, a percepção branca (o) é de grande evidência em relação à outra opção percebida, parda (o) /mulata (o), negra (o). As opções amarela (o) de origem oriental, indígena ou de origem indígena, não foram escolhidas por nenhum pesquisado e foram excluídos dos dados demonstrativos na Figura 11.



**Figura 11:** Como você se considera?

Embora o Brasil seja constituído populacionalmente de grande diversidade quanto ao tipo de pele decorrente de sua história de desenvolvimento, os docentes das áreas pesquisadas caracterizam-se pelo tipo de pele branco (a), com um percentual de 86,4%. Tal fato vai ao encontro dos dados levantados pelo INEP (2009) e demonstrados na Figura 12, que caracteriza o Total de professores da Educação Básica por raça/cor, segundo região geográfica. Este estudo do INEP (2009) teve como um de seus objetivos apresentar as características étnico-raciais dos docentes brasileiros na intenção de compreender o atual sistema de classificação de cor ou de raça em suas pesquisas e da percepção da influência da cor ou raça em espaços da vida social.

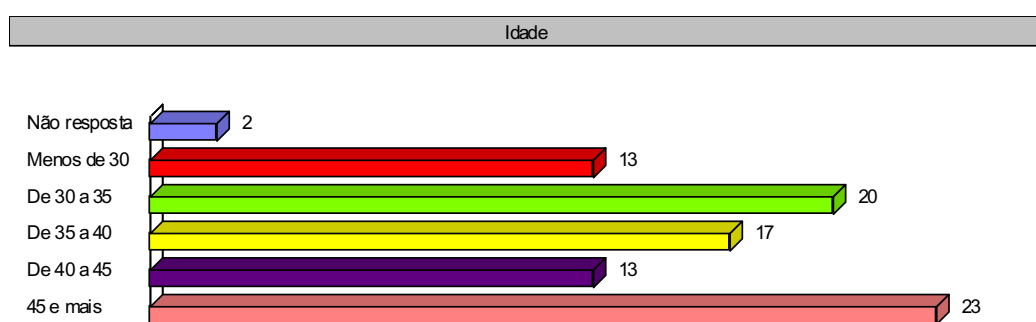
**Figura 12:** Dados do INEP (2009): Tabela 1- Total de Professores da Educação Básica por Raça/Cor, segundo Região Geográfica – Brasil – 2007

Região	Total	Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena	Não-declarada
Brasil	1.882.961	32,36%	2,18%	13,77%	0,43%	0,25%	51,01%
Norte	157.016	7,56%	1,40%	22,13%	0,27%	1,20%	67,44%
Nordeste	570.647	11,97%	2,51%	21,36%	0,37%	0,20%	63,59%
Sudeste	741.604	50,45%	2,58%	10,00%	0,47%	0,08%	36,42%
Sul	281.251	45,90%	1,14%	3,53%	0,60%	0,12%	48,72%
Centro-Oeste	132.443	19,54%	1,69%	13,97%	0,35%	0,55%	63,90%

**Fonte:** MEC/INEP/DEED (2009).

### 7.3.3 Idade

Dos professores atuantes nas escolas rurais contatadas, nota-se que a maioria dos docentes possui mais de 30 anos de idade, ou seja, um percentual de 82,9%. Os sujeitos que possuem idade menor que 30 anos e entre 40 e 45 anos de idade, possuem percentuais equiparados (14,8%).



**Figura 13:** Qual a sua idade?

A média de idade dos pesquisados é validada pelos dados nacionais, nos quais a maior concentração encontra-se nos professores com idades entre 41 a 50 (Tabela 9 e Figura 14). Outro dado proeminente é o número de professores com idades inferiores a 30 anos. Tanto nesta pesquisa quanto nos dados nacionais comparados com os dados do estado de São Paulo (MEC, 2009), há um número reduzido de professores, o que levanta reflexões sobre a atratividade da profissão, e sobre o número de ingressos na docência.

**Tabela 9:** Dados comparativos Brasil – São Paulo sobre Faixa Etária de Professores da Educação Básica.

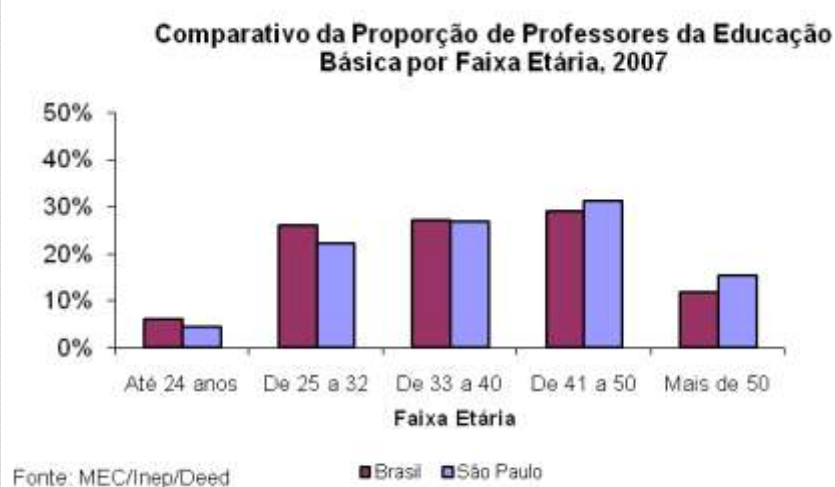
#### SÃO PAULO

**Tabela A2 - Comparativo da Proporção de Professores da Educação Básica por Faixa Etária, Brasil-São Paulo, 2007**

Brasil/UF	Professores por Faixa Etária				
	Até 24 anos	De 25 a 32	De 33 a 40	De 41 a 50	Mais de 50
Brasil	6,07%	26,06%	27,17%	28,83%	11,86%
São Paulo	4,47%	22,21%	26,86%	31,18%	15,28%

Fonte: Mec/Inep/Deed (2007).

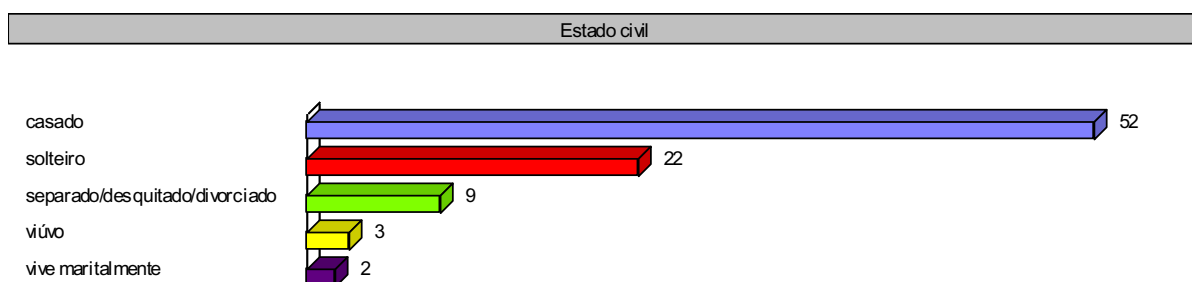
**Figura 14:** Comparativo da Proporção de Professores da Educação Básica por Faixa Etária, 2007(MEC, 2009).



Fonte: Mec/Inep/Deed (2007).

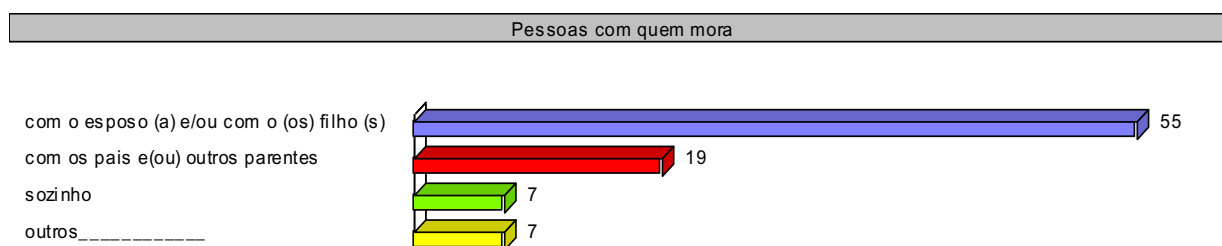
#### 7.3.4 Aspectos familiares: estado civil, pessoas com quem mora, escolaridade do pai e da mãe

A percentagem de professores casados, cerca de 59,1% dos sujeitos, sobressai quanto ao percentual de solteiros que constitui 25% dos participantes da pesquisa, conforme Figura 15. Os demais estados civis levantados, contam com uma população de 15,9%. Por tratar-se de uma profissão que evidencia o trabalho feminino como uma de suas características principais, acredita-se que as questões quanto ao horário de trabalho é o que constitui uma das atratividades da profissão para os sujeitos em estado civil casado (LORENZANO et al., 2010).



**Figura 15:** Assinale seu estado civil.

Afirmando os dados anteriores quanto ao estado civil, a base familiar destes docentes é, em sua maioria, constituída de esposo (as) e filhos (as). Comparando os percentuais, equipara-se o número de casados com as pessoas com quem mora sendo estes os (as) devidos (as) esposos (as) e/ou filhos (as), ou seja, dos 59,1% de casados, 62,5% vivem neste formato; dos 25% de solteiros, 21,6% moram com os pais ou parentes (Figura 16).



**Figura 16:** Com quem você mora atualmente?

Ainda evidenciando os aspectos familiares dos professores pesquisados, nota-se que a escolaridade dos pais (Tabela 10) aproxima-se muito quanto à escolaridade do ente paterno e do ente materno. Os dois maiores percentuais estão na escolaridade incompleta do ensino fundamental, sendo 41,3% dos pais e 39,8% das mães. Tais dados possibilitam o panorama do desenvolvimento da educação no Brasil. Observando os percentuais do ensino superior completo (9,1% para o pai e 15,9% para a mãe) e incompleto (6,8% para o pai e 1,1% para a mãe), nota-se ainda o não acesso ao ensino superior por uma parcela da população brasileira.

**Tabela 10:** Grau de escolaridade do pai e da mãe dos pesquisados.

	Grau de escolaridade do pai e da mãe	
	Escolaridade do pai	Escolaridade da mãe
Nenhuma escolarização	6	6
Ensino Fundamental incompleto	39	35
Ensino Fundamental completo	7	7
Ensino Médio incompleto	4	6
Ensino Médio completo	17	17
Ensino Superior incompleto	6	1
Ensino Superior completo	8	14
Não resposta	1	2
<b>Total</b>	<b>88</b>	<b>88</b>

**Fonte:** Elaborado pela autora (2013).



### 7.3.5 Aspectos econômicos: renda pessoal e familiar, contribuição de renda, dependentes financeiros e turno de trabalho

O piso salarial nacional para o magistério público da educação básica com jornada de 40 horas semanais, para formação em nível médio, é regulamentado pela Lei 11.738, de 18 de julho de 2008. A correção do piso salarial instituído por esta lei varia de acordo com “[...] o valor anual mínimo por aluno definido nacionalmente no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB)” (MEC, 2012). A partir de fevereiro de 2013, o valor do piso salarial nacional oficializou-se em R\$ 1.567,00. No entanto, para responder as questões sobre a renda pessoal e familiar, os professores pesquisados pautaram-se para cálculo estimativo o valor do salário mínimo nacional à data, ou seja, o valor de R\$ 678,00 (DECRETO nº 7872, de 26 de dezembro de 2012). A partir desse referencial, a tabela 11 apresenta a renda pessoal e familiar dos professores das áreas rurais pesquisadas. A renda pessoal está em um percentual de 88,6% compreendendo de 1 a 5 salários mínimos, sendo que há uma diferença de 5,7% entre as duas opções apontadas. Os dados apresentam que os professores das áreas rurais possuem 46,6% com renda pessoal de 3 a 5 salários mínimos, e 40,9% de 1 a 3 salários mínimos. 10,2% dos professores possuem renda pessoal entre 5 a 10 salários mínimos, um docente informa possuir renda de até um salário mínimo, e outro, optou por não responder a questão.

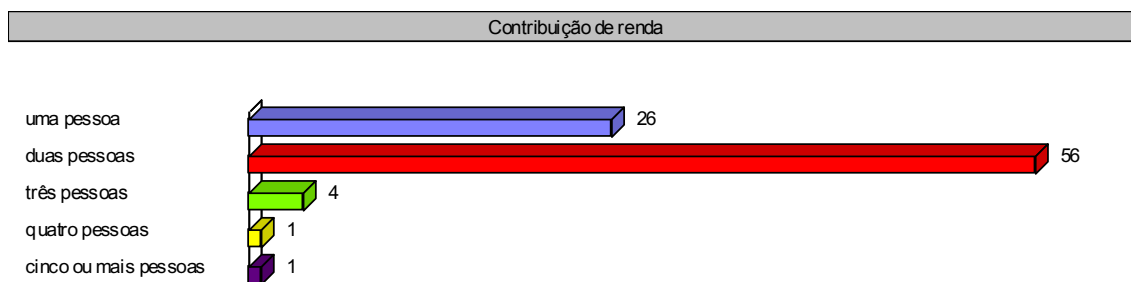
Na composição da renda familiar, o percentual traz consideráveis diferenças, ficando um percentual bastante reduzido aos que possuem renda familiar acima de 10 salários mínimos, sendo 6,8% dos professores pesquisados.

**Tabela 11:** Renda pessoal e renda familiar dos professores que atuam nas escolas rurais.

	Aspectos econômicos	
	Renda pessoal	Renda familiar
Até 1 salário mínimo	1	1
Entre 1 e 3 salários mínimos	36	13
Entre 3 e 5 salários mínimos	41	39
Entre 5 e 10 salários mínimos	9	27
Acima de 10 salários mínimos	0	6
Não resposta	1	2
<b>Total</b>	<b>88</b>	<b>88</b>

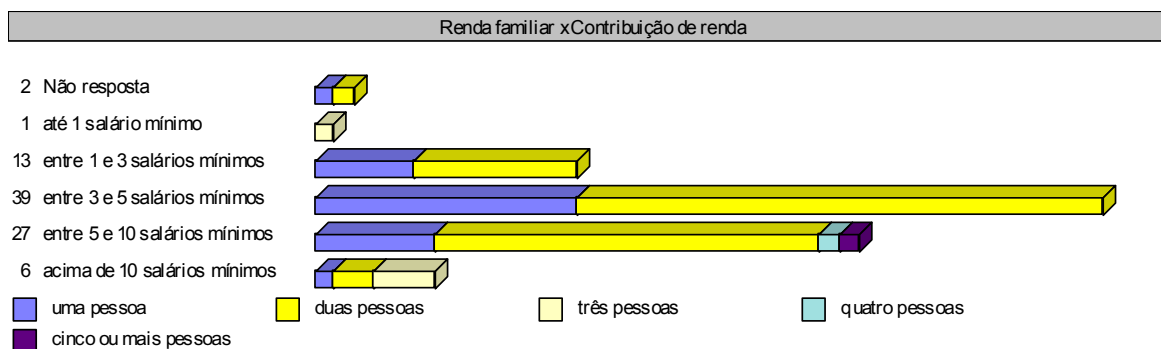
**Fonte:** Elaborada pela autora (2013).

Para a composição dos dados acima, o levantamento sobre a contribuição de renda traz o percentual elevado de duas pessoas contribuintes, 63,6% em relação ao restante, que apresentam um percentual de 36,2% juntos (Figura 17).



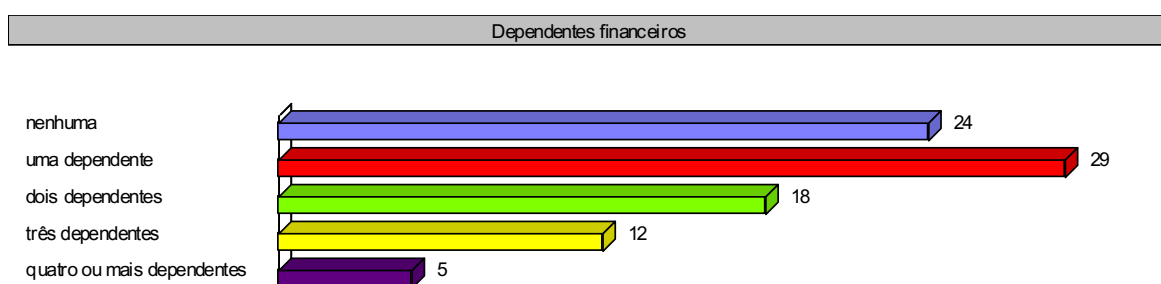
**Figura 17:** Quantas pessoas contribuem com a renda familiar acima declarada?

Quanto aos aspectos econômicos dos docentes pesquisados, vê-se que a renda familiar compreende valores entre 3 a 5 salários mínimos, sendo contribuída por duas pessoas da família. Os valores de 5 a 10 salários mínimos constituem-se com a contribuição de duas ou mais pessoas, e percentuais parecidos de quatro, cinco ou mais pessoas (Figura 18).



**Figura 18:** Renda familiar x Número de contribuintes.

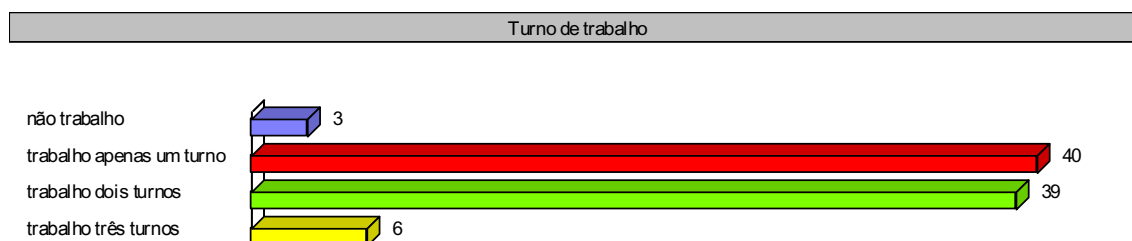
O número de dependentes financeiros dos professores está compreendido em todos os níveis questionados (Figura 19).



**Figura 19:** Quantas pessoas dependem da sua renda, não contando você?

Para constituir este perfil econômico o docente pesquisado trabalha somente num dos períodos de aula, que compreende quatro horas e meia do dia, e em dois turnos (podendo diversificar-se nos períodos matutino, vespertino e noturno), como mostra a Figura 20. Os três docentes que escolheram o item “não trabalho”, devem ser desconsiderados, visto que o

contato foi realizado em horário de trabalho pedagógico coletivo. Tais respostas devem ser lidas como não compreensão da questão pelo sujeito, acredita-se que o entendimento da questão tenha sido “não trabalhar em outro turno”.



**Figura 20:** Quantos turnos você trabalha diariamente?

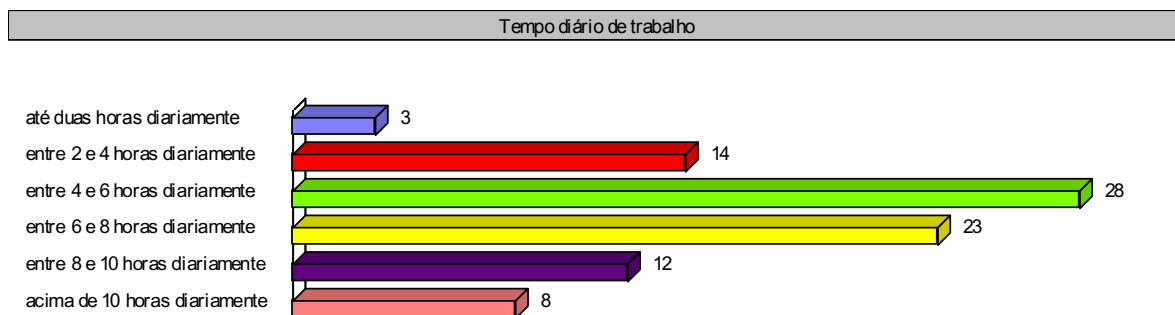
A questão salarial docente traz consequências para a profissão, é o que afirmam Gatti; Barreto; André (2011) em suas pesquisas. Segundo as pesquisadoras, há a intervenção na atratividade da profissão, na permanência no exercício e até mesmo na qualidade da educação, ou seja, a pouca compensação salarial é uma problemática, pois os professores podem buscar novos cargos ou buscar outros visando uma adequação salarial.

### 7.3.6 Tempo diário destinado à atividade docente

Na Figura 21, é possível visualizar que o tempo diário dedicado à atividade docente, incluindo não somente as atividades de exercício, mas o tempo voltado para elaboração, planejamento, estudo e outros, apontam de 4 a 8 horas. Ou seja, 57,9% dos professores dedicam períodos diários com outras atividades docentes além da aula presencial com os alunos. Tais atividades se referem aos trabalhos que envolvem elaboração e correção de atividades, pesquisas e estudos para as aulas.

Tardif; Lessard (2009) apresentam estas atividades como condições de trabalho dos professores, os quais incluem como dimensões quantitativas do ensino. Afirmam que a docência é constituída por tarefas que possuem durações regidas por determinações legais (tempo de aulas, por exemplo), e outras que variam na duração e frequência (a exemplificar as reuniões formativas ou com pais, a elaboração de aulas e as correções). Os autores explicam que o tempo destinado às tarefas da profissão, diversifica-se, pois, depende, dentre outros fatores, da experiência do docente e de sua relação estabelecida com o trabalho.

[...] como em qualquer outra profissão, alguns professores fazem exata e unicamente o que é previsto pelas normas oficiais da organização escolar, ao passo que outros se engajam a fundo num trabalho que chega a tomar um tempo considerável, até mesmo invadindo sua vida particular, as noites, os fins de semana, sem falar das atividades de duração mais longa, como cursos de aperfeiçoamento, de formação específica, [...] (TARDIF; LESSARD, 2009, p. 113).

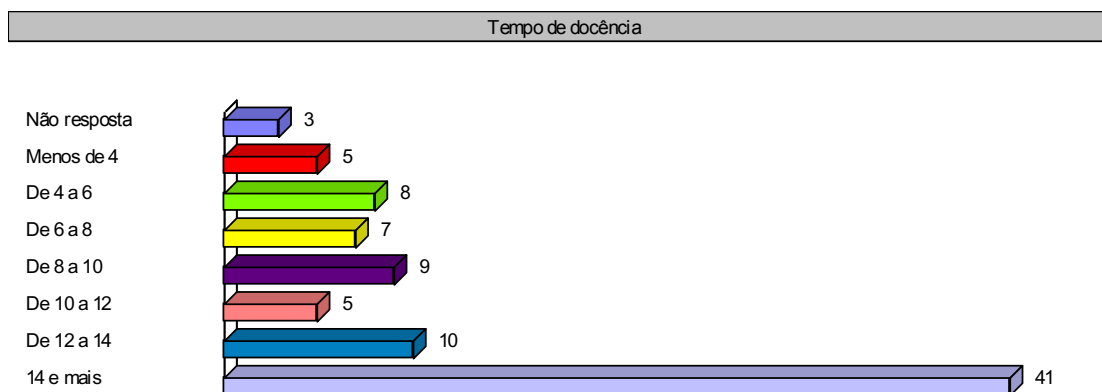


**Figura 21:** Qual o tempo diário de dedicação nesta atividade?

Os estudos de Gatti; Barreto; André (2011) também afirmam que a jornada de trabalho dos professores pode não ser considerada somente o horário na escola, a esta pode-se somar o tempo utilizado e dedicado à preparação, elaboração, correção, estudos e outras atividades. As autoras confrontam esta extensão de jornada de trabalho a pouca compensação salarial e consideram que estas condições de trabalho promovam impactos sobre o desempenho profissional.

### 7.3.7 Tempo de docência

O tempo de exercício da docência (Figura 22) destaca que há mais professores com 14 anos ou mais em atividade. Neste levantamento, não está especificado o tempo de docência em escolas das áreas rurais dos municípios. Esta questão específica foi tratada nas entrevistas realizadas (Seção 5.1), nas quais foram sujeitos os mesmos docentes que participaram da aplicação do questionário, respeitando o critério de saturação. No entanto, este dado vem destacar a questão da estabilidade no emprego, que é quase na totalidade dos casos aqui estudados, garantidos mediante aprovação em concurso público.



