

O TRABALHO DOCENTE E A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE ILHÉUS-BA¹

Arlete Ramos dos Santos²
UESC
arlerp@hotmail.com

Claudio Pinto Nunes³
UESB
claudionunesba@hotmail.com

Rosenaide P. dos Reis Ramos⁴
UESC
roseramosuesc@gmail.com

RESUMO: Este artigo trata-se de uma pesquisa qualitativa realizada no município de Ilhéus-BA que teve como objetivo investigar as especificidades do trabalho docente no campo. Situando geograficamente o município de Ilhéus, observa-se que o mesmo fica localizado na região Sul da Bahia, onde o processo de desenvolvimento capitalista começou com o modo de apropriação primitiva de capital, no século XVI, desde a colonização portuguesa no Brasil. Para escrever o presente trabalho que traz os dados de uma pesquisa realizada nesse município, inicialmente, traçamos uma breve contextualização do trabalho docente, observando como essa categoria de profissionais se insere no espectro da proletarianização e da precarização de maneira geral; e sobre o contexto particular, exemplificamos com os dados apresentados sobre a realidade do município pesquisado no que se refere às escolas do campo. A conceituação de “educação do campo”, proposta na “Resolução nº. 2, de 28 de abril de 2008”, integra

¹ Os dados apresentados nessa pesquisa foram obtidos através de uma pesquisa de campo realizada pelos alunos do PARFOR/UESC, como parte dos créditos da disciplina Educação do Campo, ministrada pela Prof^a Dr^a Arlete Ramos dos Santos.

² Pós-doutorado em Movimentos Sociais pela UNESP; Doutora e Mestre em Educação pela FAE/UFMG; Prof^a Adjunta da Universidade Estadual de Santa Cruz; Coordenadora do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação e Ciências Humanas – CEPECH; Coordenadora do Grupo de Estudos Movimentos Sociais, Diversidade Cultural e Educação (UESC), com registro no CNPQ.

³ Pós-Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN); Professor Titular da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB); Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da UESB; Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Didática, Formação e Trabalho Docente (Difort/CNPq). E-mail: claudionunesba@hotmail.com.

⁴ Doutora em educação pelo PPGE-UFSCar. Professora Adjunta do Departamento de Ciências da Educação da UESB. CNPQ. Diretora do Departamento de Ciências da Educação – DCIE/UESB. Professora do Programa de Mestrado em Letras – PROFLETRAS/UESB.

duas perspectivas: aquela da área de localização da população (“populações rurais”) e aquela dos grupos, povos ou comunidades que se demarcam identitariamente. A Educação do Campo nasceu das lutas da classe trabalhadora camponesa organizada, principalmente, como movimentos sociais que buscam um projeto educacional na forma de política pública que respeite os interesses dos diversos sujeitos coletivos e que fazem do campo o seu território de vida. E esse projeto vem se concretizando formalmente a partir da correlação de forças em disputa na sociedade, quais sejam: a classe trabalhadora e o agronegócio. Os instrumentos de coleta de dados utilizados para a realização da pesquisa foram revisão bibliográfica, análise documental e aplicação de questionários, sendo que os dados coletados foram analisados utilizando o materialismo histórico dialético como método. Os questionários utilizados apresentaram questões abertas e fechadas, aplicados aos professores de escolas do campo, os quais serviram para coletar dados sobre a compreensão destes profissionais no que se refere à Educação do Campo, e também sobre o trabalho docente, tais como: formação inicial e continuada, planejamento escolar, gestão escolar, infraestrutura e concepção de educação do campo. Verificamos que não existe formação continuada sobre a Educação do Campo para os docentes no referido município e também faltam investimentos na estrutura física das escolas. Concluimos que a maioria dos docentes que atuam na Educação do Campo, no município pesquisado, não têm conhecimentos sobre os pressupostos teórico-metodológicos subjacentes à Educação do Campo.

PALAVRAS-CHAVE: Educação do Campo; Política educacional; Trabalho docente.