**Figura 22:** Informe o tempo que você exerce a docência.

### 7.3.8 Zona de habitação

Um dos objetivos deste estudo sobre a Educação do Campo é identificar os professores que são provindos das áreas rurais e que vivenciam as particularidades da vida no campo. No entanto, os resultados obtidos demonstram que 71 professores, ou seja, 80,7% dos docentes contatados e que atuam nas escolas rurais moram na área urbana do município. Somente 17 professores (19,3%), são residentes da área rural. Encontra-se aqui um ponto de análise sobre os referenciais urbanos que predominam os professores pesquisados, considerando que a educação a ser desenvolvida no campo deve ter como ponto de partida o conhecimento, a cultura, o lazer, dentre outros aspectos da região rural. Este dado favorece reflexões acerca da importância dos centros de formação para professores que atuam/atuarão no campo, tanto inicial como continuada, como um local que promova a articulação entre aspectos teórico-práticos necessários ao exercício da docência e a familiarização com este espaço de atuação.

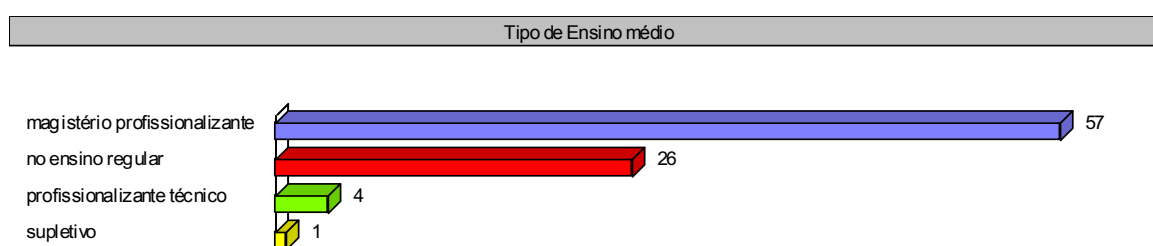
De acordo com Faria; et all (2011), é preciso aproximar os docentes dessa realidade para a construção de sentidos e conhecimentos a partir de reflexões sobre a prática no contexto rural.

### 7.3.9 Formação Docente

No que se refere à formação dos docentes que atuam nas escolas rurais dos municípios pesquisados, 71 professores (80,7%) concluíram seus estudos no ensino médio todo em escola pública; 8 professores (9,1%) concluíram todo em escola particular; 5 professores (5,7%) na

maior parte em escola pública e somente 4 professores (4,5%) afirmam ter seus estudos metade em instituição pública e metade na particular.

O curso magistério profissionalizante é o tipo de ensino médio que 64,8% dos professores concluíram, sendo que 29,5% no ensino regular, 4,5% no profissionalizante técnico e 1,1% no supletivo. Conforme Figura 23, 57 professores dos 88 pesquisados deram continuidade ao exercício da docência já na formação do ensino médio e 31 dos professores pesquisados, para exercer a profissão docente, o fizeram a partir da formação de nível superior que possibilita habilitação para tal exercício.



**Figura 23:** Que tipo de curso de Ensino Médio você concluiu?

A formação de professores passou por um processo de determinações legais que delinearão os níveis de formação que habilitassem para esse exercício profissional. No capítulo IV da Lei 4024 de 20 de dezembro de 1961, que fixava as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e foi revogada pela Lei 9394/96 com exceção dos artigos 6º ao 9º, dispõe que a Formação do Magistério para o Ensino Primário seria:

Art. 53. A formação de docentes para o ensino primário far-se-á: a) em escola normal de grau ginásial no mínimo de quatro séries anuais onde além das disciplinas obrigatórias do curso secundário ginásial será ministrada preparação pedagógica; b) em escola normal de grau colegial, de três séries anuais, no mínimo, em prosseguimento ao grau ginásial.

Art. 54. As escolas normais, de grau ginásial expedirão o diploma de regente de ensino primário, e, as de grau colegial, o de professor primário.

Art. 55. Os institutos de educação além dos cursos de grau médio referidos no artigo 53, ministrarão cursos de especialização, de administradores escolares e de aperfeiçoamento, abertos aos graduados em escolas normais de grau colegial.

Art. 56. Os sistemas de ensino estabelecerão os limites dentro dos quais os regentes poderão exercer o magistério primário.

Art. 57. A formação de professores, orientadores e supervisores para as escolas rurais primárias poderá ser feita em estabelecimentos que lhes prescrevem a integração no meio (BRASIL, 1961).

Com a reformulação desta Lei, a Lei 5692 de 11 de agosto de 1971, que fixava as Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus, dava outras providências, e que também fora revogada pela Lei 9394/96, instituiu as seguintes determinações legais para o exercício do professor:

Art. 29. A formação de professores [sic] e especialistas para o ensino de 1º e 2º graus será feita em níveis que se elevem progressivamente, ajustando-se às diferenças culturais de cada região do País, e com orientação que atenda aos objetivos específicos de cada grau, às características das disciplinas, áreas de estudo ou atividades e às fases de desenvolvimento dos educandos.

Art. 30. Exigir-se-á como formação mínima para o exercício do magistério: a) no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º grau; b) no ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª séries, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau obtida em curso de curta duração; c) em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente a licenciatura plena. § 1º Os professores [sic] a que se refere a letra a poderão lecionar na 5ª e 6ª séries do ensino de 1º grau se a sua habilitação houver sido obtida em quatro séries ou, quando em três mediante estudos adicionais correspondentes a um ano letivo que incluirão, quando for [sic] o caso, formação pedagógica. § 2º Os professores [sic] a que se refere a letra b poderão alcançar, no exercício do magistério, a 2ª série do ensino de 2º grau mediante estudos adicionais correspondentes no mínimo a um ano letivo. § 3º Os estudos adicionais referidos nos parágrafos anteriores poderão ser objeto de aproveitamento em cursos ulteriores (BRASIL, 1971).

As duas leis anteriores à que rege atualmente as diretrizes e bases para a educação nacional brasileira, a Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996, formalizavam o ensino médio, o referido 2º grau, sendo o curso de magistério a formação mínima para o exercício de professor das séries iniciais da educação básica. No entanto, a Lei 9394/96 com redação dada pela Lei 12014/09 que altera o artigo 61 com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação, traz os seguintes respaldos legislativos referentes à habilitação do professor da educação básica:

Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são: (Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009) I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio; (Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009) II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas; (Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009) III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim. (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)[...]

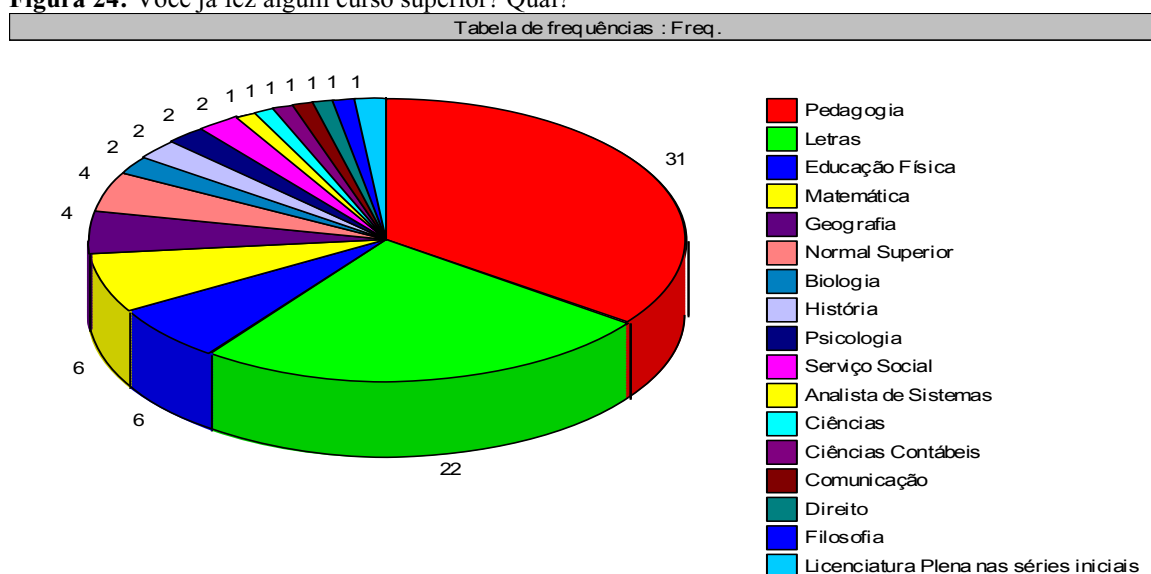
Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996).

Com isso, para a formação docente passou a ser exigido o nível superior de ensino, ficando somente com a formação no magistério em nível de ensino médio, aos docentes já efetivos no exercício. Para complementar tais dados da formação dos professores das escolas rurais estudadas, vê-se que 93,2% dos professores pesquisados se adequam às exigências legais para o exercício docente, ou seja, 82 professores possuem formação a nível superior.

Dos seis professores que não possuem formação no ensino superior, dois professores informaram que estão cursando a graduação.

A formação inicial em nível superior cursada pelos docentes pesquisados apresenta-se na Figura 24. Dos 88 pesquisados, dois não responderam e alguns pesquisados concluíram mais que um curso superior. A partir dos dados levantados, dos 88 professores, 30 cursaram o curso de Pedagogia, e um ainda o está cursando. Observa-se que dos 18 cursos de graduação apontados como formação, 12 são ligados à docência e seis referem-se a outras áreas profissionais.

**Figura 24:** Você já fez algum curso superior? Qual?



Outro dado relevante é o número de professores que possuem cursos em nível de pós-graduação lato sensu, ou seja, a especialização. Dos 88 pesquisados, pode-se afirmar que somente seis possuem esta formação (Tabela 12), sendo que dos cinco cursos informados, apenas um não está vinculado à área da formação docente.

**Tabela 12:** Cursos de especialização Lato Sensu cursados pelos professores pesquisados.

Cursos	Frequência	Frequência
Psicopedagogia	3	50,0%
Especialização em Desenho Técnico	1	16,7%
Extensão Universitária em Literatura	1	16,7%
Gestão Escolar	1	16,7%
<b>Total</b>	<b>6</b>	<b>100,0%</b>

Fonte : Elaborado pela autora (2013).



Ao serem questionados sobre a intenção de se cursar outro curso de ensino superior, 68,2% manifestaram a vontade de continuar os estudos, ou seja, 60 professores pretendem dar continuidade ao seu processo formativo. No entanto, 19 docentes, que corresponde a 21,6% dos sujeitos desta pesquisa, demonstraram não ter esta intenção e 10,2% não se posicionaram diante da questão (9 professores).

Dos 60 professores que optaram pela intenção de dar continuidade ao processo de formação no ensino superior e responderam a esta questão, os resultados diversificam-se quanto às áreas escolhidas conforme demonstra a tabela 13. Os quatro cursos mais escolhidos pelos pesquisados são destinados à atuação na educação, ou seja, a pretensão de continuidade dos estudos visam a permanência na docência ou outra função no âmbito educacional.

**Tabela 13:** Informe se gostaria de fazer outro curso superior. Qual?

Cursos pretendidos	Frequência	Cursos pretendidos	Frequência
Pedagogia	7	Administração Pedagógica	1
História	6	Alfabetização	
Geografia	4	Área Ambiental	
Letras		Arte	
Engenharia Civil	3	Biologia	
Matemática		Cursando Ciência da Computação	
Psicologia		Direito	
		Filosofia	
Administração	2	Fisioterapia	
Arquitetura		Fonoaudiologia	
Educação Física		Formação	
Engenharia Ambiental		Física	
		Gestão Administrativa Escolar	
		História da Arte	
		Jornalismo	
		Licenciatura em Física e Química	
		Literatura – Espanhol	
		Mestrado	
		Mestrado em Educação	
		Moda	
		Pós Graduação em História da Arte	
		Pós Graduação Educação Musical	
	Psicomotricidade		
	Publicidade e Propaganda		
	Veterinária		

**Fonte:** Elaborada pela autora (2013).

Os estudos sobre a Educação do Campo trazem para a questão da formação docente a importância de uma proposta pedagógica diferenciada para atender a população do campo. Esta é prevista nas políticas educacionais e nos preceitos dos movimentos sociais que promoveram discussões acerca das aspirações de mudanças nas formas de conceber a educação do campo, e também trazem consigo pretensões de uma formação docente que contemple tais proposições. Ou seja, professores que tenham uma formação adequada para o reconhecimento das necessidades e características deste contexto educativo e o envolvimento

com programas formativos que tenham a ótica do rural. Os resultados encontrados sobre esta formação são contrários aos preceitos das políticas educacionais para a educação do campo.

Ao analisar seu processo de formação, os docentes pesquisados destacam como fundamentais os fatos do cotidiano escolar, ou seja, o saber a partir de sua prática, e apontam como fundamental os cursos de qualidade e o aperfeiçoamento contínuo como processos formativos.

Embora o trabalho individual seja reconhecido como parte da formação, destaca-se o trabalho em equipe como posição totalmente importante para o desenvolvimento da prática docente. Reconhecem-se as características pessoais e o interesse como constituinte do processo formativo da docência.

**Tabela 14:** Número de respostas sobre os aspectos que compõem a formação de um professor.

Aspectos da formação de um professor				
	Totalmente importante	Muito importante	Importante	Pouco importante
Habilidades adquiridas no dia a dia	33	43	12	0
Cursos de qualidade	42	40	6	0
Aperfeiçoamento contínuo, participação em conferências, seminários, congressos e encontros	29	49	9	1
Trabalho individual	11	22	47	8
Trabalho em equipe	41	39	8	0
Traços pessoais – seriedade, dedicação...	45	33	10	0
Interesse pessoal de cada um	34	34	1	1

**Fonte:** Elaborada pela autora (2013).

Com fundamentação em Ollagnier (2004), pode-se afirmar que a formação docente deve visar o desenvolvimento das competências destacadas como inerentes à profissão docente e que este objetivo formativo deve ser esclarecido dada sua importância no decorrer da profissionalidade. Conforme afirma Charlier (2001) a aprendizagem e o desenvolvimento das competências ocorrem na atividade do professor. As situações do cotidiano, ou seja, a prática promove as competências características desta profissão. É o que Zarifian (2003) denomina “inteligência prática”, na qual os conhecimentos se mobilizam para a compreensão da realidade e de acordo com Belair (2001), as competências estão na articulação entre as formações teóricas e as vivências do cotidiano.

Quanto a este aspecto, Paquay (1994 apud PAQUAY, WAGNER, 2001) define a competência de um professor sob o paradigma do “prático reflexivo”, sob o aspecto de rever, analisar, repensar suas práticas e a promoção de mudanças nestas.

No entanto, os autores anteriormente citados, compreendem o desenvolvimento da competência na articulação entre os conhecimentos da prática com os fundamentos da teoria. Neste sentido, os professores elegem como importante a participação em cursos e o processo de formação contínua como importantes para a sua formação profissional.

Em análise às informações e aos conhecimentos difundidos nestes espaços de formação, Zarifian (2003) afirma que estes são orientadores da ação na situação, embora sejam validadas a pertinência e a intensidade desses, e não seu aspecto quantitativo. A interação entre a informação com o sujeito e o ambiente é ponto de destaque nos estudos de Altet (2001), ou seja, na mediação entre estes para desenvolver um saber-analisar, a metacompetência que torna o professor consciente de suas ações na atividade profissional.

O trabalho individual enquadra-se nos três níveis de intensidade ao qual foram perguntados, porém vale destacar que sua importância é reconhecida, mas não como grande pertinência no aspecto da formação docente. O destaque está para o trabalho em equipe e não ao trabalho solitário. Este aspecto compõe uma das competências do professor explicadas por Perrenoud (2000) e Paquay (1994 apud PAQUAY, WAGNER, 2001).

De acordo com o referencial de Perrenoud (2000) o percurso da escola está para a cooperação profissional. O trabalho conjunto é uma necessidade e o autor aponta algumas razões para isto: a intervenção de outros profissionais no espaço escolar e no processo ensino-aprendizagem, a divisão do trabalho pedagógico (coordenador, apoio pedagógico, professor especialista), a continuidade das pedagogias, a tendência a ciclos de aprendizagem, o trabalho por projetos, as aspirações do grupo de pais. O autor afirma que o trabalho em equipe é resultante mais da evolução da profissão do que pelas necessidades do indivíduo.

Neste aspecto do trabalho coletivo, Paquay (1994 apud PAQUAY, WAGNER, 2001) destaca o paradigma do ator social, no qual a competência profissional está no engajamento de práticas coletivas. Para a formação destas competências, Charlier (2001) assevera a formação organizada a partir de um projeto de grupo.

Quanto aos traços e interesses pessoais, estes são identificados como de grande validação à formação docente. Perrenoud (2000) identifica-os como a competência em administrar sua própria formação contínua em consonância com o paradigma da pessoa descrito no modelo de referência de Paquay (1994 apud PAQUAY, WAGNER, 2001).

A entrevista aos professores das escolas rurais abordou a questão da formação docente, inicial ou continuada, para trabalhar na Educação do Campo, os 23 professores responderam não possuem esta formação, uma formação que seja direcionada para o trabalho na área rural a atender as especificidades do contexto.

*Não tenho uma formação específica, você faz as formações que eles oferecem e você adapta à sua sala. Nesses 11 anos que eu estou na prefeitura nunca ouvi falar disso. Nunca. Eles não fazem essa separação. [...] (P2 \*f\*td20 \*er8 \*1ºano)*

*Nós da rede municipal fazemos capacitação direto. A secretaria oferece cursos e a gente vai fazendo de acordo com a necessidade, com o interesse de cada um. Não específico para a educação do campo. (P19 \*f\*td19 \*er2 \*3ºano)*

Diante de tal questionamento, um entrevistado demonstra certa indignação quando reconhece desconhecer as normativas do campo, mesmo após ter em seu percurso de formação docente a conclusão de curso de pós-graduação voltado para a área da gestão escolar.

*Eu nunca ouvi, posso ser ignorante, mas eu nunca ouvi falar de legislação para a educação do campo. E eu fiz pedagogia, fiz pós-graduação em educação infantil, tudo bem, não vai muito pra esse lado, mas eu fiz pós-graduação em gestão. E em gestão não foi falado isso, e era pra ter sido falado, parte de legislação, não é? E não foi mencionado isso nunca. (P6 \*f\*td14 \*er6 \*1ºano)*

Dois professores afirmam não saber da existência de uma formação voltada para a atuação na Educação do Campo. Informam que as formações e capacitações de que participam são as mesmas que outros professores participam, uma formação para atuar em qualquer escola.

*[...] Aqui na nossa região eu desconheço essa proposta de dar uma formação específica para o campo. Ai entra a proposta pedagógica do governo, precisa pensar nisso também, [...] de ver também esse profissional que está atuando na área que necessita de uma formação específica [...] (P4 \*f\*td21 \*er3 \*5ºano)*

*Até onde eu sei é só a licenciatura normal no meu caso. Não tem essa formação, nem em pós. (P22 \*m\*td6 \*er2 \*6ºa9ºano)*

Identifica-se que a formação docente para atuar em contexto rural com os preceitos da Educação do Campo, descritos nas políticas públicas, não é contemplada nem na etapa inicial nem na continuada. Os professores desconhecem até mesmo a existência de uma formação em nível de graduação e pós-graduação para esta modalidade educativa.

Alguns dos entrevistados ao afirmar não receberem esta formação específica dizem que a experiência, as vivências, a prática, conduzem às adaptações necessárias a essa atuação. Ou seja, os docentes valorizam a própria experiência como processo formativo.

*[...] não tive nenhuma informação, eu vim pelo que eu sei mesmo pela minha experiência docente. (P21 \*f\*td7 \*er1 \*Idem.a9ºano)*

*Eu, particularmente, não fiz uma formação direcionada para a escola do campo. A minha formação é como a formação de qualquer um, a formação de docente para atuar na escola, eu não fiz nada específico para o campo, tudo o que eu busco, eu busco por mim mesmo. Eu acho que é assim e eu trabalho nessa área, se está dando certo eu vou caminhando, se não está dando certo eu vou revendo. (P20 \*f \*td9 \*er9 \*4ºano)*

*Não tive nenhuma preparação neste sentido. Nada, até desconhecer uma lei... acho que eu aprendo na prática mesmo, na vivência, porque eu não tive nenhuma capacitação, nada. (P11 \*f \*td4 \*er3 \*5ºano)*

*Formação eu não tive, foi mais na questão de você ir e aprender com a prática mesmo [...]. (P8 \*m \*td21 \*er5 \*6ºa9ºano)*

Um professor entrevistado, embora esclareça que não tenha participado de formações para atuar em escolas de áreas rurais, reconhece que, por escolha, realizou o estágio nas escolas da zona rural.

*A minha formação, quando eu fiz o magistério, eu fiz voltado para trabalhar mesmo perto de casa. Minha vontade era aqui. Eu procurei tudo que eu poderia fazer voltado para a necessidade de cada um daqui, do campo. [...] quando eu fui fazer meu estágio, eu fui só para a zona rural. Fui trabalhar só na zona rural vendo o que os professores ensinavam, como é que eles davam... como era a maneira que eles agiam e eu acho que uma formação maior é em cima disso. (P3 \*m \*td6 \*er3 \*mult1ªa5ºano)*

A formação docente descrita pelos entrevistados não atende à legislação brasileira destinada à educação do campo. Reporta esta questão a não valorização das particularidades deste contexto. As instituições (faculdades e universidades) e órgãos responsáveis pelos encaminhamentos da formação continuada do docente em cursos e capacitações não atendem tal demanda. Nota-se que a gestão das instituições escolares rurais também não aponta propósitos para esta formação de forma que atendam as necessidades da docência e da docência no campo. Reconhece-se aqui a insuficiência das políticas públicas do campo, sejam nos aspectos da divulgação e da implementação de seus referenciais, bem como da instrumentalização dos gestores das instituições escolares.

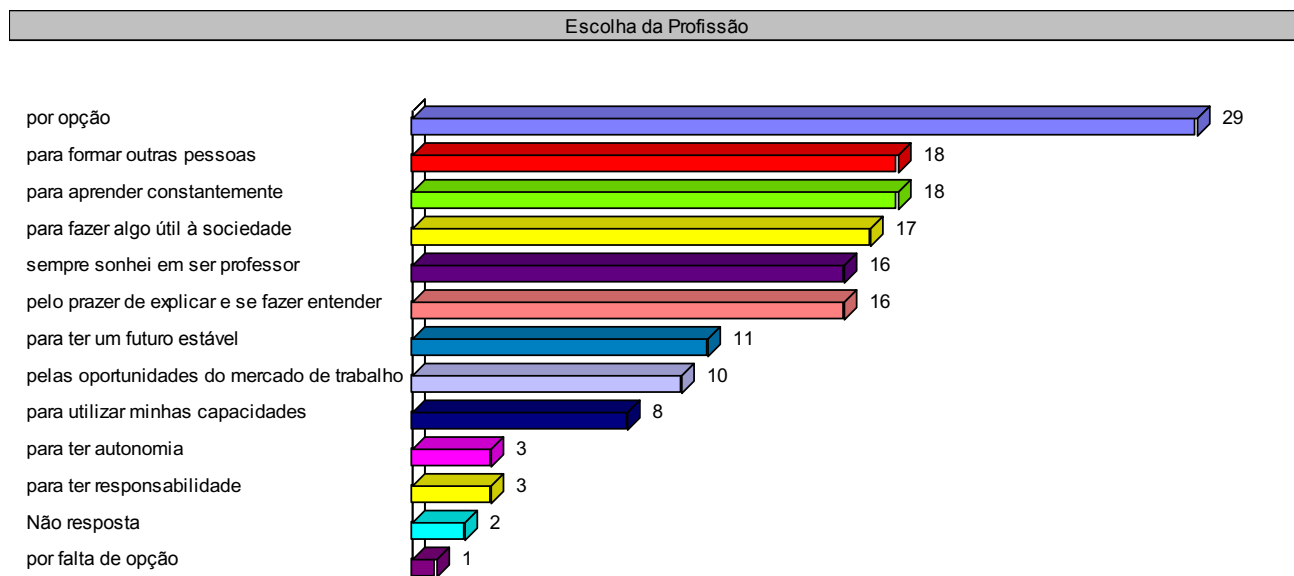
Outro aspecto a ser destacado está no fato das instituições responsáveis pela formação inicial de docentes não contemplarem em seus currículos a educação do campo.

Sob outro viés, Martins (2004-2005) defende a formação do professor, não só da zona rural, mas da educação básica, uma formação sem distinções, mas com abordagem sociológica e antropológica. Um processo formativo que promova condições de reciclagem e ajustes dos docentes frente às situações cambiantes do sistema educativo, seja na cidade, seja no campo. Sobre essa não divisão do processo formativo docente, o autor fundamenta que “[...] seguindo essa lógica, eu poderia perguntar se a formação do professor da periferia

urbana deteriorada deveria ser a mesma do professor que vai trabalhar nas regiões mais afluentes das cidades (MARTINS, 2004-2005, p. 35)”.

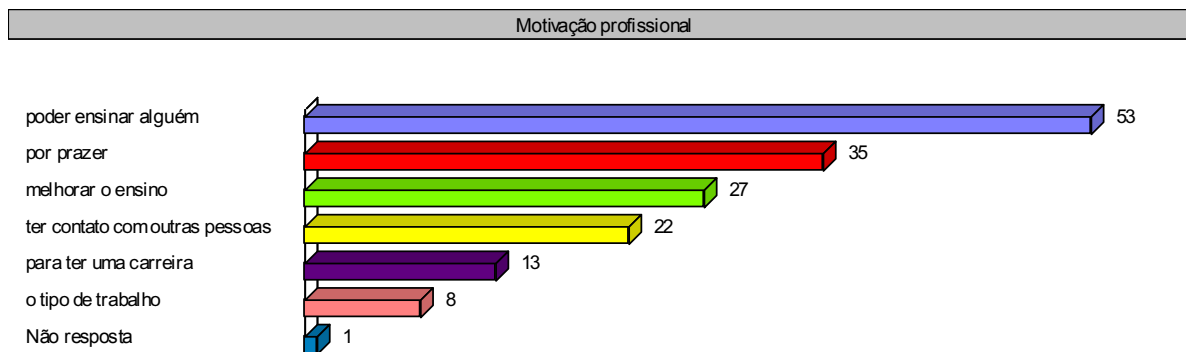
#### 7.4 A prática docente

Duas questões compuseram este eixo norteador, uma questão para indicar por que o sujeito pesquisado escolheu ser professor e a outra para indicar duas razões que pudessem definir a motivação pessoal para a escolha da docência. A primeira questão não indica o número de respostas esperadas, apresenta uma lista com 12 opções havendo, portanto, respostas múltiplas, por isso, o número de respostas é maior do que o número de sujeitos (Figura 25). A segunda questão possui uma lista com seis itens para serem eleitos dois que melhor definissem a motivação para a docência (Figura 26).



**Figura 25:** Por que você escolheu ser professor?

Destaca-se como fator motivacional da escolha à docência, a possibilidade de ensinar alguém. A carreira, o tipo de trabalho, não é o que atrai esta escolha profissional.



**Figura 26:** Escolha duas razões que possam definir sua motivação para ser professor.

Estes resultados demonstram que os professores não veem seu exercício como uma atividade profissional. As resposta mais escolhidas pelos docentes pesquisados apontam a motivação profissional provir de fatores relacionados à ajudar alguém, a aspectos mais afetivos e, até com preceitos assistencialistas. A carreira e o tipo de trabalho, caracterizariam a profissionalização da docência, no entanto, não foram as razões às quais motivam a escolha profissional.

A profissionalização da profissão, de acordo com Libâneo; Oliveira; Toschi (2009), conferiu características de prioridade na Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) e, também, demonstra certa preocupação em entidades científicas e culturais. Os autores esclarecem que:

[...] Discutir sobre a profissionalização significa refletir sobre a afirmação do espaço educativo, buscando a identidade profissional dos docentes, dos especialistas e dos funcionários da educação, a fim de debater sobre a totalidade do ato educativo, sobre as relações que se estabelecem no interior das escolas, na atual conjuntura educacional, ante as aceleradas mudanças sociais, culturais, científico-tecnológicas, políticas e econômicas do país (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2009, p. 276).

Esta definição explica o pensamento construído acerca da complexidade da profissão. Isto é afirmado pelos autores supracitados, ao reconhecerem a necessidade de ampliar a concepção sobre o papel histórico e cultural da escola na atualidade e buscar a definição da identidade profissional dos agentes da educação.

Os planos de carreira profissional e estatutos são garantidos pela LDBEN/96, regulamentados no art. 67. A Lei do Fundef (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério) institui normativas de valorização deste profissional, como: ingresso mediante concurso público de provas e títulos; licenças

remuneradas para participação em cursos de aperfeiçoamento profissional; piso salarial; progressão funcional respaldada por titulação e avaliação de desempenho; hora-atividade e condições adequadas de trabalho (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2009).

No entanto, devido às vivências de condições desfavoráveis de trabalho, a questão salarial e certo desprestígio social, Libâneo; Oliveira; Toschi (2009) afirmam a profissão não ser atrativa à juventude. Os dados referentes à idade dos docentes pesquisados vão ao encontro da afirmação dos autores supracitados, pois mostram que apenas 13 professores dos 88 pesquisados possuem menos de 30 anos, portanto, pode-se afirmar que o ingresso de docentes apresenta-se em menor quantidade de pessoas jovens.

Quanto à atratividade da profissão, na próxima seção, a tabela 15 mostra o posicionamento dos professores pesquisados e os dados quantitativos que ilustram esta análise.

## **7.5 Sobre a profissão professor**

Nas questões relacionadas às características da profissão, a docência é considerada útil, reconhece-se a dinamicidade da atividade, sua complexidade e os desafios que a mesma oferece. Embora seja considerada uma profissão pesada, podendo ser interpretada como uma profissão com grande carga de trabalho em múltiplas dimensões como tempo, espaço, relação, formação e outras (TARDIF; LESSARD; 2009), os docentes afirmam ser uma profissão bonita. Destacam também, ser uma profissão que requer criatividade.

No entanto, aos serem questionados sobre a valorização desta profissão, 76 dos 88 sujeitos integrantes da pesquisa, apontam que não é uma profissão valorizada socialmente. Esta análise sobre a valorização social da profissão encontra-se expressa mais detalhadamente na seção 7.12.

Observa-se também que, na opinião dos professores, a atratividade da profissão é divergente. Sobressai-se neste aspecto o número de professores que não se posicionam a esta questão. É importante citar que, os professores pesquisados dizem continuar na área rural por “ser respeitado”, entretanto, reconhecem e afirmam que socialmente a profissão não é valorizada.



**Tabela 15:** Número de respostas sobre as características da profissão.

Sobre a profissão professor			
	Concordo/concordo totalmente	Não concordo/nem discordo/ não responderam	Discordo/ discordo totalmente
É útil	87	1	0
E atraente	38	29	21
E dinâmica	79	6	3
E complexa	77	6	5
E desafiadora	85	1	2
E pesada	68	11	9
E bonita	73	10	5
Requer criatividade	87	0	1
E socialmente valorizada	2	10	76

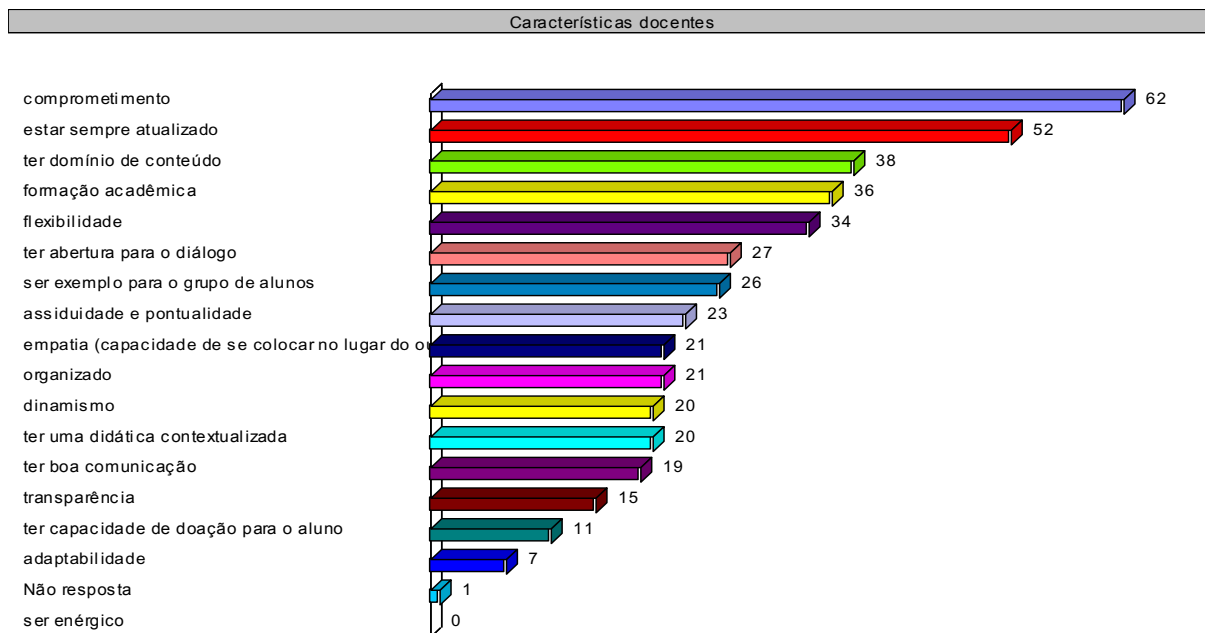
**Fonte:** Elaborada pela autora (2013).

A dinamicidade e a complexidade da profissão são reconhecidas pela maioria dos professores pesquisados, o que implica lidar com diversidades de situações do contexto escolar. Macedo (2005) explica que são várias demandas de um mesmo sistema. Estas características da docência estão interligadas às competências necessárias a esta profissão, pois demandam a tomada de decisões (ZARIFIAN, 2003). Para o enfrentamento destas situações, as competências mobilizam conhecimentos e recursos e através de esquemas de pensamento, realizam adaptações às situações vivenciadas (PERRENOUD, 2000).

## 7.6 Opinião sobre o que é ser um professor

Ao opinarem sobre o que é ser um professor, as atitudes voltadas às questões de compromisso e formação são as mais destacadas pelos professores. As relações interpessoais, as questões relacionais, não são apontadas como prioritárias à profissão, o que contrapõe ao trabalho em equipe segundo os referenciais de competência adotados por Perrenoud (2000). O autor aponta múltiplas razões para a cooperação estar envolvida na rotina do professor.

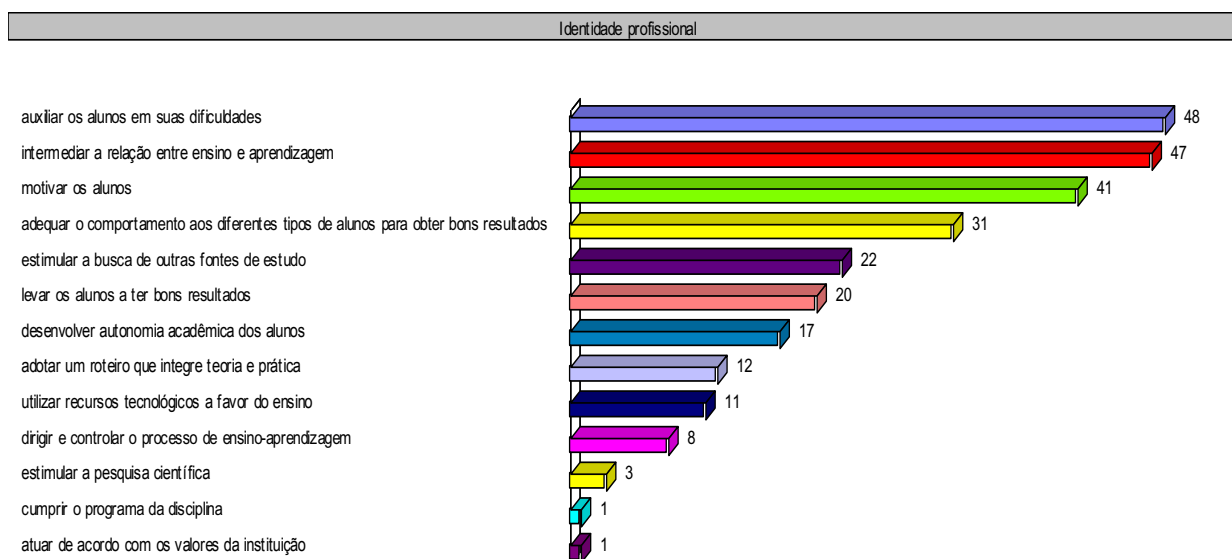
Nota-se que o posicionamento dos professores frente à definição de sua profissão tem como centro o processo de ensino, ou seja, destacam-se ações como o comprometimento, atualização constante, domínio de conteúdo, formação acadêmica e flexibilidade como principais ao exercício da docência (Figura 27).



**Figura 27:** Os cinco traços característicos essenciais que deve ter um professor.

O comprometimento pode ser relacionado ao “assumir responsabilidades” que Zarifian (2008) aponta como competência do indivíduo, é a ética profissional na qual o sujeito responde por algo.

A figura 28 apresenta aspectos que demonstram a opinião dos pesquisados quanto à identidade profissional.



**Figura 28:** Três definições que considera mais importantes do ser professor.

Nos referenciais de Altet (2001), os professores destacam as competências de ordem técnica e didática como as mais importantes para o exercício profissional, ou seja, competências necessárias para o tratamento dos conteúdos.

Em contrapartida, ao eleger as três definições que considera as mais importantes no ser professor, as alternativas que apresentam o trabalho relacional com os alunos são as mais escolhidas, ou seja, há uma mudança para a perspectiva do processo de aprendizagem. Sob este prisma, as competências de ordem relacional, pedagógica e social (ALTET, 2001), são reconhecidas pelo professor, pois são mobilizadas nas situações presentes na escola que envolvem as adaptações e interações das situações com os alunos.

Vale ressaltar que os aspectos operacionais da profissão não são destacados como importantes. O estímulo à pesquisa científica, o cumprimento do programa disciplinar e a atuação de acordo com os valores da instituição, não se apresentaram como válidos para o exercício da profissão na visão dos professores pesquisados. Entre as competências de referência descritas por Perrenoud (2000), ao organizar e dirigir situações de aprendizagem, espera-se que o professor promova o envolvimento dos alunos em atividades de pesquisa, projetos de conhecimento. Quanto ao aspecto do cumprimento curricular da disciplina, o autor aponta a competência relacionada à construção e planejamento de dispositivos e sequências didáticas, bem como o conhecimento dos conteúdos, que devem ser traduzidos em objetivos de aprendizagem.

Já no referencial de competências de Paquay (1994 apud PAQUAY, WAGNER, 2001), um dos paradigmas da profissão docente é o que ele denomina de “Prático artesão”, no qual a realização de tarefas atribuídas articula-se com o paradigma do “Professor culto”, no qual integram-se os múltiplos saberes (disciplinares, didáticos, epistemológicos, pedagógicos, psicológicos, filosóficos, dentre outros), com o paradigma do “Técnico”, em que põe-se em prática os saber-fazer técnicos aplicados às formalizações da profissão.

Observa-se com estes resultados que a profissão docente encontra divergências quanto à sua demanda profissional, ou seja, não é esclarecido que a docência exige uma formação e uma atuação que compreenda a interdependência dos processos de ensino e de aprendizagem, nem dos conhecimentos técnicos e pedagógicos. Os conhecimentos pedagógicos sobressaem-se, e constituem os processos de ensino que são evidenciados como sendo características principais do docente.

No entanto, para delinear o ser professor, destacam-se as atitudes respaldadas nos processos de aprendizagem, ou seja, o aluno evidencia-se neste processo. São destacadas as atitudes que visem atender as dificuldades apresentadas pelos alunos e a possibilitar avanços,

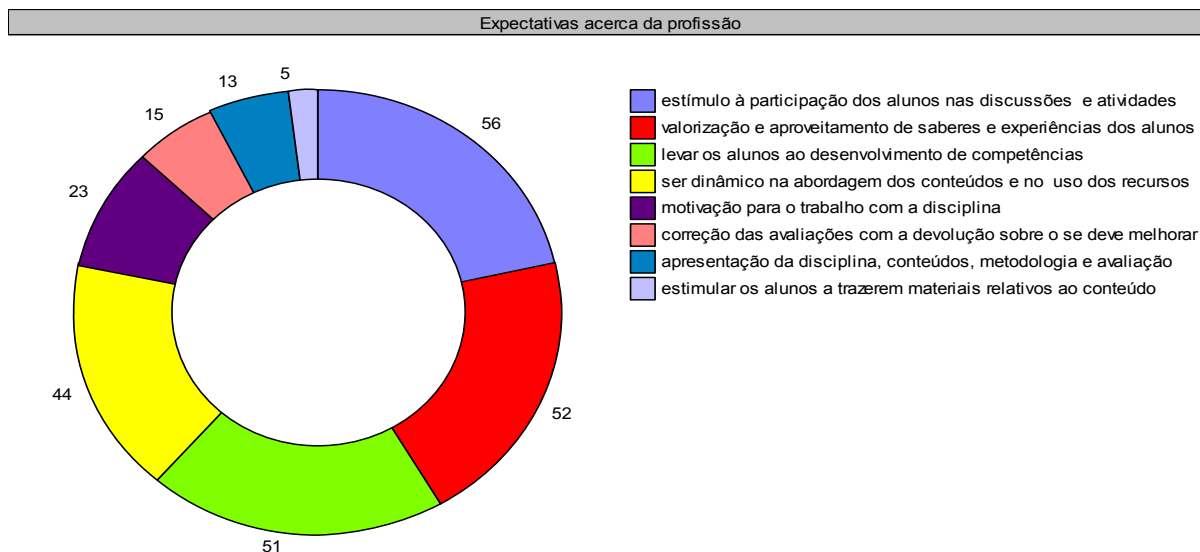
desenvolver a motivação para os estudos e promover as adequações necessárias à progressão do aprendizado. Esta competência é demonstrada por Perrenoud (2000) ao descrevê-la como conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação. Por tal competência, o autor elege a administração da heterogeneidade e o desenvolvimento de um trabalho integrado e cooperativo. A administração da progressão das aprendizagens também é apontada como competência do professor e reconhecida como importante pelos professores sujeitos da pesquisa.

Quanto às expectativas do aluno ao trabalho do docente, na visão dos professores, são destacados os trabalhos pedagógicos que desenvolvam a agência do alunado em seu processo de aprendizagem. Os professores atribuem a si a importância da contextualização no trabalho educativo como aspirações de seus alunos. Apontam que os alunos esperam de seus professores um ensino respaldado no desenvolvimento de competências e não de conteúdos exclusivamente.

Os professores reconhecem como expectativa dos alunos a preparação de aulas que sejam dinâmicas, integrem os conteúdos de forma contextualizada e que valorizem as vivências e saberes que já possuem. No entanto, esta contextualização e valorização dos conhecimentos dos alunos não articulam-se com o estimular os alunos a trazerem para a escola materiais que possam complementar os estudos desenvolvidos, tais ações são compreendidas como não integradas.

Incorporar a utilização de diferentes recursos para as aulas, também são destacados como importâncias dadas pelos alunos diante da docência. Contudo, destaca-se que as definições menos escolhidas pelos professores pesquisados envolvem o processo de avaliação e o esclarecimento dos objetivos do trabalho a serem desenvolvidos nas disciplinas. A competência aqui envolvida está no envolvimento do aluno em seu processo de aprendizagem, no qual o professor deve possibilitar a relação do aluno com o saber, com a função da educação escolar e a capacidade de auto-avaliação (PERRENOUD, 2000). Na perspectiva dos professores, os alunos não reconhecem na figura do professor um agente para a sua própria aprendizagem (Figura 29).

A partir desses resultados, identifica-se que os processos avaliativos aparecem desvinculados do processo de ensino e de aprendizagem. Os docentes pesquisados não reconhecem a avaliação como parte constituinte desse processo.



**Figura 29:** Três definições que considera mais importantes sobre o que um aluno espera de um professor.

Os resultados apresentados confluem com os obtidos na pesquisa de Moreira (2012), na qual os sujeitos pesquisados foram 1 090 professores da rede estadual de ensino regional do estado de Minas Gerais, tendo como um de seus objetivos o estudo da identidade profissional docente.

No que se refere às informações mostradas na figura 29, no comparativo de ambas pesquisas, os itens “estímulo à participação dos alunos nas discussões e atividades” e “valorização e aproveitamento de saberes e experiências dos alunos” ocupam respectivamente a 1ª e a 2ª opção dos professores pesquisados para descrever o que os alunos esperam de um professor. Os itens “motivação para o trabalho com a disciplina” e “correção das atividades com a devolução sobre o que se deve melhorar” também ocuparam a 5ª e 6ª opção dos sujeitos das duas pesquisas. A diferenciação dos resultados constitui somente aos itens “levar os alunos ao desenvolvimento de competência” que ocupou a 3ª opção da presente pesquisa e a 4ª opção na pesquisa de Moreira (2012) e “ser dinâmico na abordagem dos conteúdos e no uso dos recursos” que apresenta-se na ordem inversa do item anterior.

Os itens “apresentação da disciplina, conteúdos, metodologia e avaliação” e “estimular os alunos a trazerem materiais relativos ao conteúdo” também tiveram a inversão de escolha, apresentando-se como 7ª e 8ª opção, respectivamente, aos professores de escolas rurais, e como 8ª e 7ª opção na pesquisa de Moreira (2012). Na comparação desses resultados é possível afirmar que são representações sociais universais, visto que tanto os professores da zona rural como os regionais veem da mesma forma as expectativas de seus alunos da atuação docente.

## 7.7 Dificuldades enfrentadas pelo professor

Ao analisar a prática docente sob a perspectiva das dificuldades que interferem nas ações desenvolvidas no âmbito do exercício de sua profissão, observa-se que os participantes da pesquisa ressaltam vários aspectos do contexto educativo. Para auxiliar a análise quanto aos aspectos considerados dificultadores, fez-se necessário a concepção destes, aqui considerada à luz das ideias de Zabala (1998).

O autor situa a análise sobre a prática educativa numa relação de elementos que a compõem, é o que denomina de globalidade do contexto educacional. O autor reconhece como tais condicionantes do contexto educativo as sequências de atividades, as relações interativas, a organização social, o espaço e tempo, a organização de conteúdos, os materiais escolares e os critérios de avaliação. Afirma que estes condicionantes incidem na prática docente, no entanto, podendo ser considerados como fatores que dificultam o exercício da profissão. As respostas dos professores que atuam em escolas rurais, quanto às dificuldades enfrentadas, foram classificadas de acordo com o referencial de competências descrito por Perrenoud (2000).

**Tabela 16:** Competências de referência (PERRENOUD, 2000) e as dificuldades enfrentadas pelo professor

Competências de referência	Dificuldades enfrentadas pelo professor	Totalmente importante/muito importante	Sem importância/pouco importante	Não responderam
Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação	Lidar com a adversidade humana (pessoas diferentes)	87	1	0
Envolver os alunos em sua aprendizagem e em seu trabalho	Falta de interesse por parte dos alunos	86	1	1
Participar da administração da escola	Gestão burocrática de pessoas	80	6	2
Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão	Imprevisibilidade das situações de sala de aula	82	5	1
	Gestão técnico-pedagógica engessada	82	5	1
	Cobrança de resultados	86	2	0
	Remuneração	88	0	0
	Falta de estabilidade no emprego	83	4	1
	Falta de valorização profissional	86	2	0
Administrar sua própria formação contínua	Dificuldades (tempo ou recursos) para estudar e se atualizar	86	2	0
	Falta de oportunidades de formação inicial e continuada	86	2	0
Utilizar novas tecnologias	Falta de recursos didáticos	84	3	1
	Falta de equipamentos tecnológicos	79	9	0
	Falta de incentivo para as inovações didático-metodológicas	84	3	1

Fonte: Elaborado pela autora (2013).

A competência é aqui entendida como a mobilização de conhecimentos e informações e que orientam a ação do professor na situação, ou seja, nas diferentes situações em que o professor vivencia no contexto escolar. Tais situações envolvem as dificuldades que atribuem à profissão certos graus de complexidade e que interferem no desenvolvimento das competências. Neste sentido, os docentes a partir da prática pedagógica constroem conhecimentos necessários a um agir competente (MACEDO, 2005), e a partir destes estabelecem ações que consideram importantes para a atividade docente.

Ao serem questionados sobre as dificuldades de atuarem em escolas rurais, os 23 professores entrevistados fazem apontamentos para questões diversificadas que consideram como desafios ou dificuldades para atuarem neste contexto. O quadro 6 demonstra as categorias encontradas nas falas dos sujeitos.