Breve contextualização do trabalho docente

O trabalho docente é parte da totalidade constituída pelo trabalho no capitalismo, estando submetido, portanto, a sua lógica e as suas contradições, obedecendo as dinâmicas específicas da organização produtiva, do sistema político e social, do conhecimento, da tecnologia, de gênero, bem como de outros aspectos estruturantes da conjuntura atual, que determinam formas de organizações sociais. Todos esses aspectos do trabalho docente e sua relação sistêmica com a totalidade das relações capitalistas desembocam no espaço escolar por meio de variantes que vão desde a formação dos docentes até a determinação do processo ensino-aprendizagem. Assim, a análise do

trabalho docente, do profissional que atua no campo ou na cidade, precisa considerá-lo como forma/lugar da regulação social. A profissão de professor tem sofrido ao longo dos tempos mudanças que interferem drasticamente no seu papel, deixando entreabertas lacunas entre o ideal e a realidade do trabalho docente.

Desde a Grécia antiga, a figura do professor já estava posta como uma necessidade. A este cabia a responsabilidade de ajudar os jovens cidadãos gregos livres a compreenderem o mundo e a argumentarem, de forma a se emanciparem pelo conhecimento. A escola era o lugar do ócio, da argumentação e estava destinada apenas à elite. Sócrates traz como modelo de educação a arte de ensinar numa íntima correlação com a arte de persuadir. Observamos que o papel do professor, na perspectiva socrática, era seduzir pelo conhecimento as mentes dos jovens. Para Gauthier (1999, p. 34), na atualidade, o professor continua tendo a tarefa de seduzir seus alunos ou, mais do que isso, persuadi-los “[...] por meio da palavra e do gesto, seduzindo a mente e o coração ao mesmo tempo”. Assim, o trabalho do professor subentende ouvir o outro, o seu aluno, e estimulá-lo a falar, a utilizar o seu raciocínio para ir construindo conhecimentos.

As mudanças na educação são históricas. Na idade Média, segundo Saviani (2006), o acesso à escola continuava sendo restrito à elite. Além do trabalho das artes da educação, o professor assumia seu trabalho incorporando o valor de sacerdócio, como uma tarefa de professar uma fé atrelada à de professar uma verdade única. Dessa maneira, ensinar uma doutrina era o indispensável na ação docente.

Outras características da profissão docente nesse período em que a igreja católica esteve à frente do processo educativo foram as de aceitação, de paciência, mas também de impor limites, de correção e disciplinamento do corpo. Aparece como destaque o sentido forte da profissão docente como vocação e que passa ser considerada condição essencial para o exercício da docência. A utilização desse termo é, atualmente, muito polêmica. A perspectiva racionalista o rejeita por entender que ele implicaria uma atitude de resignação frente às dificuldades da profissão.

Diante do avanço do capitalismo a docência foi, ao longo do tempo, passando por situações tensas na procura de uma identidade, sendo questionada e julgada por suas ações sob a ótica da singularidade e não da complexidade de relações presentes no tecido de seu trabalho. A década de 1980, no Brasil, foi marcada por uma consciência

de classe trabalhadora, na qual os professores tiveram uma trajetória de identidade da categoria construída com lutas e movimentos para o reconhecimento da profissão.

Recentemente, porém, não há como desvincular a escola do âmbito maior da sociedade capitalista e do enfraquecimento dos sindicatos. De acordo com Nóvoa (1999, p.30), “[...] os sindicatos deixaram de serem forças utópicas, dinamizadas pela ideia de um futuro diferente. As incertezas e as crises econômicas mobilizam mais os aparelhos do que os projetos de sociedade”. Conceber o trabalho docente que se percebe isolado de seu coletivo e, portanto, torna-se frágil diante das múltiplas cobranças, sem conseguir nas dramáticas do uso de si, construir respostas aos problemas do mundo contemporâneo. A culpa projeta-se inicialmente sobre o aluno e a família, “[...] mas vai além, recai sobre o professor e a escola. Observa-se que a categoria passa por uma desmoralização: somos incompetentes, somos descomprometidos, somos uma categoria muito heterogênea. A culpa está em todos, menos no poder que gera essa situação.” (DOTTI, 1992, p.24-25).

Diante das diversas pressões que afetam a profissão, o mal-estar docente é uma realidade que passa a ser questionada e analisada por diversos autores⁵, que nos advertem sobre as dificuldades de exercer essa profissão na contemporaneidade. Para Bauman (1998), a sociedade sofre com o mal-estar no qual faz parte o trabalho docente, que é definido nas e pelas interações humanas, ou seja:

[...] os docentes se confrontam cotidianamente com a irredutibilidade do indivíduo frente às regras gerais, aos esquemas globais e às rotinas coletivas. Trata-se de um trabalho cujo produto ou objeto sempre escapa, em diversos aspectos, à ação do trabalhador, enquanto o mesmo não acontece em muitíssimas outras atividades, nas quais o objeto de trabalho (a matéria inerte, o artefato, o serviço oferecido, o produto, etc.) fica inteiramente submetido à ação do trabalhador, que o controla como quer. (TARDIF; LESSARD, 2011, p. 43).