**Quadro 6:** Descreva quais os desafios/dificuldades de atuar em uma escola rural.

Dificuldades apontadas pelos professores entrevistados	Número de ocorrências nas falas dos sujeitos	Transcrição da fala de alguns dos sujeitos
<b>Acesso à escola</b>	<b>9</b>	<p><i>É o acesso, chegar à escola. Aqui até que não, mas têm alguns núcleos que você tem que andar dez quilômetros de estrada de chão, às vezes você pega caminhão, você vem atrás, você chega atrasado. [...]</i> (P8 *m *td21 *er5 *6ºa9ºano)</p> <p><i>Muita dificuldade, o próprio trajeto, da nossa casa até a zona rural. Chove, muitas vezes cai barreira, a criança não vem para a escola porque atola o carro. [...] A condução mesmo, a estrada não é boa, e o que acontece, vir todo dia com o carro, o gasto não compensa. Daí, vir como? Qual transporte utilizar? A gente reveza entre os professores que venham pra cá. A maior dificuldade pra lecionar na escola da zona rural seria o transporte. (P9 *f *td12 *er12 *mult1º/2ºano)</i></p> <p><i>A dificuldade é de chegar até aqui, transporte que quebra ou atola em tempo de chuva, no frio às vezes eles ficam ...na rural...muito doentes aí não vem na escola porque está doente [...].(P10 *f *td7mes *er7mes *Ed.inf.a9ºano)</i></p> <p><i>O percurso que é longe, [...] a gente gasta quase meia hora para estar chegando. Poeira, condições do carro que a gente vem, que quebra. A gente vem em condução da prefeitura, mas que nem hoje, em condução própria, porque tem HTP e a condução não pode nos esperar. Fica na estrada, umas coisas assim que acabam atrapalhando, mas faz parte. (P12 *f *td4 *er3 *3ºano)</i></p> <p><i>A distância, esse contato com as famílias, que às vezes, é muito distante para a família vir à escola. Então a gente tem que ver um horário que dê certo pra gente poder atender e pra eles poderem comparecer aqui na escola (P7 *f *td4 *er1 *pré).</i></p> <p><i>Primeiro é o trajeto. O percurso de casa até a escola rural é um desafio. [...]</i> (P20 *f *td9 *er9 *4ºano)</p>
<b>Falta de infraestrutura</b>	<b>4</b>	<p><i>[...] onde fica o bairro, como que ele, é qual a estrutura, fica complicado. Até aonde vai esse bairro, [...] Até aonde este meu aluno mora. Até onde tem saneamento, até onde ele tem onde comprar as coisas porque tem pai que anda muitos quilômetros para chegar aqui na escola, isso nos dias de hoje que tem transporte escolar [...]</i> (P2 *f *td20 *er8 *1ºano)</p> <p><i>[...] Água, muitas vezes queima a bomba e tem que ser suspensa a aula, porque não tem como arrumar a bomba d'água e é impossível ficar sem água. (P9 *f *td12 *er12 *mult1º/2ºano)</i></p> <p><i>No meu caso, eu acho que é o local mesmo, porque não é um lugar que tenha uma estrutura de escola. Não tem um banheiro que seja de acordo, não tem um pátio, é uma sala muito pequena, muito abafada. (P14 *f *td20 *er1 *2ºano)</i></p> <p><i>Pra mim é a localidade, mesmo lá não sendo tão distante, digamos assim, sendo zona rural, é asfaltado, mas pra mim aquela localidade é difícil e por não ter acesso assim, não tem supermercado, não tem uma coisa de comer por perto. Às vezes, quando estou direto, quem nem hoje, eu tive curso de manhã, corro pra comprar alguma coisa e levar pra ir direto. Essa eu acho que é a maior dificuldade, você acaba que ficando meio que limitado lá. (P16 *f *td5 *er1 *1ºano)</i></p>
<b>Falta de recursos tecnológicos ou materiais didáticos adequados à realidade rural</b>	<b>3</b>	<p><i>Dificuldades seriam, assim, recursos, nós não temos muito para a realidade deles. Porque a nossa realidade é completamente de outro mundo. Se você pegar os livros didáticos não tem nada para a realidade deles. Então precisava de um investimento na questão e é um desafio para essa nova proposta, de trazer um conteúdo mais voltado em livro didático para eles e realmente que é se a gente pode dizer de característica regional. Não tem se você não estiver buscando isso, trazendo essas descobertas para eles, ficam sem conhecimento acho que recursos são necessários. Hoje não é só o tecnológico né, mas também didáticos e nós não temos [...]</i> (P4 *f *td21 *er3 *5ºano)</p> <p><i>É saber que são mais carentes de muitos meios de comunicação, que eles não têm acesso a tantos meios como os alunos dos centros urbanos [...]</i> (P5 *f *td10 *er1ano1/2 *4ºano)</p> <p><i>[...] Segundo é que tem toda aquela parte de material mesmo, que nem todas escolas tem. Ter uma tecnologia mais avançada, não ter acesso a alguns materiais de pesquisa, por exemplo, uns livros, de vivência mesmo de zona urbana, pois são poucos os alunos que tem acesso à cidade, então acho que é isso. Os desafios são enormes, são imensos, mas acho que esses pesam muito. [...]</i> (P20 *f *td9 *er9 *4ºano)</p> <p><i>Eu acho que os recursos, você não tem muitos recursos numa zona rural, então, às vezes, você tem que se virar com recursos, com materiais para estar trazendo para eles, porque muitas vezes eles não têm. Internet eles não têm acesso, e internet hoje é uma fonte pra você estudar, então eles não têm o acesso. Aqui os desafios e as dificuldades são mais nos recursos. Se tivesse recurso eu acho que ampliaria mais essa questão de conhecimento, eles entenderiam melhor, por exemplo [...]</i> (P21 *f *td7 *er1 *EdInf.a9ºano)</p>



<b>Defasagem na aprendizagem e a dinâmica da sala de aula</b>	3	<p>Então, eu acho que o maior desafio é esse, você saber que a maioria é bem defasado e você tentar equilibrar aquela defasagem e aquele aluno que sobressai, ao invés de você evoluir-lo, você vai deixá-lo ali estagnado, parado. Então você tem que saber equilibrar os exercícios, os conteúdos, pra pegar aqueles que estão defasados e evoluir até onde ele consegue e aquele que tem maior dificuldade evoluir mais. Em todas as salas, aqui são quatro salas à tarde, tem dois, três que tem a capacidade, mesmo na área de matemática, e se você fica parado só naquela defasagem, você perde aquele aluno, aquele aluno vai desestimular. (P22 *m *td6 *er2 *6ºa9ºano)</p> <p>[...] Você fala assim: quarteirão, eles não tem noção do que é um quarteirão, shopping? Nunca viu um shopping. Supermercado, muito mal foi no armazém. Então não tem noção do supermercado, da grandeza. É difícil você trabalhar, você tem que ajudar a visualizar aquilo. (P20 *f *td9 *er9 *4ºano)</p> <p>Na minha área há dificuldade muito grande eu são de eles saberem certinho higiene, postura de roupa, qual roupa vir, porque eles ... não são todos que tem um “teninho” pra vir, vem de chinelo, essas coisas. Então a gente vai adaptando.[...] (P10 *f *td7mes *er7mes *Ed.inf.a9ºano)</p>
<b>Família</b>	2	<p>[...] Os pais lá aonde eu trabalho são bem comprometidos, mas por não saberem muita coisa fica difícil ajudar a criança a fazer uma tarefa, fazer uma pesquisa, uma coisa desse tipo. Mais isso, informação, que nem o projeto de higiene que a gente faz, a maioria não sabe escovar o dente, como é que vai ensinar o filho? Então a gente pega bastante pesado nesta parte. (P17 *f *td6 *er1 *pré)</p> <p>[...] tem esse problema de dificuldade de contar com os pais, mesmo os pais que não são analfabetos, eles trabalham no campo. Então, às vezes, fica distante da casa eles ficam tem essa dificuldade mesmo de contar com os pais, por vários fatores, né. Apesar de ter no centro urbano, né. Mas acho que é isso. (P5 *f *td10 *er1ano1/2 *4ºano)</p>
<b>Despertar o interesse dos alunos do campo ao estudo</b>	2	<p>O desafio maior que eu enfrento em cada sala que eu pego, é fazê-los ficar com vontade de aprender, de dar mais valor para o estudo, porque pra eles não tem tanto valor. Não desfazendo, porque eu canso de falar também, uma vez tinha uma mulher dando uma palestra aqui e ela foi mal no que ela falou, quer dizer que uma pessoa carpir não tem valor? Tem valor, se tiver escola, tem muito mais valor, mas se aquela pessoa é feliz naquele mundinho, porque querer fazer crescer, se está feliz assim desse jeitinho? O prazer de conhecer, o conhecimento que vai melhorar, eles são mais difíceis. (P23 *f *td18 *er14 *3ºano)</p> <p>Um pouquinho de falta de interesse, por esta questão mesmo, criança que mora longe tem que levantar muito cedo para vir para a escola, isto atrapalha por que já vem cansado. Eu tenho alunos que acordam 5h da manhã para chegar às 7h na escola. (P18 *f *td20 *er9 *5ºano)</p>
<b>Incentivo profissional</b>	1	<p>Aqui na nossa cidade, eu percebo que em muitos locais quem trabalha distante, tem um apoio em passe, gasolina, essas coisas assim que auxiliam, que ajudam, pra que a gente possa estar indo a lugar assim tão distante e não ser onerada, porque propriamente, eu moro do outro lado da cidade, então, por dia, eu gasto muito combustível. Mas o prazer que eu tenho de trabalhar aonde eu vou, pegar a estrada e ver aquele campo, que eu adoro, eu acho que o prazer, a situação, que hoje em dia eu posso ter este tipo de luxo, vamos dizer assim, poder ir trabalhar e não pesar tanto esse lado. Mas eu acho muito difícil para a pessoa que tem aquele dinheiro contado, que está fazendo uma faculdade, que quer aumentar até o nível escolar, fica muito difícil, porque a gasolina, uma ajuda de custo a gente não tem. Acho que deveria ter um olhar diferenciado. (P15 *f *td25 *er5 *3ºano)</p>
<b>Confusões quanto ao profissional e ao pessoal por morar e atuar na zona rural</b>	1	<p>[...] Eu acho que o maior desafio por você conhecer todo mundo eu acho que o desafio nem é aqui dentro da escola, eu acho que em volta, sabe? Tipo, por você ter amizade com todo mundo à volta eu acho que o maior desafio é esse. Você tem que conhecer...tem que chamar atenção de um aluno que é um amigo seu, depois essa pessoa vim de fora e “meu, o que está acontecendo?” “Por que você está fazendo isso?”. Eu acho que esse é o maior desafio, eles confundirem o profissional como pessoal. (P3 *m *td6 *er3 *mult1ºa5ºano)</p>
<b>Preconceito aos conhecimentos dos indivíduos da zona rural</b>	2	<p>[...] eu acho que existe uma... ainda existe um certo preconceito. Um preconceito contra a gente mesmo, existe. Eu dou aula no particular de manhã e é interessante que toda vez que falo que eu... Eu comecei em abril, nessa escola particular, escola de elite, foi feito um comentário “como é que você vai dar aula no fim do mundo?” então, é o fim do mundo, são crianças carentes, muitas vezes não é, não temos carência...carência de quê? [...] Então a gente não pode...tem que acabar a questão do preconceito.entendeu, eu acho que já vem a escola rural, quando fala escola rural eles já pensam assim “nossa, que horror, é o fim do mundo, são crianças que não tem nada, já liga com pobreza” e não é assim, não necessariamente,né. Então eu penso que nesse é o maior desafio. (P1 *f *td16 *er3 *3ºano)</p> <p>O grande desafio é esse, se a gente não tomar um pouco de cuidado, a gente acaba dando essa referência toda da cidade e colocando como se a cidade fosse um paraíso, maravilhoso, onde eles fossem fazer tudo certo, tudo bonito e a roça é essa coisa de pessoas ignorantes, não sabem nada, não chega o conhecimento.[...] (P13 *f *td16 *er10 *4ºano)</p>

Quanto à dificuldade acerca da distância da escola do campo, os professores enumeram a questão do acesso deles próprios ao ambiente de trabalho, à questão do transporte escolar, às dificuldades em que os alunos e pais têm para ir até a escola ou o acesso a outros lugares. No entanto, um sujeito pesquisado aponta o acesso à escola rural ser o facilitador de sua atuação profissional, mesmo morando em outro município.

*Pra mim não tem desafio nem problemas de eu chegar até aqui, muito pelo contrário, pra mim aqui é muito mais prático do que eu trabalhar no centro da cidade. Eu sou de outra cidade, eu venho numa reta só, quinze minutos eu estou aqui dentro da escola. (P6 \*f \*td14 \*er6 \*1ºano)*

O acesso à escola é apontado por um sujeito pesquisado que atribui a falta de interesse como decorrência da distância entre a escola e a casa dos alunos, o que interfere no envolvimento e desempenho com as atividades escolares. No entanto, as diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo, a Resolução nº2, de 28 de abril de 2008, em seu artigo 3º e 4º instituem que a oferta de escolas, mesmo que em sistema de nucleação, devem estabelecer o tempo máximo para o deslocamento dos alunos considerando o menor tempo possível no percurso residência-escola. A legislação garante que a comunidade interessada participe da definição deste local.

Ao abordar o preconceito apontado por um dos sujeitos, o mesmo tece argumentos favoráveis à população rural quanto ao acesso a alguns conhecimentos comparando com a realidade de uma escola particular em que atua e que se localiza na área urbana do mesmo município.

*[...] Então, um dos desafios eu acho que é esse, é a questão do preconceito. É assim, é claro. Em relação a eles ...da compreensão da ...eles não têm. Aqui eu tenho uma sala muito boa, muito boa. Aqui fazem coisas que no particular não fazem. Aqui sabem coisas que no particular eles não sabem. Hoje eu estava dando inclusive lá, coisas do trabalho infantil, o Eca, o artigo 80 do Eca, tal. Lá pra eles trabalho infantil é criança que atua no carrossel, isso é trabalho infantil. Agora aqui, eu dei trabalho infantil eles sabem o que é realmente. Criança que tem que acordar três horas da manhã pra poder trabalhar. Eles sabem o que é Pet, por exemplo, o programa de erradicação, lá eles não fazem a menor ideia. Então é uma coisa assim, eu lido com as duas realidades, pra mim dá pra ver claramente o tanto que ele tem de riqueza aqui no campo, vivendo aqui, riqueza de vivência também. (P1 \*f \*td16 \*er3 \*3ºano)*

Dos dois professores que apontam o preconceito como desafio/dificuldade para se trabalhar no contexto rural, um mora na área do campo. Os outros três professores entrevistados que também moram na área rural, não levantam tais posicionamentos.

Sob este mesmo prisma, um sujeito pesquisado atribui aos professores certa responsabilidade da não valorização dos conhecimentos provindos das atividades rurais, contrapondo a questão dos aspectos urbanos apresentarem-se sobressalentes aos rurais,

*[...] Eu acho que é muito errado, a gente estava vendo, por exemplo, um senhor que dança Moçambique com a gente e que ele estava contando como que ele consegue botar um boi no chão sozinho. Ele contava que muitas vezes ele trabalhava sozinho e ele tinha que curar um boi sozinho, não tinha uma pessoa para ajudar a laçar e deitar o boi. Então ele tem toda uma técnica para laçar o boi [...] e isso é conhecimento. As técnicas todas, eu acho que na roça tem muita coisa e está se perdendo isso, porque a escola não valoriza, ninguém valoriza. Parece que todo mundo sai pra trabalhar na cidade e ninguém nunca mais vai precisar disso, porque hoje em dia tem máquina. Eu penso que o mundo não é assim, é importante registrar, guardar e as coisas vão e voltam. Então tem coisas que a gente tem que ter mais cuidado, guardar e transmitir isso. A transmissão oral que está super debilitada e que o erro é nosso, professores da escola. (P13 \*f \*td16 \*er10 \*4ºano)*

Os apontamentos realizados sobre a desvalorização dos conhecimentos dos indivíduos do campo e o preconceito frente a estes sujeitos, é questão a ser superada pelo processo educacional brasileiro visto que a política destinada à educação desenvolvida no âmbito rural apresenta respaldos para a contemplação da diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia (BRASIL, 2001).

No entanto, encontra-se no discurso do professor a ideia de atraso do campo, e da necessidade de ter no campo uma continuidade do urbano. É um discurso incorporado pelo professor, pois identifica-se que ele não vê no campo a possibilidade de inclusão no plano pedagógico.

Esta ideia de atraso é fonte de questionamento para Martins (2004-2005, p. 29), ao afirmar que “[...] No Brasil continuamos a pensar as populações que vivem no campo e as populações que vivem na cidade como duas humanidades divididas por um intransponível abismo”.

Pode-se afirmar que é um pensamento polarizado: ou isto, ou aquilo. Não viabiliza-se um pensamento dialético de que as diferenças socioculturais não são barreiras para o desenvolvimento educacional. “[...] Muitos imaginam que o campo ainda é o mundo rústico do passado. Desconhecem que o campo é profundamente ligado às grandes cidades pelo elo vivo e ativo das migrações temporárias (MARTINS, 2004-2005, p. 30)”.

Ainda persiste na fala dos sujeitos que o rural não urbanizado é questão de atraso, visto que as peculiaridades, as formas de pensar, ser e viver no campo, não são identificadas como contextuais. São questões a serem superadas a partir do paradigma urbano e que deflagram, como afirma Martins (2004-2005), uma ressocialização do educador.

Vale ressaltar que nos dados apresentados na figura 29 sobre as três definições que considera importantes sobre o que um aluno espera de um professor, o item estimular os alunos a trazerem materiais relativos ao conteúdo para serem discutidos, obteve o menor número de escolhas (5 apontamentos). Este dado confirma que o professor ainda não valoriza como recurso didático materiais que sejam provindos dos alunos em seus contextos.

Quanto a uma necessária ressocialização do educador, Martins (2004-2005) tem o seguinte posicionamento:

No Brasil, o educador, sobretudo no ensino básico, legitima unilateralmente sua própria cultura de classe e usa a autoridade da função pedagógica para impor sua ditadura cultural, não raro uma tirania dessocializadora, que mais destrói do que constrói. Com isso, o educador se fecha à possibilidade e à necessidade de sua própria ressocialização a partir do processo interativo com os alunos (MARTINS, 2004-2005, p. 32).

Ou seja, o autor confere importância numa escola de diálogo cultural e, para isto, o professor deve considerar sua clientela, bem como, a comunidade de referência de seus alunos. É preciso conhecer os saberes daqueles a que vão ensinar.

Analisando as categorias “Defasagem na aprendizagem e a dinâmica de sala de aula” e “Família”, identifica-se que os professores apresentam discursos excludentes sobre a população do campo. Problemas que também podem ser encontrados nos centros e periferias urbanas são reconhecidos como próprio do rural. Tende-se a afirmar aqui que os sujeitos docentes respaldam suas ações com os alunos do campo sobre representações elaboradas pelo senso comum de que há atraso no campo, um atraso que é característico próprio deste contexto.

Sobre o presente analfabetismo das famílias rurais, Martins (2004-2005) alerta que esta condição é confundida com ignorância decorrente do fato de indivíduos não saberem ler, nem escrever. Desconsidera-se a questão cultural do campo, a tradição oral de gerações, seus saberes sociais, valorizando uma tarefa missionária ao educador: enquadrar culturalmente a população rural.

Referentes às dificuldades apontadas pela falta de recursos nas realidades rurais, dois professores afirmam que em suas realidades esta já não é uma dificuldade. Reconhecem que o município investiu recursos financeiros para a aquisição de materiais e tecnologia às escolas do campo.

*[...] o que tem numa escola, eu tenho aqui, internet, até tem mais, aqui tem a lousa digital. Por isso que eu falo, este município é um modelo de escola de zona rural, que algumas cidades deveriam copiar, não sei se estou errado, mas aqui tem dez computadores, na sala dos professores tem computador. (P8 \*m \*td21 \*er5 \*6ºa9ºano)*

*[...] Mas agora em recursos, acho que está igual, em todos os bairros da cidade, agora, o grande avanço foi ter internet, não temos em todos os computadores das crianças, mas temos acesso pelo notebook, podemos usar o data-show. Neste sentido, recurso, até que está melhorando bastante. (P11 \*f \*td4 \*er3 \*5ºano)*

Assim, observam-se as divergências das realidades escolares rurais, ou seja, escolas que ainda apresentam defasagem de recursos materiais e tecnológicos, com escolas que adquiriram certa quantidade suficiente para atender às demandas do contexto. Observa-se, portanto, que a legislação voltada para a educação do campo, não é garantia de acesso e melhorias às questões de recursos. Tais realidades apresentam contravenção ao que está estabelecido no artigo 7º da Resolução nº 2/2008:

A Educação do Campo deverá oferecer sempre o indispensável apoio pedagógico aos alunos, incluindo condições infra-estruturais adequadas, bem como materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e esporte, em conformidade com a realidade local e as diversidades dos povos do campo, com atendimento ao art. 5º das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo (BRASIL, 2008).

A partir dos dados levantados nas entrevistas, nota-se a grande divergência entre a realidade encontrada nas escolas rurais e as garantias instituídas pela política educacional destinada a esta modalidade educativa. As dificuldades apresentadas pelos sujeitos pesquisados interferem na qualidade da educação neste contexto bem como no desenvolvimento profissional dos docentes. Vê-se neste ponto que as políticas pouco interferem na melhoria do trabalho educativo nas escolas rurais pesquisadas, pois enumeram-se alguns fatores apontados pelos docentes como: não abordagem das características do contexto do campo nem na formação inicial docente, nem na continuada; o desconhecimento de materiais adequados à esta realidade e a falta de recursos julgados pelos professores como essenciais para o desenvolvimento de uma educação de qualidade (os recursos tecnológicos são os apontados como menos disponíveis).

A partir desta análise, algumas questões surgem sobre o papel das diretorias e secretarias de educação, os órgãos e instituições responsáveis pela formação docente, seja inicial ou continuada, sobre a não estruturação de um projeto que contemple as necessidades de um profissional para atuar no campo, nem mesmo que atenda a realidade do campo. Não são conhecidas dos docentes pesquisados diretrizes pedagógicas para a área rural.

## 7.8 O que o professor precisa para a prática em sala de aula

No bloco de questões às quais os docentes das escolas rurais pesquisadas tiveram que posicionar-se sobre as necessidades à prática em sala de aula, a proposta e a análise pauta-se ao referencial de competências descrito por Perrenoud (2000).

**Tabela 17:** Competências necessárias à prática em sala de aula.

		Em relação à prática em sala de aula, o professor precisa...	Concorda totalmente/ concorda	Nem concorda nem discorda	Discorda totalmente/ Discorda	Não respondeu
<b>C O M P E T Ê N C I A S  D E  R E F E R Ê N C I A</b>	<b>Organizar e dirigir situações de aprendizagem</b>	<b>Trabalhar com conteúdos em uma perspectiva prática contextualizada</b>	86	2	0	0
		Estimular a leitura de livros, revistas, jornais e consultas à internet	88	0	0	0
		Ter o domínio do conteúdo	87	1	0	0
		Incentivar a pesquisa científica	84	4	0	0
		Utilizar os trabalhos dos alunos como base para avaliação do seu planejamento e metodologias	82	4	1	1
	<b>Administrar a progressão das aprendizagens</b>	Avaliar de forma ampla e continuada	86	2	0	0
		Ser flexível em relação ao planejamento	86	2	0	0
	<b>Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação</b>	Adaptar o planejamento ao perfil de cada turma	86	2	0	0
	<b>Envolver os alunos em sua aprendizagem e em seu trabalho</b>	Adaptar-se às expectativas dos alunos	77	10	5	1
		Estimular a reflexão	88	0	0	0
		Estimular o aluno à organização e ao hábito de estudo	87	1	0	0
		Estimular a participação dos alunos em todas as atividades propostas	87	1	0	0
		Estimular os alunos a levarem para a sala de aula materiais que possam contribuir com a abordagem dos conteúdos propostos	83	4	0	1
	<b>Participar da administração da escola</b>	Controlar a frequência e a pontualidade dos alunos	83	4	1	0
	<b>Administrar sua própria formação continuada</b>	Adaptar-se às situações	82	2	4	2
		Articular cada conteúdo com outras áreas do conhecimento	87	1	0	0

**Fonte:** Elaborada pela autora (2013).

Neste eixo norteador, a questão da assiduidade e da pontualidade do professor foi questionada como necessária à sua prática, e 85 professores apontaram como um fator totalmente ou muito importante. Três dos pesquisados nem concordam, nem discordam.

Aos 23 sujeitos entrevistados três questões foram promovidas quanto aos conhecimentos sobre a educação do campo, a legislação desta modalidade educativa e os conhecimentos necessários à prática docente neste contexto. Observou-se nos resultados a predominância do desconhecimento a esta modalidade e à política educacional existente.

Diante da pergunta “O que você entende por Educação do Campo?”, os sujeitos entrevistados encontram-se num momento de dissonância e buscaram em seus conhecimentos na prática docente e na subjetividade, a resposta para este questionamento. A partir das respostas foi possível encontrar oito categorias para a compreensão sobre “Educação do Campo”: (1) integração de conhecimentos, (2) adequação à realidade, (3) conhecimento local, (4) assistência, (5) afetividade, (6) trabalho diferencial, (7) não há diferenças entre educação rural e urbana e (8) desconhecimento do assunto.

Quadro 7: O que você entende por Educação do Campo.

O que você entende por Educação do Campo?		
Categorias	Número de ocorrências nas falas dos sujeitos	Transcrição da fala de alguns sujeitos
<b>Integração de conhecimentos</b>	2	<p><i>Educação do Campo é uma coisa muito complicada porque tem que agregar todos os novos conhecimentos, valores que a gente tem com a cultura deles. A gente não pode desprezar aquilo que eles já trazem dessa vivência de uma coisa mais rústica. A gente traz internet para eles e é uma coisa de outro mundo, absurda e eles não têm essa vivência. Eu acho legal essa troca, acho bacana tanto pra gente que cresce também com eles. Eu entendo dessa forma, eu acho que tem que ser uma integração. A gente não pode desprezar o conhecimento prévio, aquilo que eles vivem no dia-a-dia deles, de situação rural mesmo. E essa coisa da tecnologia é complicada, você agregar as duas coisas não é fácil não. (P1 *f *td16 *er3 *3ºano)</i></p> <p><i>[...] Eu até falo que queria ser duas para dar tempo de fazer, de seguir o conteúdo, o planejamento e fazer os paralelos que não é nada fora do conteúdo, só que eu gosto de jogar o conteúdo e ter uma coisa que seja prazeroso, tornar aquilo lá mais prazeroso. Eu trabalho com horta, entro com a parte da reciclagem. [...] não é porque eles são da zona rural que se eu sair numa caminhada não vai ser legal pra eles. Eu optei por isso também por que mesmo sendo da zona rural eu vi que tinha criança que não sabia coisa da roça. Criança da roça que nunca pôs a mão na terra, dava nojo colocar a mão no esterco. Eu falei "o que é isso, não pode ser, estamos em outro mundo", vou voltar isso com a criança para eles observarem, eles não tinham mais isso. (P23 *f *td18 *er14 *3ºano)</i></p>
<b>Adequação à realidade</b>	6	<p><i>Educação do campo eu vejo que na verdade não é muita diferença na estrutura curricular, cidade e campo acabam sendo a mesma. Só que eu acho que na metodologia do campo você tem que direcionar aquele conteúdo para a realidade das crianças.[...] (P9 *f *td12 *er12 *mult1º/2ºano)</i></p> <p><i>Nós temos o sistema aqui que não foi preparado para criança do campo. Quando você começa sua aula utilizando desse material você tem que preparar bastante as crianças antes, para que elas possam compreender melhor. É meio que uma aula perdida, porque é um assunto que não está de acordo com eles, com a vivência deles. [...] A gente tem que fazer um resgate todo do que eles conhecem e começar passar, acrescentar o que eles já sabem pra ter, tentar fazer sentido pra eles, mas ainda acho que é meio vago. (P11 *f *td4 *er3 *5ºano)</i></p>
<b>Conhecimento local</b>	1	<p><i>[...] O que eu percebo é a diferença dos alunos, eu percebo que eles têm um assunto próprio aqui do campo. (P7 *f *td4 *er1 *pré)</i></p>
<b>Assistência</b>	1	<p><i>Na educação do campo existem duas linhas. Primeiro, ela é muito desmerecida. Para o pessoal do campo, não sabe nada, o que você fizer está bom. Mas não é bem assim, ao contrário, eles não têm acesso, não têm internet, não têm nada. Então o máximo que você puder fazer, melhor. E por outro lado, a gente tem a parte que não é só a parte que é de docente, de profissional, a gente é psicóloga, a gente é mãe, a gente é médica, a gente é de tudo um pouco. E eu gosto muito disso, essa gente faz parte da minha vida. (P15 *f *td25 *er5 *3ºano)</i></p>
<b>Afetividade</b>	3	<p><i>[...] Eu olho as crianças mais pelo lado emocional, eu acho que é na diferença deles. São mais educados, são mais prestativos. As crianças são mais cúmplices entre elas, isso eu senti muito lá. [...] Eu não achei aquela diferença, mas o lado emocional deles é muita diferença. Eles são muito mais humanos. (P16 *f *td5 *er1 *1ºano)</i></p> <p><i>Estou aprendendo na prática porque eu não entendo muito não. Uma coisa que eu notei e que ficou bem forte para mim é que as crianças da área rural são bem mais sensíveis que as crianças da cidade. Muitas brincadeiras que a gente vê nas escolas mais centrais, lá a gente não vê muita brincadeira de luta, brincadeira mais agitada. Eu notei muita diferença, eles são crianças que realmente são mais sensíveis, tanto a fala do professor, o aprendizado, muita coisa. (P14 *f *td20 *er1 *2ºano)</i></p>
<b>Trabalho diferencial</b>	1	<p><i>Como uma educação que tem que ter um trabalho bem diferencial, porque dificilmente você tem os recursos que têm na cidade. Mesmo aqui sendo uma cidade do interior, se você for à escola da cidade, ela tem outra infraestrutura. Lá tem uma sala de informática bem adaptada, tem uma sala de arte, isso aqui numa cidade do interior, uma sala só para artes, sala de vídeo com home theater, aqui já não tem. Tem sala de informática, mas os computadores não estão funcionando, agora é que estão vindo. (P22 *m *td6 *er2 *6ºa9ºano)</i></p>
<b>Não há diferenças entre educação do campo e urbana</b>	2	<p><i>Aqui na nossa escola eu não sinto esta diferença, porque aqui na rede municipal a gente segue o mesmo plano, o mesmo currículo. (P19 *f *td19 *er2 *3ºano)</i></p> <p><i>Educação do campo eu não vejo diferença. Vejo aqui a nossa escola por esse número de alunos menor, os pais são mais participativos, mas a educação em si não é diferente. É uma educação igual [...] (P12 *f *td4 *er3 *3ºano)</i></p>
<b>Desconhecimento do assunto</b>	6	<p><i>Eu fiquei meio assim quando você começou a falar porque até então nunca tinha escutado esse termo, [...] Porque até então eu nunca soube. Quer dizer, a escola sempre faz parte do chamado escola, sempre cumpriu tudo o que foi pedido, mas não teve esse diferencial. Eu nunca vi, não tenho muito que falar desse assunto. (P2 *f *td20 *er8 *1ºano)</i></p>

Fonte: Elaborado pela autora (2013).



Nas categorias encontradas, os respondentes apontam em seus discursos vários fatores, que interferem na educação desenvolvida no campo, como algo que pressupõe ser de responsabilidade do aluno, ou seja, um problema do aluno do campo, a citar a falta de conhecimentos, vivências e experiências, que são consideradas importantes por um sistema de ensino que não é elaborado para atender às especificidades contextuais.

No entanto, não são percebidas as competências do profissional docente, competências que ele deve ter e desenvolver. Segundo o Parecer CNE/CP nº 9/2001, o professor precisa desenvolver competências para compreender o papel social da escola e dominar conteúdos segundo seus significados no diferentes contextos. Integra nestas pretensões de formação, a articulação dos conhecimentos considerados básicos aos fenômenos da atualidade e realidade dos alunos. É competência a ser desenvolvida na formação, conforme o documento legislativo citado, o conhecimento pedagógico que envolve situações didáticas eficazes e as especificidades envolvidas. Porém, o professor diz ser uma dificuldade nas escolas rurais, desconhecendo as demandas desta profissão.

Ao serem questionados sobre a legislação específica para a Educação do Campo, ou seja, as normativas que regem a educação destinada à população que vive na área rural conforme as peculiaridades deste ambiente e suas reais necessidades de formação e qualidade de educação, os 23 sujeitos afirmam desconhecer.

Observou-se predominância de expressões como “não tenho conhecimento”, “nem sabia que existia” e “não sei” acerca dessas legislações. Retomando os referenciais sobre a restrita abordagem da legislação do campo desenvolvida pela constituição do estado de São Paulo, descrita na seção 3.1.3 sobre as políticas educacionais para a Educação do Campo, explica-se de certa forma o desconhecimento pelos sujeitos pesquisados da legislação que atende ao campo.

Tais resultados confirmam necessidade de reflexões referentes ao processo de formação dos docentes que atuam no contexto do campo, sejam nos momentos de formação inicial quanto formação continuada. Traz também o fato da não valorização e reconhecimento da escola rural como um espaço de aprendizagem com características próprias decorrentes da localização, da cultura e tipos de trabalhos locais o que interfere diretamente na forma de atuação do professor.

## 7.9 Fatores importantes na prática docente

Em consonância com os paradigmas descritos por Paquay e Wagner (2001) acerca do profissional docente, estudo no qual abordam referenciais de competências ao profissional do ensino, foi possível delinear a opinião que os docentes das escolas rurais pesquisadas possuem sobre aspectos relevantes à sua prática. No entanto, as questões disponibilizadas aos docentes não abrangem todo o referencial descrito por Paquay (1994 apud PAQUAY; WAGNER, 2001). Na tabela 18 a seguir, visualiza-se cinco paradigmas do profissional docente deste referencial e algumas de suas competências.

**Tabela 18:** Cinco paradigmas do profissional docente: importância dos fatores na prática docente.

Um profissional do ensino								
P A Q U A Y (1994)	Professor culto		Técnico	Ator social	Pessoa		Prático reflexivo	
	Saberes pedagógicos, psicológicos e filosóficos		Por em prática os saber-fazer técnicos e aplicar as regras formalizadas	Engajar-se em projetos coletivos	Estar em projeto de evolução profissional		Refletir sobre suas práticas (e analisar seus efeitos)	Produzir ferramentas inovadoras (“professor pesquisador”)
Q U E S T Õ E S	A percepção de que os alunos dependem de você	As experiências vividas com os alunos	Comprometimento com o trabalho	Participar de grupos de estudo e reflexão sobre o trabalho docente na Educação do Campo	Visão sobre as oportunidades neste mercado de trabalho	A formação acadêmica	Os saberes construídos a partir da prática	Estar sempre refletindo sobre novas alternativas de enriquecer o processo de formação
<b>Importante</b>	78	88	88	85	81	86	88	88
<b>Sem Importância</b>	9	0	0	3	6	2	0	0
<b>Não Respondeu</b>	1	0	0	0	1	0	0	0

Fonte: Elaborada pela autora (2013).

Para compreender o paradigma do professor culto descrito por Paquay (1994), duas perguntas da entrevista foram contribuintes desta análise: ao serem questionados sobre o papel do professor na aprendizagem do aluno da área rural e as necessidades destes alunos que ali vivem e estudam.

Os posicionamentos dos professores entrevistados sobre as necessidades de seus alunos que vivem e estudam na área rural apontam quatro categorias de respostas: as necessidades quanto a aspectos relacionados à família (11 professores), à carência de recursos

materiais e/ou financeiros (4 professores), acesso ao conhecimento e novas perspectivas (4 professores), e quanto à valorização das coisas do campo (2 professores).

As questões familiares apontadas como necessidades dos alunos da zona rural abarcam a falta de conhecimento dos pais, aponta-se o analfabetismo como fator de influência num baixo rendimento escolar dos filhos. Noções de “regras básicas” de higiene e convivência também integram a visão de aprendizagem necessária devido à família não suprir esta aprendizagem. A afetividade está vinculada à visão de que a família rural é composta por muitos membros e uma família que não incentiva o estudo, o conhecimento escolar, que não oferece apoio às tarefas de seus filhos.

*É muito complicada esta questão do que eles precisam aprender, porque como cada família vem de uma estrutura. Se eu for pegar pela minha experiência, em primeiro lugar eles precisam aprender a ter um limite em si, a saberem se comportar, a saberem falar, e várias dessas regrinhas primeiro para depois entrar para o lado mais profundo da atenção, pra poder aprender. Porque a maioria deles como vem da família grande, eles falam alto, e ele não se concentra, então é muito difícil da gente chamar a atenção pra o que você está querendo falar, para o que você quer ensinar (P2 \*f\*td20 \*er8 \*1ºano)*

*Eles necessitam muito mais da nossa atenção dentro da sala de aula que muitas vezes a gente não pode contar com o auxílio dos pais em casa. Na minha sala tenho exemplos de pais que são analfabetos e semi-analfabetos, então fica difícil eu mandar algum trabalho, alguma tarefinha que necessite mais da atenção dos pais, muitos não fazem as tarefas porque não têm esse auxílio. Essa questão do analfabetismo no campo, eu acho que é maior do que nos centros urbanos (5 \*f\*td10 \*er1ano1/2 \*4ºano)*

*Incentivo. Um incentivo maior que faz a família incentivá-los para o estudo. Dentro de casa, verificar tarefa todos os dias, verificar agenda. Valorizar o estudo é uma ferramenta importante (P7 \*f\*td4 \*er1 \*pré)*

*Há necessidades em tudo, tanto financeira, porque muitas vezes eles são caseiros ou os pais trabalham na colheita, e muitos deles vêm pra escola pra comer. Não tem material, e acho que a estrutura familiar é a principal carência mesmo (P9 \*f\*td12 \*er12 \*mult1º/2ºano)*

*A necessidade maior que eu vejo é que os pais, a maioria deles, ou tem até a quarta série ou nem foram alfabetizados. A carência maior é uma ajuda em casa com os trabalhos, com as tarefas. A dificuldade é maior porque a gente vê que na zona urbana é diferente, o acesso é maior, aqui muitos não têm internet, não têm acesso a nada. Eu acho que isso é um problema (P11 \*f\*td4 \*er3 \*5ºano)*

*A participação dos pais porque a maioria dos pais não freqüentou a escola, então eles não têm condições de estar ajudando seus filhos, principalmente com tarefa, com uma atividade mais complexa que a gente manda pra casa, eles não conseguem fazer. Eu vejo muito essa dificuldade (P12 \*f\*td4 \*er3 \*3ºano)*

*[...] Eu tenho uma aluna que toda a família dela é analfabeta. Então até percebi uma dificuldade muito grande nela, chamei a mãe pra poder conversar e a mãe me colocou que não sabia ler, que não sabia escrever, que mora com a sogra que também não sabe, mora com o sogro que também não sabe e que então, eu estava mandando tarefa pra ela e algumas vezes ela não fazia, mas é porque não tem quem ajude. E parece que nem tem vizinho também, mora muito distante, num sítio longe. Então essa é uma aluna que eu percebo que pra ela, tadinha, a necessidade eu acho*

*que seria...não sei...eu às vezes me questiono: meu deus, falta tanta coisa, não é financeiramente só não, falta mais estímulo com relação à leitura, com relação a material mesmo dentro da casa, de incentivo à aprendizagem (P14 \*f \*td20 \*er1 \*2ºano)*

*A maior necessidade que eu vejo, é que eles não têm apoio da família. A maioria dos casos é que eles têm os pais semi-analfabetos, então já vem de uma história de analfabetismo. A gente manda uma lição pra casa, por exemplo, uma lição que já foi explicada, dada, chega em casa a mãe não tem acesso porque não sabe ler, então você tem que saber chamar a mãe para certas conversas, ou fazer uma ato porque ela não sabe escrever. Então, você vai falar isso pro seu aluno?(P15 \*f \*td25 \*er5 \*3ºano)*

*Eu acho que eles são um pouco mais carentes, tanto financeiramente como de afeto mesmo. Porque, às vezes, os pais têm vários filhos, tem que trabalhar mais cedo. Tem certa necessidade financeira, poucas condições, mas em termo de aprendizagem é a mesma coisa (P18 \*f \*td20 \*er9 \*5ºano)*

*Eu percebo uma necessidade de afeto, eles demonstram bastante isso, são muito carentes. Dependem muito da gente nesta área (P19 \*f \*td19 \*er2 \*3ºano)*

A carência familiar que constitui a fala dos sujeitos acima citados apresenta a imagem que alguns professores possuem sobre a população rural, e em suas falas afirmam como sendo carências específicas do contexto rural, conduzindo a partir destas crenças que a população urbana não possui índices elevados de componentes familiares ou índices representativos de analfabetismo.

Nos estudos sobre a profecia autorrealizadora, Rosenthal; Jacobson (1989, p. 258) afirmam que a atenção para o papel do professor em sala de aula merece destaque devido a este conceito aplicado no contexto educacional. As crenças que os professores possuem sobre os alunos podem funcionar como suposições que se concretizam. “[...] O professor consegue menos porque espera menos [...]”. Os autores esclarecem que as crenças podem servir como retroalimentação positiva ou negativa. Afirmam que a expectativa de um afeta as respostas do outro.

Este conceito pode ser atribuído a algumas falas dos professores pesquisados, pois são identificadas crenças de que a população do campo tem defasagens que, acreditam, não serem encontradas no urbano. É o caso das “regras básicas de higiene” e até mesmo o suposto analfabetismo dos pais de alunos da área rural. Cabe afirmar que os resultados não atingidos pelos professores na área rural decorrem da realidade que apresenta muitos problemas, há precariedade na formação dos pais, empobrecimento cultural e econômico. É uma construção social, ou seja, representações sociais que incorporam o discurso dos professores.

Martins (2004-2005) contribui com esta análise ao apresentar que, este pensamento acerca da população rural é um preconceito histórico. O autor justifica que é uma herança do

período escravocrata, no qual o trabalho rural era amplamente depreciado, marcando este como uma inferioridade social. No entanto, o autor relewa que este estereótipo vem sendo modificado em função dos processos e movimentos sociais e ecológicos que visam a revalorização do campo.

Outro ato presente na questão anteriormente citada é a rotulação. Rodrigues; Assmar; Jablonski (2000) explicam que muitas relações interpessoais são facilitadas quando são atribuídos aos outros rótulos que possuem a capacidade de proporcionar a antecipação de certos comportamentos. Pressupõe-se que comportamentos compatíveis ao rótulo disposto serão apresentados.

À luz desse referencial, é possível identificar que os insucessos, as dificuldades, a não aprendizagem dos alunos das áreas rurais são explicados por meio de rótulos acerca desta realidade impossibilitando análises e reflexões acerca de fatores que intervêm no processo educativo e que sejam relacionados à dinâmica das aulas, à desarticulação entre os conhecimentos científicos e os do contexto, à estrutura urbanizada que permeia o meio educacional e aos processos de formação do professor.

Outro fator relevante é a atribuição que os professores fazem a aspectos externos de sua atuação como necessidade dos alunos da área rural, não observa-se na fala dos sujeitos a atribuição a si de uma melhoria na vida dos alunos. Os professores não reconhecem seus papéis para atender as necessidades dos alunos do campo. Isto contrapõe os ideais da educação do campo como já abordado por Caldart (2003). A autora ao afirmar que as ações no contexto escolar são vinculadas a um processo de humanização ou não de pessoas, ressalta o papel do docente e suas concepções e ações pedagógicas. Neste processo de humanização, incorpora as relações entre os sujeitos, no caso, as famílias e a comunidade escolar.

Porém, os docentes pesquisados representam as famílias de seus alunos como não parceiros do processo de educação escolar de seus filhos. Perspectiva esta que abala o processo de aprendizagem e humanização dos alunos. Os professores dão destaque às carências familiares, que julgam existir, como intervenientes no sucesso escolar de seus alunos.

Michener; Delamater (2005) contribuem com esta análise ao discutirem a teoria da atribuição desenvolvida por Fritz Heider (1944, 1958). A teoria da atribuição consiste em interpretar como se atribui determinados comportamentos a algumas causas e não a outras. Através da atribuição os indivíduos inferem as causas de determinadas ações a partir dos efeitos apresentados. As atribuições para o sucesso e o fracasso de algum fato consideram a

decisão se é resultante de causas internas do autor ou a causas ambientais, ou seja, atribuições disposicionais e situacionais.

A importante consideração é que o posicionamento dos professores pesquisados quanto às necessidades dos alunos das escolas rurais é atribuição situacional, pois atribuem as causas externas como necessidades à melhoria da educação desenvolvida no campo. As dificuldades enfrentadas pelo exercício docente no campo e as enfrentadas pelos alunos que lá estudam, são atribuídas a fatores externos e não a causas internas da ação docente. A exemplo desses fatores disposicionais, pode-se citar o desconhecimento da realidade do campo, da não valorização da diversidade cultural, da desarticulação do conteúdo disciplinar com os saberes do educando.

Pode-se afirmar, a partir desses dados, que o desconhecimento de competências necessárias para atuação no campo, compromete o desenvolvimento de uma educação de qualidade, além de não promover as transformações sociais a que a educação do campo se propõe. Todavia, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (BRASIL, 2010) em seu § 2º institui que os programas de formação inicial e continuada devem preparar o professor para desenvolver competências para promover a integração entre a comunidade e para o relacionamento com as famílias dos alunos.

Corroborando com esta análise os estudos de Antunes-Rocha (2012), que num estudo sobre representações de professores sobre escola e alunos no contexto da luta pela terra, a dimensão da carência é um limitador do trabalho pedagógico eficiente. A autora compartilha outras pesquisas que têm como objetivo estudar os professores dos contextos rurais, e descreve esta visão de carência familiar, de pobreza no meio rural e analfabetismo como responsáveis pela dificuldade de aprender dos alunos da escola rural.

*Eles são crianças esforçadas, dispostas a aprender, gostam de participar das aulas. É muito diferente da cidade que nem todos gostam da minha área e das outras também, na cidade seria bom a mãe, o pai estar junto, e aqui a gente vê que não é tanto. A gente não pode depender também da mãe e do pai, porque eles não são totalmente alfabetizados, então isso é uma necessidade, porque a gente conta com isso. É o professor, é o aluno, é a família, é uma necessidade, se eles pudessem estar mais unidos com os alunos e ajudando junto (P10 \*f \*td7mes \*er7mes \*Ed.inf.a9ºano)*

Arroyo (2012) traz reflexões sobre uma tradição social acerca dos povos do campo. Ao abordar a questão política dos povos que lutam pela terra, aponta um imaginário, uma representação negativa sobre estes. Uma visão de sujeitos passivos, vinculados à pobreza e à inferioridade. Antunes-Rocha (2012, p. 33) enfatiza que é um processo historicamente

construído a desqualificação das pessoas que vivem no meio rural. “[...] O rural em si é considerado como espaço do atraso e da ignorância [...]”.

Neste caso, pode-se afirmar que os professores apresentam em suas falas um estereótipo acerca das pessoas que vivem no campo. Nos referenciais de Bardin (2011, p. 57), estereótipo é a imagem que formamos de algo, que tem origem espontânea. “É a representação de um objeto (coisas, pessoas, ideias) mais ou menos desligada da sua realidade objetiva, partilhada pelos membros de um grupo social com alguma estabilidade. Ou seja, a percepção de que os alunos das escolas rurais provêm de famílias numerosas, e geralmente, analfabetas, são estereótipos que os professores possuem. A autora esclarece ainda que tais imagens correspondam:

[...] a uma medida de economia na percepção da realidade, visto que uma concepção semântica preexistente, geralmente muito concreta e imagética, organiza em redor de alguns elementos simbólicos simples, substitui ou orienta imediatamente a informação objetiva ou a percepção real (BARDIN, 2011, p. 57).

Bardin (2011, p. 57) explica que os estereótipos são submetidos às influências dos meios, cultural e pessoal, e de outras instâncias, como os meios de comunicação de massa, por exemplo. “[...] mergulha as suas raízes no afetivo e no emocional, porque está ligado ao preconceito por ele racionalizado, justificado ou criado”.

Outra necessidade apontada pelos sujeitos entrevistados é a carência de recursos materiais e/ou econômicos. Quatro professores elegem a falta de material pedagógico; de passeios ou estudos fora do espaço da escola; o transporte escolar; as necessidades “básicas” como alimentação, vestuário e moradia; a falta de trabalho e acesso ao mundo tecnológico.