Nessa perspectiva a dificuldade em se estudar a natureza do trabalho docente refere-se ao fato de este situar-se no setor de serviços. E a educação pública é um tipo de serviço prestado pelo Estado. Não obstante, a escola como espaço de trabalho do docente é produto da evolução histórica que se iniciou no século XVI, com as “escolinhas de caridade”, mas somente no século XVIII acontece a sua consolidação com o desenvolvimento do sistema capitalista. Entretanto, a sua expansão de fato ocorre

⁵ Veja sobre o mal-estar docente em autores como Nóvoa (1999), Esteve (1999), Martínez, Valles e Kohen (1997), Arroyo (2004) e Tardif e Lessard (2005).

entre os séculos XIX e XX, quando entra em cena o Estado, que regulamenta a obrigatoriedade de escolarização e a democratização do ensino. Apesar dessa regulamentação estatal, Barroso (2003, p. 118) argumenta que “a escola massificou-se sem se democratizar. Sem alterar sua organização pedagógica, que era voltada para atender públicos seletos, sem criar estruturas adequadas ao alargamento e renovação de seus alunos, sem dispor dos recursos necessários para gerir os anseios de uma escola para todos”. Nesse sentido, novos problemas surgem no interior da escola e das salas de aula, que se expressam na heterogeneidade das turmas do ponto de vista socioeconômico, cultural e étnico; nas dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos; na inclusão de portadores de necessidades especiais em escolas regulares. Além de problemas relativos às relações familiares, como a violência doméstica, o abandono familiar, a ausência dos pais no processo de escolarização dos filhos, o consumo de drogas entre crianças e jovens, a gravidez na adolescência.

A multiplicidade e imprevisibilidade das questões que adentram as salas de aula extrapola a mediação do processo de ensino/aprendizagem, gerando tensões e dilemas, pois vão exigir do docente respostas rápidas e competências variadas, para as quais ele não está preparado para enfrentar. As escolas e os professores não podem suprir a ausência de outras instâncias econômicas, sociais, políticas e familiares no processo de educar as gerações mais novas, ou seja, a instituição escolar e os docentes não vão solucionar aquilo que as sociedades e as famílias não possibilitam às crianças e aos jovens. Nenhuma categoria profissional pode responsabilizar-se por demandas tão vastas, como essas que chegam às salas de aula e que impactam diretamente o trabalho docente.

Ou seja, a indeterminação e a gravidade dos problemas apresentados ultrapassam tanto a formação do professor, que não possui recursos teórico-metodológicos que lhes permitam atendê-los, como também a instituição escola (pública) que não conta com recursos humanos, financeiros e materiais para intervir. A contradição entre as expectativas postas sobre a escola e o professor e o que se é capaz de realizar, pode levar à perda do sentido do trabalho pedagógico e ao agravamento de conflitos e situações de ruptura no cotidiano escolar, em particular na sala de aula. (BARROSO, 2003).

Ao constatar a sobrecarga de atribuições para os professores, verificamos que este vem cada vez mais sendo precarizado. Dentre os trabalhos que tratam da precarização nessa profissão, destacam-se os estudos de Maria das Mercês Ferreira Sampaio e Alda Junqueira (2004) que, ao escreverem sobre Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares, afirmam que as condições econômicas e sociais incidem sobre a escola tornando-a frágil, insuficiente e precária, tendo em vista as necessidades do trabalhador docente. Outro termo utilizado na literatura para se referir à exploração sofrida pelos docentes é proletarização, o qual, etimologicamente, vem do conceito marxista de “proletário”, que diz respeito à prole, isto é, aquele cuja posse equivale aos seus filhos, e que para manter-se vivo (bem como, sustentar sua família) precisa vender sua força de trabalho.

Isto remete ao fato de que o proletário é aquele que não é dono dos meios de produção e, por isso, para sobreviver necessita de trabalhar em troca de salário, que implica a perda da autonomia tanto em relação ao trabalho como da vida. É neste contexto, que a problematização do trabalho docente liga-se à proletarização, sendo esta o resultado da divisão social e, portanto, da exploração e dominação social, remete à desqualificação do trabalho docente, reduz os professores a uma espécie de técnicos especializados, cumpridores de tarefas, desumanizando o seu trabalho, por do Estado como grande agenciador das políticas educacionais, ainda que as políticas públicas formuladas na arena estatal sejam resultado de uma correlação de forças na sociedade civil que produz ou reproduz novas racionalidades. Todavia, sob a égide do neoliberalismo, o aparelho estatal é o resultado da articulação de processos locais e globais responsáveis por ressignificar os Estados nacionais, os quais assumem papéis específicos para demandas globalizadas na condução de políticas sociais e econômicas. Nesse âmbito encontram-se as políticas educacionais impostas pelas agências multilaterais, como salienta Frigotto:

As novas demandas da educação explicitadas por diferentes documentos dos novos senhores do mundo – FMI, BIRD, BID – e seus representantes regionais – CEPAL, OREALC – baseadas nas categorias sociedade do conhecimento, qualidade total, educação para a competitividade, formação abstrata e polivalente, expressam os limites das concepções da teoria do capital humano e as redefinem sobre novas bases. (FRIGOTTO, 2003, p. 19).

Diante disso, a escola, situada entre os embates do capital e do trabalho, acaba sendo forçada a preparar a força de trabalho para a manutenção das relações de produção vigentes, mediante a institucionalização estatal de interesses globais por meio das leis e programas, e o currículo escolar que se efetiva na sala de aula. Mas este espaço educativo, contraditoriamente, pode se revelar também num espaço de luta, disputa e embate, na medida em que o professor, ao posicionar-se de modo consciente, ao invés de justificar e legitimar a dominação de uma classe sobre a outra e de reforçar as injustiças sociais, pode contribuir para sua superação. (TUMOLO; FONTANA, 2008).

7

A docência na Educação do Campo

Ao buscarmos as raízes epistemológicas do termo “campo”, observamos que o mesmo é resultado de uma nomenclatura proclamada pelos movimentos sociais, adotado pelas instâncias governamentais e suas políticas públicas educacionais mesmo quando ainda relutantemente pronunciada em alguns universos acadêmicos dos estudos do rural. A conceituação de “educação do campo”, proposta na “Resolução nº. 2, de 28 de abril de 2008”, integra duas perspectivas: aquela da área de localização da população (“populações rurais”) e aquela dos grupos, povos ou comunidades que se demarcam identitariamente. Ou seja, percebemos que há uma demarcação desse termo para destacar aspectos de territórios e identidades, sendo esta, uma das formas de divisão do espaço geográfico na Bahia, e que tem servido de direcionamento aos movimentos sociais. Na territorialização a centralidade analítica é compreendida como construção social de espaço geográfico a partir de relações de poder e identidade, como reflexo do modo de produção capitalista.

Assim expressa Oliveira (1999, p. 74):

O território deve ser apreendido como síntese contraditória, como totalidade concreta do processo/ modo de produção/distribuição/ circulação/ consumo e suas articulações e mediações supraestruturais (política, ideológica, simbólica, etc.) em que o Estado desempenha a função de regulação. O território é assim produto concreto da luta de classes travada pela sociedade no processo de produção de sua existência.

Observa-se, então, com base na autora, que nos Territórios de Identidade, a realização do trabalho no processo de reprodução social com base nas disputas entre classes sociais, apropriando-se do espaço e transformando-o.

Para entendermos o que significa a Educação do Campo, necessário se faz que compreendamos o *atual estado de coisas*, ou o *movimento real de sua transformação*, numa perspectiva marxista. Dessa forma, observando as categorias marxistas de universalidade, particularidade e singularidade, podemos dizer que a Educação do Campo tem seu espectro de ações desde a particularidade quando nasce da ‘experiência de classe’ de camponeses organizados em movimentos sociais e envolve diferentes sujeitos, às vezes com diferentes posições de classe, e vai se inserindo na totalidade ou universalidade quando luta pelo acesso dos trabalhadores ao conhecimento produzido na sociedade problematizando-os, criticizando o modo de conhecimento dominante e à hierarquização epistemológica da pedagogia que se coloca à serviço da classe dominante, à qual desconhece os camponeses como produtores de conhecimento e que resiste a construir referências próprias para a solução de problemas de uma outra lógica de produção e de trabalho que não seja a do trabalho produtivo para o capital. Assim se expressa Caldart (2009