*Necessidade, principalmente a monetária, de trabalho, porque aqui como é cidade do interior, interior mesmo, não tem uma fábrica, ou trabalha na prefeitura ou você é um morador antigo que tem loja. Então, um trabalho melhor aqui é na prefeitura, não tem uma fábrica, um comércio grande, uma loja grande, uma rede de loja grande, não tem nada disso. Então, a falta de trabalho, o monetário. Você ter esse acesso ao mundo tecnológico e no centro tem aquele “Acessa São Paulo”, gratuito, mas quem mora na rural não tem nada, não tem em nenhuma rural daqui [...] quem mora num meio isolado no campo. Não é um campo aberto, é um campo fechado, é só aquele mundinho ali porque depende do ônibus escolar pra ir e voltar, fica bem ilhado vamos dizer assim. Não tem muito recurso, não tem televisão nada, então eu acho que praticamente em tudo. Aqui tem alunos que tem fogão à lenha, você dá aula e sente o cheiro da fumaça, então uma série de particularidades muito grande (P22 \*m \*td6 \*er2 \*6ºa9ºano)*

*Necessidade? Eu acho que é um pouco mais de apoio na parte pedagógica, tipo material Um exemplo: passeios pra gente. Lá eles têm chance de ir para o parque tipo Parque Monteiro Lobato, conhecer vários lugares e a gente aqui não. A gente aqui não tem esse acesso, a gente fica meio isolado da escola de lá mesmo. Acho que a maior necessidade é isso, a gente procurar outros ambientes. Eu acho que é a palavra mais certa (P3 \*m \*td6 \*er3 \*mult1ºa5ºano)*

O conhecimento como meio para “ampliar a visão de mundo”, acesso ao conhecimento universal, à informação e pesquisa, é apontado como necessidade aos alunos do meio rural.

*Necessidade de uma formação cidadã, participativa, atuante, transformador e também pensar nele como um ser social universal. Acho que não é por que ele está no campo que a gente vai esquecer da universalidade, mas que hoje a gente é um cidadão universal não é mais local nem nacional (P4 \*f\*td21 \*er3 \*5ºano)*

*Eu acho que a necessidade deles é bem diferente das necessidades dos alunos da zona urbana, eu vejo que os alunos dessa escola, por exemplo, eu vejo que eles não têm muito acesso a informações tipo biblioteca, a pesquisa, tarefa de casa, pois eles não têm. Dá a impressão que a escola é do portão pra dentro, do portão pra fora, acabou. Você tem que trabalhar, você tem que ajudar a fazer alguma coisa, então, esta necessidade, de ter uma continuidade de informação pra fora da escola, acho que falta muito pra ele. Eles não podem levar uma pesquisa para casa, por exemplo, que não vai voltar [...] (P20 \*f\*td9 \*er9 \*4ºano)*

A valorização das coisas do campo como sendo uma necessidade dos alunos da escola rural é apontada por dois professores entrevistados.

*Aqui na zona rural melhorou muito, em partes, a tecnologia, beleza, mas em partes as crianças estão deixando muita coisa de lado. As crianças da zona rural não brincam mais como se brincava, jogam videogame. Não é porque é na zona rural que é pobre, sabe o preconceito, também? Eu estudei na zona rural, eu tive esse preconceito “ah, ela é da roça e está vindo para a cidade”, eu fui muito humilhada enquanto aluna, nessa parte é que eu quis ser professora. “não quero que os meus alunos passem o que eu passei”, essa humilhação por ser da zona rural, por vir de chininho. Agora não tem muita diferença [...] (P23 \*f\*td18 \*er14 \*3ºano)*

*Eu acho que é redundante falar, mas eles têm que ampliar a visão de mundo, saber que mundo não é só isso aqui. Por que eles têm que ter outras perspectivas, não que eles necessariamente tenham que sair do campo, mas encontrar outras opções, eu acho que é isso, outras visões (P1 \*f\*td16 \*er3 \*3ºano)*

O papel do professor na aprendizagem do aluno da área rural foi outro questionamento direcionado aos professores entrevistados. A partir da fala dos sujeitos é possível afirmar que a maioria não identifica o rural como um contexto com necessidades específicas, em que haja uma educação escolar voltada aos interesses da comunidade, da vida de quem vive no campo. Percebe-se uma preocupação com uma formação generalizada, uma função educativa que amplie visões de mundo, que potencialize os conhecimentos, e até mesmo supere as precariedades encontrados nas regiões rurais. Um fato que chama a atenção para este levantamento é que sete professores não conseguem esclarecer o papel do professor, ou seja, não definem qual a função de sua profissionalidade neste contexto. Para melhor entendimento, algumas falas apresentam-se no quadro 8 a seguir e foram organizadas a partir dos termos em comuns nestas.



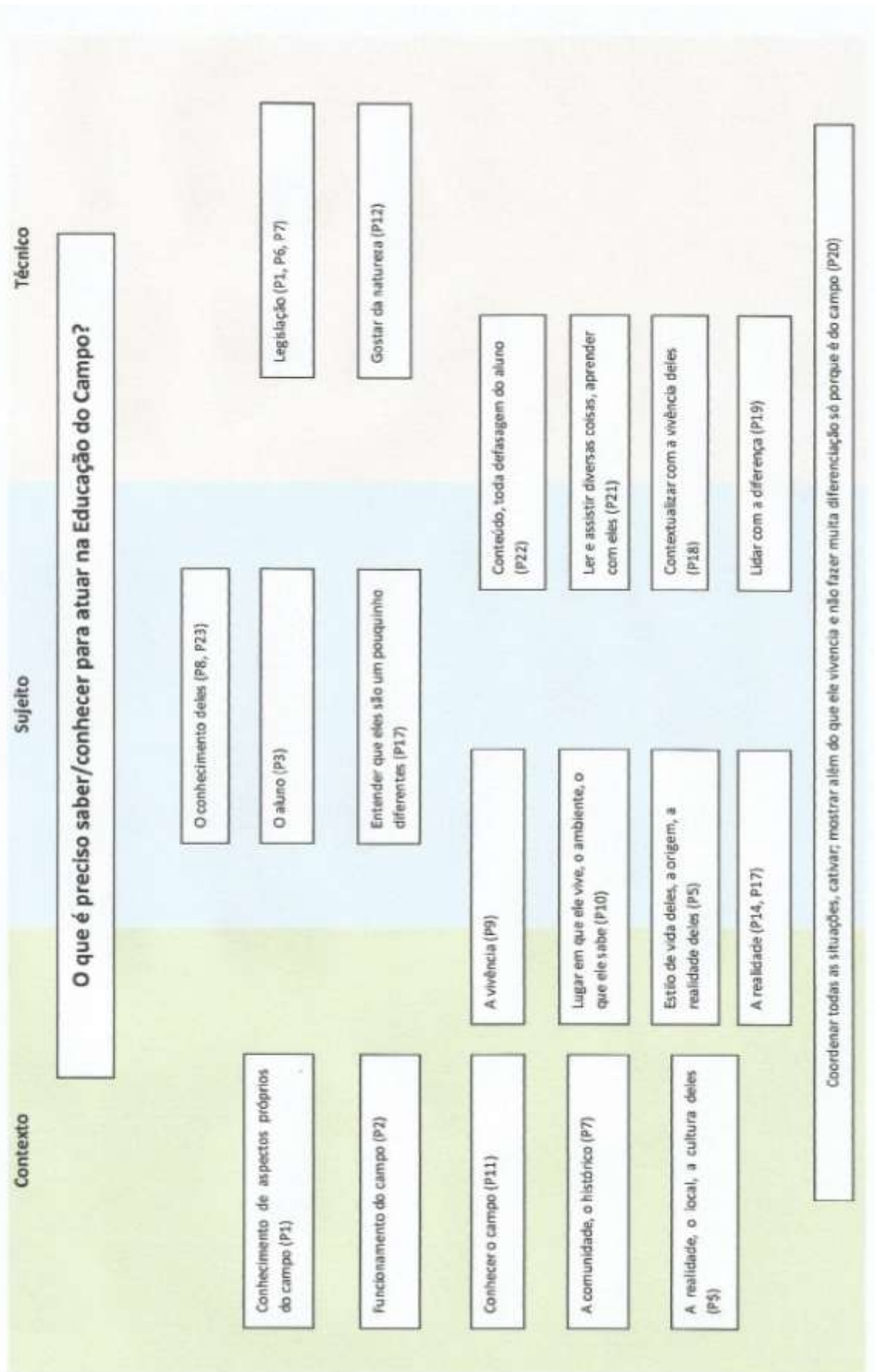
**Quadro 8:** O papel do professor na aprendizagem do aluno da área rural. (Elaborado pela autora, 2013).

<b>Qual o papel do professor na aprendizagem do aluno da área rural</b>	
<b>Valorização do campo</b>	<p>É fazer essa integração. Eu acho que é fazer essa integração desse mundo tecnológico com a questão da cidadania [...] esses valores do campo [...] (P1 *f *td16 *er3 *3ºano)</p> <p>Volta falar de novo por experiência, é...eu tenho que ensinar porque se ele é voltado pro campo, ele tem que saber como é que ele vai administrar a sua vida. Então ele tem que saber ler, tem que saber escrever, tem que saber interpretar se ele vai lidar com uma roça ele tem que saber o ...mesmo sem ter essa matemática tão clara, mas ele tem que saber como é que vai dividir os canteiros, como é que vai fazer a plantação, se ele não mexe com plantação ele mexe com gado...a quantidade, com gado leiteiro, o litro [...] (P2 *f *td20 *er8 *1ºano)</p> <p>Papel é...facilitador, orientador da aprendizagem e questionador da realidade, acho que esses três papéis são paralelo tentar trabalhar isso...dá a ele uma oportunidade de ser um agente crítico, ser crítico sujeito que possa atuar consciente da realidade que precisa melhorar a cada dia. (P4 *f *td21 *er3 *5ºano)</p> <p>É muito importante, tanto na rural quanto na cidade é importante, mas acho que na rural é mais importante ainda porque você tem que trazer também, respeitar o conhecimento que o aluno já tem, e introduzindo o que faltaria a ele. Que ele ainda não tem e ajudando eles em tudo, porque na maioria das vezes eles são muito dependentes. Aos poucos eles vão criando uma autonomia para realizar as coisas. (P9 *f *td12 *er12 *mult1/2ºano)</p> <p>Sempre estar atento a ...não subestimar o conhecimento do aluno, mas também não fugir muito daquilo que faz parte da vivência dele. Senão a criança diz que entendeu, mas você vai ver ela não entendeu nada, porque ela não conhece, nunca ouviu falar. Então você tem que usar o máximo de recursos possíveis pra levar o conhecimento à criança mesmo. (P11 *f *td4 *er3 *5ºano)</p>
<b>Aprendizagem de conhecimentos</b>	[...] eu estou aqui como uma ferramenta pra eles, apenas um meio de levá-los ao conhecimento. Aqui eu tento ser a mediadora do conhecimento deles. (P23 *f *td18 *er14 *3ºano).
<b>Amizade</b>	<p>Eu não mando, digo assim, a gente é muito amigo lá, o meu papel, eu acho, é dar bons exemplos, eu acho que é colocar coisas boas para eles, e graças a Deus é o que eu procuro fazer, com bons exemplos. [...] Então o papel do professor é esse, você trabalhar a parte educacional e também a parte social, que eu acho que é fundamental. Eu acho que a gente tem um pouquinho mais de conhecimento, é lógico que a gente aprende junto, mas a gente tem um pouquinho mais, então a gente meio que acaba passando e recebendo isso. (16 *f *td5 *er1 *1ºano)</p> <p>Eu acho que o papel é esse, não só ensinar, eu acho que você tem que ensinar, mas tem que também ser amigo do seu aluno, porque você não sabe o que ele está trazendo para você. [...] (P21 *f *td7 *er1 *EdInf.a9ºano)</p>
<b>Não valorização do contexto</b>	<p>Total, porque eles na verdade dependem de nós pra aprender, porque eles não conseguem ter esse retorno em casa. Tudo somos nós, acaba mais focando na escola o conhecimento todo. (P12 *f *td4 *er3 *3ºano)</p> <p>É tudo, é como eu já falei, é psicólogo, não é só ensinar. A escola tem um papel de segundo lar, lá agente ensina tudo. A criança aprende desde bons hábitos, hábitos de higiene, pra daí ela partir para um assunto mais direcionado, porque a escola tem um papel de ensinar o conteúdo. Enfim, são tantas coisas que a gente tem que ensinar, mas a gente não pode ficar só nisso. Eu noto que na escola rural a gente tem que ter esse olhar pra outras áreas. A criança da zona rural vem pra escola bastante defasada em vários aspectos, aspectos de higiene, aspectos cognitivos, emocionais. Então, a gente precisa dar esse atendimento pra essa criança para que ela possa trilhar seu caminho. (P15 *f *td25 *er5 *3ºano)</p> <p>Proporcionar oportunidades, dar para eles esses conhecimentos que na casa eles não vão ter. Deixar eles críticos, pra poder não ser um bichinho do mato, abrir os horizontes. (P17 *f *td6 *er1 *pré)</p> <p>Ajudar a ter um conhecimento que a vida não é só aquele... é muito além daquilo que ele vive aqui. [...] (P22 *m *td6 *er2 *6ºa9ºano)</p>
<b>Não definido</b>	<p>Na aprendizagem? [...] Ensinar. Acho que é isso. (P3 *m *td6 *er3 *mult1ºa5ºano)</p> <p>Acho que o mesmo o mesmo papel que ele tem nas outras escolas [...] (P5 *f *td10 *er1ano1/2 *4ºano)</p> <p>É fundamental, mas como estou falando, também lá, não vejo esta separação de área, zona rural, zona urbana. Ainda não entra muito na minha cabeça essa separação (P6 *f *td14 *er6 *1ºano)</p> <p>Assim como em todos os lugares, acredito que seja fundamental. Um professor que vai incentivar e mediar ali o processo da construção do conhecimento. (P7 *f *td4 *er1 *pré)</p> <p>Eu acho que como qualquer outro, papel super importante de passar tudo [...] (P10 *f *td7mes *er7mes *Ed.inf.a9ºano)</p> <p>Muito importante, um papel que a gente tem que desempenhar com muita paciência, com muita perseverança e não pode desistir [...] (P14 *f *td20 *er1 *2ºano)</p> <p>Pra mim não tem diferença, é a mesma que desempenha o professor numa escola urbana é da área rural. Eu não vejo diferença. Eu já trabalhei em escola mais próxima da cidade, ou uma escola particular. Eu me vejo aqui, minha função é ensinar o máximo possível para que meus alunos aprendam. Que eles tenham um bom domínio dos assuntos abordados (P18 *f *td20 *er9 *5ºano)</p> <p>Fundamental, porque parece que eles não tem muita ajuda em casa, não é diferente dos da cidade, então. E na maioria das vezes não têm muito estudo. O papel do professor é muito importante (P19 *f *td19 *er2 *3ºano)</p>

Sob os referenciais de competência até aqui elencados por Paquay (1994) a um profissional de ensino, o aspecto técnico e prático reflexivo, entendendo pelo primeiro como a prática do saber-fazer técnico e pelo segundo as reflexões sobre a prática, foi a abordagem da questão de entrevista na qual buscou-se identificar a visão que os professores entrevistados têm sobre o que é preciso saber/conhecer para atuar na educação do campo. A partir das respostas dos sujeitos entrevistados, foi possível a construção de um esquema demonstrando o que estes elegem como atributos necessários aos docentes que atuam nestes contextos rurais (Quadro 9). A partir dos discursos dos professores, três categorias de conhecimento foram identificadas: contexto, sujeito e técnico. Observa-se que o conhecimento do contexto é o mais valorizado no discurso para atuar no campo, encontrando-se com a importância do conhecimento do sujeito. Os conhecimentos de ordem técnica são reconhecidos, contudo, a validação está mais na questão contextual do que na técnica para se trabalhar na educação da área rural.

Entretanto, nas análises dos discursos dos professores sobre os demais pilares da educação no campo, esta valorização não se destaca. É o que demonstram as análises das figuras 28 e 29.

**Quadro 9:** Saberes e conhecimentos para atuar na Educação do Campo (Elaborado pela autora, 2013).



### **7.10 Propostas de atuação do professor vivenciadas na escola em que atua**

Os professores participantes da pesquisa, que atuam nas escolas rurais, opinaram sobre as propostas de atuação num contexto específico: o campo. As opiniões demonstram demandas subjacentes à formação. Levanta-se a problemática das necessárias ações para atender as especificidades deste contexto.

Há uma diversidade no posicionamento dos sujeitos da pesquisa, o que demonstra a falta de consenso nas ações desenvolvidas na escola do rural que favoreça a atuação docente neste exercício. Quanto às propostas vivenciadas na escola, 62 professores concordam/concordam totalmente que estas apontam caminhos para a prática na área rural, 10 professores discordam/discordam totalmente destas diretrizes, e 16 professores, preferiram não posicionar-se diante da questão.

A proposta didático-pedagógica, no contexto rural, é considerada inovadora por 58 professores, sete professores discordam acerca desta inovação e 23 nem concordam, nem discordam.

No entanto, mesmo com as divergências relacionadas aos apontamentos para a prática na escola rural e ao desenvolvimento de propostas inovadoras, 67 professores acreditam que a escola apresenta uma proposta didático-pedagógica consistente. Cinco professores são contrários a essa afirmativa, discordando ou discordando totalmente desta consistência, e 16 docentes, não se posicionaram nesta questão.

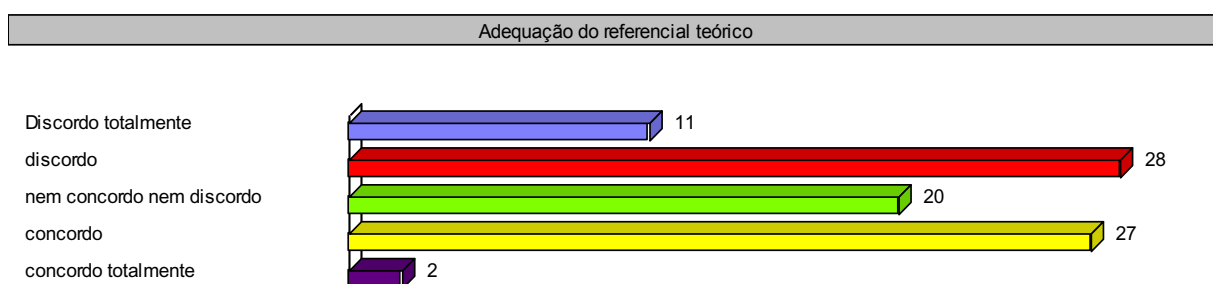
Este eixo da pesquisa direciona o posicionamento dos professores tendo como base a experiência na escola em que cada um atua. Extrai-se desses dados, que as instituições escolares rurais apresentam grandes diversificações em suas propostas didático-pedagógicas desenvolvidas, promovendo assim, os diferentes posicionamentos sobre ser inovadora e consistente.

A partir dos outros dados coletados nesta pesquisa e apresentados em seu corpo, notam-se certas contradições quando confrontadas com o apontamento da proposta didático-pedagógica ser considerada inovadora e consistente. Observa-se que o discurso dos professores é permeado por referenciais urbanos, devido ao seu tempo de atuação e sua formação que não abrange direcionamentos específicos para a realidade do campo, e que, não se vê certa diferenciação ou reconhecimento desta diversidade contextual.

O que é considerado inovador aos professores? O que entende-se por proposta didático-pedagógica consistente? Estas são questões que não foram abordadas neste estudo e apresentam-se como temas sugestivos para pesquisas posteriores.

Retomando os indicativos de qualidade do ensino descritos na seção 1.4 estas propostas consideradas inovadoras e consistentes pelos professores pesquisados, não refletem resultados positivos, ou seja, são propostas que não influenciam na melhoria da aprendizagem dos alunos e, em consequência, na qualidade do ensino. Mesmo contemplando os problemas já apontados destes indicadores, os professores mencionam as grandes dificuldades na aprendizagem dos alunos e no baixo rendimento que apresentam. O quadro 6 traduz as dificuldades e desafios da prática educativa nas escolas rurais, nas quais são indicados aspectos que integram a proposta didático-pedagógica (a citar os recursos tecnológicos, os materiais didáticos e a dinâmica de sala de aula).

Uma das fundamentações das Diretrizes da Educação do Campo é referente às adaptações curriculares necessárias ao contexto, e consequente, formação do professor com respaldos teóricos para esta demanda. Contrários ao que diz a legislação sobre a Educação do Campo, 38 professores apontam que a estrutura curricular não apresenta referencial teórico adequado para sua formação para atuar na escola do campo, 29 professores acreditam haver estas adequações, e 20 professores não se posicionam quanto a estas adequações.



**Figura 30:** A estrutura curricular proposta apresenta referencial teórico adequado para a formação para atuar na escola do campo?

A flexibilidade da estrutura curricular para possibilitar a integração entre teoria e prática é apontada por 55 professores. No entanto, esta disposição, não é compreendida por 15 professores. Sobre a disposição da estrutura curricular para esta flexibilidade, 17 professores nem concordam, nem discordam. Um docente não respondeu.

As divergências de opiniões sobre as diretrizes e aspectos organizacionais da escola do campo, aparecem nas opiniões diversificadas sobre o componente curricular. 39 professores discordam/discordam totalmente que haja adequação curricular necessária à educação básica do campo, 24 professores apontam haver esta adequação, e 25 docentes nem concordam, nem discordam.

## 7.11 Fatores importantes para a prática docente na educação do campo

A seguir, encontram-se organizados na tabela 19 os fatores que compõem o eixo da prática docente no contexto da área rural.

**Tabela 19:** Fatores importantes para a prática docente na educação do campo.

Qual a importância dos fatores abaixo para a prática docente na educação do campo?	Totalmente importante/ muito importante/ importante	Sem importância/ Pouco importante	Não respondeu
Revisão constante do projeto pedagógico	85	2	1
Acompanhamento sistemático do rendimento escolar dos alunos	87	1	-
Monitoramento sistemático da frequência, por parte da equipe escolar	84	4	-
Uso por parte da escola dos resultados escolares para traçar novas estratégias pedagógicas	88	-	-
Transparência na divulgação dos resultados das avaliações	83	5	-
Proposta curricular contextualizada	88	-	-
Monitoramento sistemático da aprendizagem escolar	88	-	-
Uso de material didático específico para a educação do campo	74	14	-
Planejamento da prática pedagógica para atender as particularidades da educação do campo	82	6	-
Reorganização dos espaços e tempos escolares que atendam as especificidades da educação do campo	80	8	-
Conhecimento das Diretrizes Operacionais da educação do campo para a prática pedagógica	82	5	1
Reestruturação das políticas educacionais destinadas à educação do campo	82	4	2
Conhecimento dos princípios dos movimentos sociais que envolvem a educação do campo	82	5	1
Conhecimento das atividades econômicas, culturais e sociais desenvolvidas nas áreas onde se localiza a escola	88	-	-

**Fonte:** Elaborado pela autora (2013).

Nas falas dos professores entrevistados sobre os conhecimentos necessários para trabalhar em escolas da área rural, diversos aspectos levantados pelo questionário não são apontados em suas respostas. As respostas dos professores podem ser agrupadas em quatro categorias sobre estes conhecimentos: conhecimento da legislação para a educação do campo; conhecimentos sobre a realidade dos alunos; o fator da afetividade da docência; e conteúdos.

O conhecimento sobre a legislação do campo é apontado por dois professores como fundamental para atuar em escolas rurais, no entanto, este conhecimento tornou-se necessário devido ao desconhecimento destas normativas diante dos questionamentos desta pesquisa.

*[...] Eu acho que a coisa fundamental é isso que você está falando e que eu nunca me ative nisso. É realmente você procurar saber a questão da lei, da legislação que rege a educação do campo. [...]* (P1 \*f \*td16 \*er3 \*3ºano)

*O mesmo dos outros até então. Agora essa legislação a gente poderia se aprofundar, mas acho o conhecimento igual a todos os outros professores, por que como eu falei, pra mim não tem diferença.* (P6 \*f \*td14 \*er6 \*1ºano)

Nas falas de nove professores, observam-se a predominância do conhecimento da vivência, da comunidade, da família do aluno como necessário para a atuação docente neste

contexto. Porém, nesta categoria, podemos encontrar duas subcategorias: conhecimento da clientela para poder adaptar os conteúdos de acordo com a realidade dos alunos e para identificar as diferenças entre os alunos da escola rural e os da escola urbana.

Na subcategoria conhecimento da clientela para poder adaptar os conteúdos de acordo com a realidade dos alunos, sete professores em suas argumentações afirmam que é preciso fazer adaptações nos conteúdos para atender a clientela da escola rural.

*[...] O que você percebe logo de cara são pais que moram na roça e trabalham na roça que não são alfabetizados, então há essa dificuldade do diálogo, das tarefas. Você não consegue ter essa troca porque o pai a que você sempre manda recado e que ele não entendeu, que ele não sabe ou é o irmão que faz, mas não sabem o que é pra fazer e aí já começa o problema. São pessoas que dormem cedo, não tem material em casa pra criança fazer a atividade. Aí fica muito difícil. [...] Você precisa conhecer a realidade sim, porque senão não tem como você fazer seu trabalho. (P2 \*f\*td20 \*er8 \*1ºano)*

*[...] Eu acho que a única coisa é a maneira que é transmitido. Dependendo de algumas maneiras a gente não pode falar. Aqui a gente até pode falar de internet, mas têm alunos que não sabem. Eu acho que tem que ser uma educação mais adequada ao nível deles, ao conhecimento deles. É isso que a gente precisa estar trabalhando e estar atento. (P8 \*m\*td21 \*er5 \*6ºa9ºano)*

*Um conhecimento além do conhecimento da formação acadêmica. Eu acho que precisa mais conhecimento da comunidade. [...] Conhecer um pouco mais da região, do lugar aonde você vai atuar pra você poder, porque educação nada mais é do que interferência do meio, do ambiente. Tem que conhecer um pouco pra montar suas aulas. (P10 \*f\*td7mes \*er7mes \*Ed.inf.a9ºano)*

Na segunda subcategoria, o conhecimento sobre a comunidade, sobre a realidade dos alunos, dois professores identificam as diferenças entre os alunos da escola rural e os da escola urbana.

*Acho que tem que conhecer como é que é o estilo de vida deles. O ambiente deles aqui no ambiente rural. Tem que conhecer mais ou menos como é que é a vida deles, porque com certeza é diferente de quem mora no centro urbano.[...] (P5 \*f\*td10 \*er1ano1/2 \*4ºano)*

*Tem que conhecer o lugar, a comunidade que está atendendo, conhecer também um pouco da história de vida dos alunos, no que é que os pais trabalham, qual a profissão dos pais, a história um pouco de vida deles também. (P7 \*f\*td4 \*er1 \*pré)*

Cinco professores entrevistados não fazem asserções sobre os conhecimentos necessários para esta atuação.

Frente ao questionamento sobre a prática docente na escola rural, os professores entrevistados posicionaram-se sobre a mudança ou não da prática de ensino. Dos 23 entrevistados, onze professores dizem não modificar sua prática, seis concordam que modificam-na, quatro professores atribuem a mudança em parte, e dois não responderam.

Há um consenso entre os onze professores que declaram não modificar suas práticas. Para estes, o professor é aquele que dá aula em qualquer lugar e que as mudanças são necessárias devido à diversidade das turmas e não do contexto rural.

*Não, se eu fosse pra zona urbana seria a mesma. [...] o meu jeito seria o mesmo. Não vejo diferença não (P6 \*f\*td14 \*er6 \*1ºano).*

*Não, eu tento fazer o que eu faço na cidade, o mesmo método (P22 \*m \*td6 \*er2 \*6ºa9ºano).*

*Não, porque eu sempre vou de acordo com a necessidade da sala de aula que eu estou trabalhando. [...] Em cada sala, cada uma tem uma necessidade, então eu vou de acordo com a sala de aula (P5 \*f\*td10 \*er1ano1/2 \*4ºano).*

Do ponto de vista dos seis professores que afirmam modificar sua prática por estarem lecionando em uma escola rural, alguns elementos são apontados: material descontextualizado, adaptações necessárias ao conhecimento a ser trabalhado, a realidade da escola e dos alunos, a avaliação e o vocabulário.

*É importante, precisa fazer, você deve conhecer nossa realidade, a realidade da escola, a realidade do bairro, a cultura deles, é necessário você estar sempre ventilando pensando uma proposta nova pra eles senão eles não se interessam (P4 \*f\*td21 \*er3 \*5ºano).*

*[...] Por exemplo, o nosso material, aquele que eu coloquei na pesquisa, é um material fora da realidade das crianças, totalmente fora, sendo que uma unidade lá fala para pesquisar imigrantes no bairro, sendo que mal tem imigrante na cidade. Então, tem que adaptar o material, tem que adaptar a prática [...] (P9 \*f\*td12 \*er12 \*mult1º/2ºano).*

*Eu sempre estou adaptando, tem que fazer várias adaptações porque muita coisa foge do conhecimento deles, então modifico constantemente (P11 \*f\*td4 \*er3 \*5ºano).*

*Modifico bastante. [...] Tem turma que tem aluno com bastante referência para a cidade [...], porque às vezes o pai estimula, acha muitas vezes os pais querem que eles estudem e vão embora, porque acha que eles só vão ser felizes se estudarem e irem embora para a cidade. [...] eu costumo tentar construir junto com essa turma os interesses deles [...] existe um olhar diferenciado, tem coisas que são comuns, que você tem que dar, essa questão da cidadania, da [...] mas os temas, a maneira de você abordar a questão ambiental [...] (P13 \*f\*td16 \*er10 \*4ºano).*

Quatro professores atribuem necessidades parciais de mudança da prática de ensino na escola rural, no entanto, a justificativa não fundamenta-se no contexto rural de atuação.

*Não necessariamente por ser área rural, tem que estar modificando, tem que modificar sempre (P19 \*f\*td19 \*er2 \*3ºano).*

*Um pouco, não muito, porque eu acho que você tem que mudar o planejamento, você tem que buscar a realidade deles e eu procuro fazer com que a minha aula seja a nível deles, não que tenha uma diferenciação (P20 \*f\*td9 \*er9 \*4ºano).*



## 7.12 Mudanças para a profissão docente na perspectiva de docentes que atuam em escolas rurais

Na questão aberta, na qual os sujeitos tiveram que opinar sobre o que precisa mudar na profissão docente, o *software* Sphinx®, nas 88 respostas, localizou 48 frequências da palavra professor, 31 frequências da palavra valorização, 23 frequências da palavra profissional e 16 frequências do termo valorizado. É importante destacar que na análise do conteúdo de tais respostas, a valorização profissional do docente é, de acordo com os sujeitos pesquisados, a modificação necessária para a profissão docente. Esta mesma opinião apresenta-se na questão do eixo “sobre a profissão professor” na qual 86,3% discordam/discordam totalmente que seja uma profissão socialmente valorizada (Tabela 15). Na questão sobre a falta de valorização profissional (Tabela 20) do eixo “as dificuldades enfrentadas pelo professor”, 97,8% dos professores que responderam ao questionário, apontam a valorização profissional como totalmente importante/muito importante/importante. Somente 2,3% indicam como pouco importante, correspondendo a dois professores dos 88 pesquisados.

**Tabela 20:** Frequência de palavras na questão aberta sobre o que precisa mudar na profissão docente.

Palavras	Frequência	Percentual
Professor	48	3,7%
Valorização	31	2,4%
Profissional	23	1,8%
Não	17	1,3%
Valorizado	16	1,2%
Profissão	15	1,2%
Sociedade	15	1,2%
Reconhecimento	4	0,3%
Total	1299	100,0%

Fonte: Elaborado pela autora (2013).

Nestas questões, com o auxílio do *software* Sphinx®, encontram-se:

Qt. de valores diferentes: 604

'professor' é o mais citado: 48 observações. Há 3 não-respostas.

Na análise de Gatti; Barreto (2009) sobre o lugar da profissão na estrutura de empregos no Brasil, as autoras configuram que há certa homogeneidade quanto à escolaridade dos professores, devido a ser pré-requisito para este exercício profissional. Esta

regulamentação contribui para a organização legal e corporativa através de políticas para esta formação, o que, segundo as autoras, concede ao professor um estatuto reconhecido socialmente.

Alicerçadas à questão da valorização profissional, Gatti; Barreto; André (2011) revelam sua importância pelo fato de constituírem maior subgrupo ocupacional com alto nível de escolaridade. No entanto, Vaillant (2006, apud GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011) afirma que os professores demonstram necessidade de reconhecimento de seu trabalho profissional por outros, a citar a equipe de diretores e aos pais dos alunos.

No entanto, a valorização da profissão, embora esteja presente nas políticas de formação, no desenvolvimento de plano de carreira e constituição do piso salarial, está interligada aos indicadores de qualidade da educação. Ou seja, há políticas de valorização e não se tem resultados em qualidade. Estes dados remetem a necessidade de posteriores estudos, nos quais é preciso ressaltar os problemas enfrentados no processo de avaliação da qualidade da educação desenvolvida nas escolas e os resquícios destes na valorização do professor.

A partir da análise dos dados coletados, foi possível delinear as considerações finais a respeito dos professores que atuam em escolas rurais na educação básica do ensino, que se apresentam na seção a seguir.

## 8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação do Campo é contemplada em documentos legislativos que regem a educação básica destacando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº9394/96, que a institui como uma modalidade e traz preceitos do desenvolvimento na qualidade da educação, valorizando as vivências deste meio social; o Parecer CNE/CEB 3/2008 que define as orientações para o atendimento à Educação do Campo; e a Resolução 2/2008 que normatiza as Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Documentos que têm como finalidade atender por meio de medidas legais as especificidades do meio rural no âmbito educacional.

Esta pesquisa possibilitou identificar que o desenvolvimento sobre os princípios da educação do campo e as políticas educacionais que a respaldam, não são de conhecimento dos professores que atuam nas escolas rurais que foram contatadas. A educação do campo ainda é vista como educação desenvolvida em área rural, na qual são realizadas adaptações nas formas dos professores de ensinar e lidar com materiais comuns às da área urbana. No entanto, reconhece-se na opinião deles a importância desta fundamentação para melhor desenvolvimento de suas atividades docentes no contexto rural, pois, conforme levantamento, é percebida, porém não validada, a especificidade desta realidade educacional.

No que se refere ao perfil sociodemográfico, foi possível visualizar a constituição de número prevacente de professoras nas séries iniciais da educação básica do campo. O tempo de exercício da docência no âmbito rural é bem menor do tempo de docência nas áreas urbanas, ou seja, os professores que atuam nas escolas rurais possuem mais tempo de prática no contexto que não é o do campo. Os professores, em sua maioria, não habitam na área rural, o que pressupõe que as características e as necessidades dos moradores do campo sejam compreendidas por meio das interações com os alunos e suas famílias. Este resultado também afirma as dificuldades encontradas quanto à localização da escola e a locomoção até ela, assim como, a interação com os pais dos alunos.

Diante desses fatos, constata-se que o trabalho docente nas escolas do campo ainda não apresenta-se como atrativo aos professores, mesmo que alguns afirmem ter reconhecimento profissional pelo pais e alunos das áreas rurais. Há, portanto, certa rotatividade destes profissionais, o que aumenta seu tempo de experiência em escolas urbanas

em detrimento do tempo dedicado à escola rural. Esta realidade educacional ainda não ocupa prioridade de escolha para sua atuação docente.

Quanto à formação docente, vê-se que a graduação é concluída em sua maioria, diversificando-se as áreas do conhecimento, embora as áreas de educação prevaleçam em maior quantidade. Isto demonstra que as exigências legais para o exercício da docência estão vigentes. No entanto, as entrevistas proporcionaram a visão dos aspectos que se referem à formação para se trabalhar no campo. Formação esta que ainda não se faz presente, seja nos cursos de formação inicial, seja na formação continuada. Esse resultado contradiz as políticas públicas destinadas à educação, pois é possível afirmar que a formação docente não atende as características contextuais na intenção de promover a esperada eficácia do processo educativo.

Referente à formação continuada, esta não atende às exigências do contexto ao qual o professor se insere. As entrevistas demonstraram que é preciso fazer adaptações às formações que recebem para atender às suas necessidades na prática pedagógica. Pode-se afirmar também que os preceitos da vida urbanocêntrica continuam sendo determinantes das ações na educação em detrimento das ações para o contexto rural. Revela-se ainda um certo caráter excludente dos espaços de formação docente, que não incorporam à sua prática a formação com o caráter específico visando atender às demandas de cada ambiente escolar ou grupo social.

Questiona-se com esta pesquisa o papel das instituições formativas, seja em âmbito inicial ou continuado, as quais apresentam restrições no que se refere às informações das políticas destinadas à educação a ser desenvolvida no campo.

Após essas considerações, vê-se a importância da continuidade das discussões em estudos futuros sobre o processo de formação do docente que atua em áreas rurais. Inclui-se certa problemática no efetivo exercício da docência na área rural quanto à contemplação dos preceitos da educação do campo, ora esta questão conceitual ocupar significância no desenvolvimento de práticas educativas que atendam a demanda da diversidade contextual.

Diante desta realidade de formação docente, é presente na maioria das falas dos professores de escolas rurais a não diferenciação entre os contextos educativos. Ou seja, a educação é tratada como algo único, difundida por processos iguais em contextos diferentes. Não se evidencia no papel da educação a valorização das particularidades contextuais, nem mesmo a complementaridade entre os ambientes. Ressalta-se aqui a indagação sobre certa defasagem na formação docente, visto que os princípios normativos que, de certa forma

evidenciam a diferenciação entre os contextos do campo e urbano a garantir a qualidade da educação, pressupõem tais abordagens.

Estes dados sinalizam reflexões necessárias sobre: o que é realmente o campo para estes professores? Como estes professores conhecem a história da comunidade? De onde vem o aluno? Que conhecimentos de mundo possuem? Como é que os alunos vivem no campo? O que almejam? O que pensam sobre a escola? Ou seja, falta aos professores uma visão mais esclarecida do contexto em que atuam.

A escolha da profissão pelos docentes pesquisados é atribuída pela opção por desenvolver atividades que contribuam para a formação de outras pessoas, por seu caráter de utilidade à sociedade e ao processo constante de aprendizagem que a profissão institui. Esta escolha também é atribuída a uma vontade, um desejo de ser professor, atrelado ao prazer de explicar e fazer-se entender. A relação entre a profissão e uma demanda do mercado de trabalho não é elemento desta escolha pela maioria dos pesquisados, nem pretensão de uma estabilidade futura.

A motivação profissional está atrelada a aspectos relacionais e interpessoais. O tipo de trabalho e a carreira profissional não compõem esse universo motivacional. Fato este que demonstra o reconhecimento de uma “não valorização profissional” pelos docentes. Estes afirmam a docência uma profissão não valorizada socialmente. Tais dados nos remetem a reflexões acerca do futuro da profissão, visto que os próprios profissionais não reconhecem a valorização da profissão que exercem.

Uma contribuição relevante do estudo é a concepção que os professores das escolas rurais possuem sobre o que é ser professor. Quanto às suas características, apontam traços como comprometimento, atualização constante, domínio do conteúdo e formação acadêmica como essenciais. No entanto, para análise de sua identidade profissional, apontam atitudes de auxílio e acompanhamento na aprendizagem de seus alunos, ou seja, relações entre ensino e aprendizagem, os fatores motivacionais, a adequação de comportamento no intento de atender a diversidade de alunos, como as características mais importantes do ser professor.

As atribuições pessoais como interesse, dedicação, seriedade, trabalho individual e em equipe, dentre outras, são destacadas como importantes para a profissão.

As vivências do cotidiano são reconhecidas em seu processo formativo, evidenciando que os professores que atuam em escolas rurais desenvolvem seus saberes sobre as necessidades do contexto rural a partir de tais experiências. Embora reconheçam a importância dos cursos de formação, informam que não vivenciam tais práticas para atender às demandas do contexto.

No que tange às dificuldades encontradas na profissão, há uma multiplicidade de elementos apontados: a falta de materiais (inclusive recursos tecnológicos), a complexidade do trabalho com a adversidade humana, os aspectos burocráticos do processo educativo, as situações de imprevisibilidade características da profissão. Fatores socioeconômicos também constituem este universo de dificuldades do exercício da profissão docente: a remuneração, a falta de incentivo e valorização profissional. No âmbito da escola rural, as dificuldades são apontadas para o acesso, ou seja, a localização da escola e a locomoção de alunos, professores e pais até ela; às características familiares dos alunos da área rural, que ainda são tidos como famílias numerosas, em sua maioria analfabeta e com pouca parceria com a escola; a questão da falta de acesso a materiais de pesquisa e tecnologia; e também à falta de interesse ou perspectiva dos alunos frente aos objetivos educacionais. Estas dificuldades apontadas pelos docentes preconizam a importância da emergência dos princípios da educação do campo, para que os estereótipos, as opiniões ainda enraizadas em imagens do indivíduo do campo como pobre, sejam repensados.

As competências necessárias ao exercício da docência estão implícitas nas opiniões sobre o que o professor precisa para sua prática em sala de aula. Os referenciais de competência ao profissional de ensino são indicados como importantes para o exercício da prática o que inclui conhecimentos, habilidades e atitudes sobre os aspectos técnico, pessoal, prático, reflexivo e de formação. As adaptações apontadas como imprescindíveis à prática pedagógica, sejam no planejamento ou na estrutura curricular, constituem uma competência necessária à atuação no contexto educacional.

Para os professores, a competência é compreendida como algo instrumental, aliado à técnica. É uma compreensão abstrata, não articulada a uma visão de mundo. Esta noção de competência é um conceito fluído, ou seja, usa-se, mas não se sabe o que realmente significa. No que tange ao seu conceito na formação profissional, os docentes não a reconhecem como requisito necessário ao exercício profissional, nem mesmo que são atribuições de normativas legais que regulamentam o processo de formação do professor.

Sob esta lógica, vê-se que a construção social de competência para o grupo de professores que atuam nas escolas rurais pesquisadas demonstra que não há esclarecimentos acerca do conceito.

Neste cenário, atribui-se que o conceito de competência profissional não ocupa o lugar ao qual foi instituída para o desenvolvimento desse profissional segundo as leis que regem sua formação. Seu sentido não é explicitado claramente, o que resulta na sua não compreensão.

Concebendo que o desenvolvimento de competências é pressuposto necessário para a eficiência da atuação docente frente às situações do contexto educativo, como promover tal desenvolvimento? A finalidade desta problemática está, novamente, objetivando questionar a formação docente. Qual a correlação das políticas públicas de formação com os espaços formativos que os professores vivenciam e são submetidos?

Feito estes questionamentos, vê-se a importância de se ampliar as discussões sobre a formação dos formadores de professores e das instituições que são responsáveis por este processo. Que papel ocupa a Educação do Campo? Quais os objetivos reais da formação docente? Sugere-se que estudos futuros abordem tais reflexões.

Os professores pesquisados veem sua prática embasada em propostas didático-pedagógicas consistentes, contudo, divergem desse consenso ao apontarem necessária reestruturação curricular para atender a demanda de uma prática no âmbito rural. Neste aspecto, a maioria dos docentes vê a necessidade de adequar a estrutura curricular e identifica a existência de flexibilidade para integrar teoria e prática, ações primordiais para atender as demandas contextuais. Os resultados apontaram que ser professor do campo tem uma compreensão do que é diferença, no entanto, esta especificidade ainda não é esclarecida ao professor. A compreensão de propostas didático-pedagógicas consistentes apoia-se em referenciais urbanocêntricos, visto que a formação e os materiais didáticos não atendem à demanda de atuação no campo.

A adequação de materiais didáticos para alunos das escolas rurais é um conhecimento apresentado pelos professores, bem como direcionamentos da ação pedagógica para atender as características deste contexto, podendo destacar a organização do espaço e do tempo, e a valorização dos aspectos sociais e culturais. Em contrapartida, estas práticas são restritas. O que isso traduz? Nota-se que a política educacional brasileira, mesmo instituindo as possibilidades para atender a multiplicidade da demanda contextual, apresenta limitações, ou seja, não garante mudanças na realidade educacional.

O estudo das RS do professor sobre competência possibilitou a identificação de um grupo social, o de professores que atuam em escolas rurais e sua memória coletiva sobre o termo que fundamenta as diretrizes curriculares de sua formação profissional. No entanto, os estudos fundamentados sobre o termo competência ocasionam um referencial polissêmico e até mesmo divergente do termo. Embora a legislação que rege a educação empregue tal termo para atribuir, referenciar, instituir o que se espera do professor, não faz esclarecimentos sobre o conceito. Os documentos normativos incluem em seus princípios o desenvolvimento de competências julgadas como inerentes à profissão.

As representações sociais identificadas possibilitam que haja menos distanciamento entre o objeto e seus atores sociais, pois torna aquilo que não é familiar em algo familiar, permitindo assim a compreensão daquilo que se representa. Nesse ponto, a competência, objeto de representação social deste estudo, a qual tem a dispersão da informação nos preceitos do processo de formação da profissão, é familiarizada como um conjunto de ações bem realizadas para bem sucedidos resultados. Esta competência abrange os diferentes âmbitos do conhecimento: para os professores, competência é saber, saber fazer e saber ser. A competência é algo que o indivíduo desenvolve, é construída. Partindo desses resultados, vê-se a necessidade de ampliar a discussão sobre o desenvolvimento da competência na formação docente, a considerar o conhecimento científico que respalda esta afirmação.

Espera-se que esta pesquisa possibilite a continuidade dos estudos a partir do conhecimento acerca dos professores que atuam em escolas rurais nos âmbitos de seu perfil sociodemográfico, de formação e de atuação, visando aprofundar a prática docente no contexto da educação do campo. Acredita-se que conhecer as representações sociais que os educadores possuem acerca da competência, favoreça fundamentações para a profissão docente no campo e no desenvolvimento e esclarecimento acerca destas.



## REFERÊNCIAS

- ALTET, M. As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In: PAQUAY, L. et. al. (Orgs.). **Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais Competências?** Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 23-35.
- ALVES, P. B. A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados. **Psicologia: Reflexão e Crítica**. Porto Alegre: v. 10, n. 2, 1997. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-79721997000200013&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-79721997000200013&script=sci_arttext)>. Acesso em: 2 jun. 2012.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J. Representações Sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. **Revista Múltiplas Leituras**. v.1, n.1, p. 18-43, jan./jun, 2008. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/ML/article/viewFile/1169/1181>>. Acesso em: 2 jun. 2012.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNADJDER, . **O Método nas Ciências Naturais e Sociais. Pesquisa Quantitativa e Qualitativa**. São Paulo: Pioneira, 2001.
- ANTONIO, C. A.; LUCINI, M. Ensinar e Aprender na Educação do Campo: processos históricos e pedagógicos em relação. **Caderno Cedes**. Campinas, v.27, n.72, p. 177-195, maio/ago, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v27n72/a05v2772.pdf>>. Acesso em: 2 abr. 2012.
- ANTUNES-ROCHA, M. I. **Da cor de terra: representações sociais de professores sobre alunos no contexto da luta pela terra**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.
- \_\_\_\_\_. Licenciatura em Educação do Campo: histórico e projeto político-pedagógico. In: ANTUNES-ROCHA, M. I.; MARTINS, A. A. (Orgs.). **Educação do Campo: Desafios para a formação de professores**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. p. 39-55.
- APPOLINÁRIO, F. **Metodologia da Ciência: Filosofia e Prática da Pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2006.
- ARAÚJO, J. P. **A docência em uma escola do campo: narrativas de seus professores**. 2009.169 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2010. Disponível em: <[http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select\\_action=&co\\_obra=168255](http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=168255)>. Acesso em: 18 abr. 2012.
- ARROYO, M. G. Prefácio. ANTUNES-ROCHA, M. I. **Da cor de terra: representações sociais de professores sobre os alunos no contexto da luta pela terra**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012. p. 11-13.
- ARRUDA, A. Teoria das Representações Sociais e Teorias de Gênero. **Cadernos de Pesquisa**. n. 117. p. 127-147. nov. 2002. Disponível em: <[www.scielo.br/pdf/cp/n117/15555.pdf](http://www.scielo.br/pdf/cp/n117/15555.pdf)>. Acesso em: 20 abr. 2012.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARRETO, E. S. S. Trabalho docente e modelos de formação: velhos e novos embates e representações. **Cadernos de Pesquisa**. v. 40, n. 140, mai./ago. 2010. p. 427-443. Disponível em: < [www.scielo.br/pdf/cp/v40n140/a0740140.pdf](http://www.scielo.br/pdf/cp/v40n140/a0740140.pdf)>. Acesso em: 4 out. 2012.

BÉLAIR, L. A formação para a complexidade do ofício de professor. In: PAQUAY, L. et. al. (Orgs.). **Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais Competências?** Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 55-65.

BERGER, P. L.; LUCKMAN, T. **A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1985.

BRASIL. Decreto nº 7872, de 26 de dezembro de 2012. Regulamenta a Lei nº 12382, de 25 de fevereiro de 2011, que dispõe sobre o valor do salário mínimo e sua política de valorização de longo prazo. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 26 dez.2012. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2012/Decreto/D7872.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Decreto/D7872.htm)>

\_\_\_\_\_. Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a educação Básica. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 9 jul. 2010. Disponível em:<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica&catid=323](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica&catid=323)>. Acesso em 26 mar. 2012.

\_\_\_\_\_. Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 11 abr. 2008. Disponível em:<[http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao\\_2.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf)>. Acesso em: 24 mar. 2012.

\_\_\_\_\_. HENRIQUES, R. et al (Orgs.). **Cadernos Secad 2**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad/MEC). Brasília, DF, março 2007. Disponível em:<[http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=913&id=13605&id=13605&option=com\\_content&view=article](http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=913&id=13605&id=13605&option=com_content&view=article)>. Acesso em 26 mar. 2012.

\_\_\_\_\_. Parecer CNE/CP 9/2011. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 18 jan. 2002. Disponível em: <[portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf)>. Acesso em: 14 jul. 2013.

\_\_\_\_\_. Lei nº 12.014 de 6 de agosto de 2009. Altera o art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 16 jul. 2009. Disponível em:< [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2009/Lei/L12014.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L12014.htm)>. Acesso em: 14 jul. 2013.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.738 de 16 de julho de 2008. Institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica, regulamentando disposição constitucional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 16 jul. 2008. Disponível em:< [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/11738.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11738.htm)>. Acesso em: 14 jul. 2013.

\_\_\_\_\_. Parecer CNE/CEB 36/2001. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 4 dez. 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/EducCampo01.pdf>>. Acesso em: 26 mar. 2012.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 1996 Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em: 26 mar. 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria Geral. **III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto**. Brasília: MEC/CCS, 1982.

\_\_\_\_\_. Lei nº5692, de 11 de agosto de 1971. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 1971 Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br> >. Acesso em: 08 out. 2012.

\_\_\_\_\_. Lei nº4024, de 20 de dezembro de 1961. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 1961 Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br> >. Acesso em: 08 out. 2012.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**, de 16 de julho de 1934. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao34.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm)>. Acesso em: 17 abr. 2012.

CHAVES, A.M.; SILVA, P. L. Representações Sociais. In: CAMINO, L. et al (Orgs.). **Psicologia Social: temas e teoria**. 2 ed. Brasília, DF: Technopolitik, 2013.

CAIADO, K.R.M.; MELETTI, S.M.F. Educação Especial na Educação do Campo: 20 anos de silêncio no GT 15. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Edição especial. Marília, SP, v. 17. mai./ ago., 2011. p. 93-94. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v17nspe1/08.pdf>>. Acesso em 6 jun. 2012.

CALDART, R.S. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. **Trabalho, Educação e Saúde**. Rio de Janeiro, v.7. n.1. mar./jun. 2009. p. 35-64. Disponível em: <[www.revista.epsjv.fiocruz.br/upload/revistas/r235.pdf](http://www.revista.epsjv.fiocruz.br/upload/revistas/r235.pdf)>. Acesso em: 3 jun. 2012.

\_\_\_\_\_. **Sobre Educação do Campo**. 2007. Disponível em: <[http://www.ce.ufesbr/educacaodocampo/down/cdrom1/pdf/ii\\_03.pdf](http://www.ce.ufesbr/educacaodocampo/down/cdrom1/pdf/ii_03.pdf)>. Acesso em 3 jun. 2012. cd

\_\_\_\_\_. A Escola do campo em movimento. **Currículo Sem Fronteiras**. v. 3. n.1. jan./ jun. 2003. p. 60-81. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org>>. Acesso em 3 jun. 2012.

CAVALCANTE, L. O. H. Das políticas ao cotidiano: entraves e possibilidades para a educação do campo alcançar as escolas no rural. **Ensaio: avaliação, políticas públicas em Educação**. Rio de Janeiro, v. 18, n. 68, p. 559-560, jul/set. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.org/cgi-bin/wxis.exe/applications/scielo->

org/iah/?IsisScript=iah/iah.xis&base=article%5Edart.org&nextAction=lnk&lang=p&indexSearch=&exprSearch=EDUCACAO%20DO%20CAMPO>. Acesso em 16 abr. 2012.

CHAMON, E. M. Q. O. **Formação e (Re) construção identitária**: estudo das memórias de professores do ensino básico inscrito em um programa de formação continuada. São Paulo: UNICAMP, 2003. 117 f. Tese (Pós-Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2003.

CHAMON, E. M. Q. O.; CHAMON, M. A. Sobre o uso da entrevista nos estudos da Representação Social. In: V Jornada Internacional e III Conferência Brasileira sobre Representações Sociais. Brasília, 2007. **Anais...**Brasília, 2007. Disponível em: <[http://www.vjirs.com.br/completos/VJIRS\\_0351\\_0076.PDF](http://www.vjirs.com.br/completos/VJIRS_0351_0076.PDF)>. Acesso em 9 jun. 2012.

CHARLIER, É. Formar professores profissionais para uma formação contínua articulada à prática. In: PAQUAY, L. et. al. (Orgs.). **Formando professores profissionais**: Quais estratégias? Quais Competências? Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 85-102.

CHAUÍ, M.S. **Cultura e democracia**: o discurso competente e outras falas. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 4.ed. (Biblioteca da educação. Série 1. Escola; v. 16). São Paulo: Cortez, 2000.

CUNHA, M.; MACHADO, C. Prática pedagógica nas escolas localizadas no campo: desafios na construção do paradigma da educação do campo. In: IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE e III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. PUCPR, 2009. **Anais...** Disponível em: <[http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2104\\_2210.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2104_2210.pdf)>. Acesso em 3 jun. 2012.

DESSEN, M. A.; GUEDEA, M. T. D. A Ciência do Desenvolvimento Humano: ajustando o foco de análise. **Paideia**. v. 15, n. 30, 2005, p. 11-20. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v15n30/04.pdf>>. Acesso em: 9 jun. 2012.

DOISE, W. Da Psicologia Social à Psicologia Societal. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. v. 18, n.1, jan./abr., 2002, p.27-35. Disponível em: <[www.scielo.br/pdf/ptp/v18n1/a04v18n1.pdf](http://www.scielo.br/pdf/ptp/v18n1/a04v18n1.pdf)>. Acesso em: 3 jun. 2012.

DOLZ, J.; OLLAGNIER, E. **O enigma da competência em educação**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

FARIA, A. R.; et all. O eixo Educação do Campo como ferramenta de diálogo entre saberes e docência. In: ANTUNES-ROCHA, M. I.; MARTINS, A. A. (Orgs.). **Educação do Campo**: Desafios para a formação de professores. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. p. 79-94.

FARAIN, A. P. S. **O direito à Educação das crianças em Movimentos Sociais**. 2009. Disponível em: <<http://www.recantodasletras.com.br/cronicas/1685369>>. Acesso em 1 jun. 2012.

FERREIRA, C.C. **Pindamonhangaba: atlas histórico e geográfico**. São Paulo: Noovha América, 2008.

FERREIRA, F. J.; BRANDÃO, E. C. Educação do campo; um olhar histórico, uma realidade concreta. **Revista Eletrônica de Educação**. Ano V, n. 9, jul./dez. 2011. Disponível em: <[http://www.unifil.br/portal/arquivos/publicacoes/.../413\\_546\\_publpg.pdf](http://www.unifil.br/portal/arquivos/publicacoes/.../413_546_publpg.pdf)>. Acesso em: 25 abr. 2012.

FLICK, U. Introdução à Coleção Pesquisa Qualitativa. In: GIBBS, G. **Análise de dados qualitativos**. Porto Alegre: Artmed, 2009, p. 7-11.

GADOTTI, M. Pedagogia da Terra e Cultura da Sustentabilidade. **Revista Lusófona de Educação**. n. 6. 2005, p. 15-29.

GARNICA, A. V. M. Algumas notas sobre pesquisa qualitativa e fenomenologia. **Interface: Comunicação, Saúde, Educação**. v. 1, n. 1. Botucatu-SP: 1997. p. 109-122.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S.S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. (Coords.). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GIBBS, G. **Análise de dados qualitativos**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GUIMARÃES, E.S.; SILVA, R.C.; BEZERRA, A. S. A representação social dos alunos do ensino fundamental no município de Itaituba-PA sobre Educação do Campo. In: I Encontro de pesquisa e práticas em Educação do Campo na Paraíba. João Pessoa-PB, 2011. **Anais...** . Disponível em: <[www.ieppepcb2011.xpg.com.br/conteudo/GTs/GT%20.../24.pdf](http://www.ieppepcb2011.xpg.com.br/conteudo/GTs/GT%20.../24.pdf)>. Acesso em: 1 jun. 2012.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2010**. Disponível em: [www.censo2010.ibge.gov.br/sinopse/index.php?dados=29&uf=35](http://www.censo2010.ibge.gov.br/sinopse/index.php?dados=29&uf=35). Acesso em: jan. 2014.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **IDEB**. Resultados e Metas (Atualizado em 14 ago 2012). Disponível em: <[ideb.inep.gov.br/resultado/home.seam?cid=455683](http://ideb.inep.gov.br/resultado/home.seam?cid=455683)>. Acesso em: 2 nov. 2013.

JODELET, D. O movimento de retorno ao sujeito e a abordagem das representações sociais. **Sociedade e Estado**. Brasília: v. 24, n.3, set./dez., 2009, p. 679-712.

\_\_\_\_\_. Representações Sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. **As representações sociais**. Rio de Janeiro, Ed. UERJ, 2002, p. 17-44.

JOVCHELOVITCH, S. Psicologia Social, saber, comunidade e cultura. **Psicologia Social**. Porto Alegre: v.16, n.2, mai./ago., 2004. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-71822004000200004>>. Acesso em: 14 mai. 2012.

KIMIKO NOMA, A.; CARMO LIMA, A. Política educacional no e do campo: práticas educativas em agroecologia no MST/PR. **Eccos Revista Científica**. v. 12. n. 1. jan./jun. 2010. p. 141-158. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=71518577008.pdf>>. Acesso em 3 jun. 2012.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. A. **Metodologia do Trabalho Científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

LEINEKER, M. S. L., ABREU, C. B. M. **A Educação do Campo e os textos constitucionais: um estudo a partir da constituição federal de 1934**. IX ANPED SUL Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. 2012.

LEITE, S. C. **Escola rural: urbanização e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1999.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estruturas e organização**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

LOUZANO, P. et al. Quem quer ser professor? Atratividade, seleção e formação docente no Brasil. **Estudos em Avaliação Educacional**. São Paulo: v. 21, n. 47, set./dez. 2012, p. 543-568. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1608/1608.pdf>>. Acesso em: 4 out. 2012.

MACEDO, L. **Ensaios pedagógicos: como construir uma escola para todos?** Porto Alegre: Artmed, 2005.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos da Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

\_\_\_\_\_. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

MARSCHNER, W. Lutando e ressignificando o rural em campo: notas epistemológicas. **Interações**. Campo Grande. [online]. 2011, v.12, n.1, p. 41-52. ISSN 1518-7012. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1518-70122011000100005>>. Acesso em: 1 jun. 2012.

MARTINS, F. J. Organização do trabalho pedagógico e Educação do Campo. **Edição**. v. 33, n. 1, 2008. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2008/01/r6.htm>>. Acesso em 1 jun. 2012.

MARTINS, J. S. Cultura e educação na roça, encontros e desencontros. **Revista USP**. São Paulo, n. 64, dez/fev, 2004-2005, p. 28-49.

MARTINS, M. F. A.; COELHO, A. M. S. Saberes e fazeres do/no campo: desafios e possibilidades da educação básica do campo para a área de Ciências Sociais e Humanidades. **Educação e diversidade**. 2009. Disponível em:

<<http://www.ufpe.br/cead/estudosepesquisa/textos/maria-fatima2.pdf>>. Acesso em 3 jun. 2012.

MICHENER, H. A.; DELAMATER, J. D. MYERS, D. J. **Psicologia Social**. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2005.

MINAYO, M. C. S.; SANCHES, O. Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou Complementaridade? **Caderno de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v.9, 3.ed. 239-262, jul./set, 1993. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/csp/v9n3/02.pdf>>. Acesso em 2 abr.2012.

MOREIRA, A. M. **Representação social do “ser professor” e construção identitária docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental**. 2012. 149 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais) – Universidade de Taubaté, Taubaté, SP, 2012.

MORESI, E. (Org.). **Metodologia da Pesquisa**. Brasília, DF: Universidade Católica de Brasília-UCB, 2003.

MOSCOVICI, S. **Representações Sociais: Investigações em psicologia social**. 8 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

NASCIMENTO, C. G. Educação do Campo e direitos de cidadania. **Adital**. 2007. Disponível em: <<http://www.adital.com.br/site/noticia2.asp?lang=PT&cod=28479>>. Acesso em 3 jun.2012.

OLIVEIRA, M. S. B. S. Representações sociais e sociedades: a contribuição de Serge Moscovici. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. v. 19, n. 55, 2004. p. 180-186. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v19n55/a14v1955.pdf>>. Acesso em 20 abr. 2012.

OLIVEIRA, F. O.; WERBA, G. C. Representações sociais. In: STREY, M. N. (et al.). **Psicologia social contemporânea**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. P. 104-1117.

OLLAGNIER, E. As armadilhas da competência na formação de adultos. In: DOLZ, J.; OLLAGNIER, E. **O enigma da competência em educação**. Porto Alegre: Artmed, 2004. P. 189-208.

PAQUAY, L.; WAGNER, M.C. Competências profissionais privilegiadas nos estágios e na videoformação. In: PAQUAY, L. et. al. (Orgs.). **Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais Competências?** Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 135-159.

PERRENOUD, P. et. al. Fecundas incertezas ou como formar professores antes de ter todas as respostas. In: PAQUAY, L. et. al. (Orgs.). **Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais Competências?** Porto Alegre: Artmed, 2001. p.211-223.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

\_\_\_\_\_. **Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação**. Perspectivas Sociológicas. 2. ed. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1997.

POLONIA, A. C.; DESSEN, M. A.; SILVA, N. L. P. O modelo bioecológico de Bronfenbrenner: contribuições para o desenvolvimento humano. In: DESSEN, M. A.; COSTA JÚNIOR, Á. L. (Orgs.). **A ciência do desenvolvimento humano: tendências atuais e perspectivas futuras**. Porto Alegre: Artmed, 2005, p. 71-89.

RABELLO, A. O. O gênero e a profissão docente: impactos na memória das normalistas. **Ártemis**. v. 6, jun. 2007. p. 58-67. Disponível em: <<http://132.248.9.1:8991/hevila/RevistaArtemis/2007/vol6/6.pdf>>. Acesso em: 4 out. 2012.

RABELO, A. O.; MARTINS, A. M. A mulher no magistério brasileiro: um histórico sobre a feminização do magistério. **Anais**. VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação. 2006. Disponível em: <<http://www2.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/556AmandaO.Rabelo.pdf>>. Acesso em: 4 out. 2012.

RANGEL, A. C. M. **Formação de Professores em Belém-Pará: um estudo transversal sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais, saberes, práticas e a identidade profissional docente**. 2008. 302 f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Desenvolvimento Regional) – Universidade de Taubaté, Taubaté, SP, 2008.

RIOS, T. A. **Ética e Competência**. São Paulo: Cortez, 2004.

RODRIGUES, A.; ASSMAR, E. M. L.; JABLONSKI, B. **Psicologia Social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

ROSENTHAL, R.; JACOBSON, L. Profecias autorrealizadoras em sala de aula: as expectativas dos professores como determinantes não intencionais da competência intelectual. In: PATTO, M. H. S. **Introdução à psicologia escolar**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1989. p. 258-295.

ROTTA, M.; ONOFRE, S. B. Perfil da educação do campo: na escola do São Francisco do Bandeira no Município de Dois-Vizinhos-PR. **Educação**. Porto Alegre, v. 33. n.1. jan./abr., 2010, p. 75-84. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/.../4949>>. Acesso em 1 jun. 2012.

SANTANA, D. **A LDB e a educação do campo**. 2006. Disponível em: <[http://artigos.netsaber.com.br/resumo\\_artigo\\_592/artigo\\_sobre\\_a\\_ldb\\_e\\_a\\_educacao\\_do\\_campo](http://artigos.netsaber.com.br/resumo_artigo_592/artigo_sobre_a_ldb_e_a_educacao_do_campo)>. Acesso em 7 jun. 2012.

SANTOS, F. S. Educação do campo e educação urbana: aproximações e rupturas. **Educere et Educare**. v. 1, n. 1, jan./ jun. 2006. p. 69-72. Disponível em: <<http://www.red-ler.org/educacao-campo-educacao-urbana.pdf>>. Acesso em 7 jun.2012.

SANTOS, M. F. S. A teoria das representações sociais. In: SANTOS, M. F. S.; ALMEIDA, L. M. (Orgs.). **Diálogos com a Teoria das Representações Sociais**. Ed. Universitária, UFAL, 2005. Disponível em:<<http://books.google.com.br/books?id=uBROp9313z8C&printsec=frontcover&hl=pt-BR#v=onepage&q&f=false>>. Acesso em 1 jul. 2012.



SÃO PAULO. Programa de Qualidade da Escola. Disponível em: <IDESP.edunet.sp.gov.br>. Acesso em: 2 nov. 2013

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SIFUENTES; T. R.; DESSEN, M. A.; OLIVEIRA, M. C. S. L. Desenvolvimento Humano: Desafios para a Compreensão das Trajetórias Probabilísticas. **Psicologia: teoria e Pesquisa**. v. 23, n. 4, out./dez, 2007. p. 379-386. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/ptp/v23n4/03.pdf>. Acesso em: 2 abr. 2012.

SILVA, H. D.; OLIVEIRA, A.M.; EUGENIO, B. G. Docência e prática pedagógica numa escola de assentamento do MST. In: VII Seminário Redestrado – Nuevas Regulaciones em América Latina. Buenos Aires, 2008. **Anais...** Disponível em:< [http://www.fae.ufmg.br/estrado/cdrom\\_seminario\\_2008/textos/trabajos/DOCENCIA%20E%20PR%20C3%81TICA%20PEDAG%20C3%93GICA%20NUMA%20ESCOLA%20DE%20ASSENTAMENTO%20DO%20MST.pdf](http://www.fae.ufmg.br/estrado/cdrom_seminario_2008/textos/trabajos/DOCENCIA%20E%20PR%20C3%81TICA%20PEDAG%20C3%93GICA%20NUMA%20ESCOLA%20DE%20ASSENTAMENTO%20DO%20MST.pdf)>. Acesso em 7 jun. 2012.

SILVA, L. H.; MORAES, T. C.; BOF, A. M. A Educação no Meio Rural do Brasil: Revisão de Literatura. In: BOF, A. M. (Org.); SAMPAIO, C. E. M. [et al.]. **A Educação no Brasil Rural**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006, p. 69-139.

SOBRINHO, C. I.; FIDÉLIS, C. A. S.; PAZ, V. O. Educação do Campo no sudeste paraense: diagnóstico de abrangência da licenciatura plena em educação no campo – Procampo. In: I Encontro de pesquisa e práticas em Educação do Campo na Paraíba. João Pessoa-PB, 2011. **Anais...** Disponível em: < <http://www.ieppecpb2011.xpg.com.br/conteudo/GTs/GT%20-%2003/03.pdf>>. Acesso em 7 jun. 2012.

SOUZA, M. A. Educação do Campo: políticas, práticas pedagógicas e produção científica. **Educação e Sociedade**. v. 29. n. 105. Set./dez. SP: Campinas, 2008. p. 1089-1111. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> . Acesso em: 4 abr. 2012.

SPINK, M. J. O Conceito de Representação Social na Abordagem Psicossocial. **Caderno de Saúde Pública**. v. 9, n. 3, Rio de Janeiro: jul./set., 1993, p. 300-308. Disponível em:< [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-311X1993000300017&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-311X1993000300017&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em: 1 jun. 2012.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

TARDIFF, M.; GAUTHIER, C. O professor como “ator racional”: que racionalidade, que saber, que julgamento? In: PAQUAY, L. et. al. (Orgs.). **Formando professores profissionais**: Quais estratégias? Quais Competências? Porto Alegre: Artmed, 2001.p. 185-210.

TEIXEIRA, E. S.; BERNARTT, M. L.; TRINDADE, G. A. Estudos sobre Pedagogia da Alternância no Brasil: revisão de literatura e perspectivas para a pesquisa. **Educação e Pesquisa**. [online]. v.34, n.2, 2008, p. 227-242. ISSN 1517-9702. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022008000200002>>. Acesso em: 1 jun. 2012.

TRINDADE, Z. A.; SANTOS, M. F. S.; ALMEIDA, A. M. O. Ancoragem: notas sobre consensos e dissensos. In: ALMEIDA, A. M. O.; SANTOS, M. F. S.; TRINDADE, Z. A. (Orgs.). **Teoria das Representações Sociais: 50 anos**. Brasília, DF: Technopolitik, 2011.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VENDRAMINI, C. R. Educação e trabalho: reflexões em torno dos movimentos sociais do campo. **Caderno CEDES** [online]. v.27, n.72, 2007, p. 121-135. ISSN 0101-3262.

Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622007000200002>>. Acesso em: 1 jun. 2012.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZÁRATE, D. C. M. F. O envolvimento técnico-administrativo na implantação do curso de Licenciatura em Educação do Campo: Pedagogia da Terra. In: ANTUNES-ROCHA, M. I.; MARTINS, A. A. (Orgs.). **Educação do Campo: Desafios para a formação de professores**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

ZARIFIAN, P. **Objetivo competência: por uma nova lógica**. São Paulo: Atlas, 2008.

\_\_\_\_\_. **O modelo da competência: trajetória histórica, desafios atuais e propostas**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2003.

## Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa você não será penalizado (a) de forma alguma.

### INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Título do Projeto: “EDUCAÇÃO DO CAMPO E PROFESSORES DE ESCOLAS RURAIS: AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE COMPETÊNCIA”

Pesquisadora Responsável: Simone Guimarães Braz

Telefones para contato: (12) 99127-3938

Pesquisadora participante: Prof. Dr<sup>a</sup>. Edna Maria de O. Chamon

A pesquisa tem como objetivo principal identificar as representações sociais do professor sobre as competências necessárias à sua prática pedagógica para atuar nas escolas do campo, considerando a política de educação do campo no Brasil.

- A pesquisa será baseada em informações a partir de entrevistas, de questionário e revisões de artigos publicados sobre o assunto. As entrevistas serão gravadas em áudio, posteriormente transcritas, e apagadas após finalização dos estudos.
- Não haverá riscos e nem prejuízos às pessoas entrevistadas, pois seus dados pessoais não serão revelados durante a pesquisa e não haverá desconforto por qualquer tipo de lesão.
- Os benefícios decorrentes da participação do sujeito na pesquisa serão a possibilidade de refletir sobre sua prática docente, as estratégias de ensino utilizadas e analisar as propostas de políticas públicas para a Educação do Campo.
- A pesquisa terá duração de dezenove meses, com garantia de sigilo de dados pessoais dos entrevistados. O entrevistado terá total direito de retirar, em qualquer tempo, seu termo de consentimento da pesquisa sem qualquer penalidade.

Nome e Assinatura da pesquisadora: Simone Guimarães Braz

### CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu, \_\_\_\_\_  
 RG \_\_\_\_\_, abaixo assinado, concordo em participar do estudo, “EDUCAÇÃO DO CAMPO E PROFESSORES DE ESCOLAS RURAIS: AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE COMPETÊNCIA”. como sujeito. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pela pesquisadora Simone Guimarães Braz sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade ou interrupção de meu acompanhamento/ assistência/tratamento.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2012.

Nome: \_\_\_\_\_

Assinatura do participante: \_\_\_\_\_

## ANEXO A



PRPPG-Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação  
Comitê de ética em Pesquisa  
Rua Visconde do Rio Branco, 210 Centro Taubaté-SP 12020-040  
Tel.: (12) 3625.4143 - 3635.1233 Fax: (12) 3632.2947  
cepuntau@unitau.br

## DECLARAÇÃO Nº 252/12

**Protocolo CEP/UNITAU nº 305/12** (Esse número de registro deverá ser citado pelo pesquisador nas correspondências referentes a este projeto)

**Projeto de Pesquisa:** *Representações sociais dos professores sobre as competências necessárias para atuação na Educação do Campo: e suas implicações na prática pedagógica*

**Pesquisador(a) Responsável:** Simone Guimarães Braz

O Comitê de Ética em Pesquisa, em reunião de **06/07/2012**, e no uso das competências definidas na Resolução CNS/MS 196/96, considerou o Projeto acima **Aprovado**.

Taubaté, 12 de julho de 2012



**Prof. Dra. Maria Dolores Alves Cocco**

Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté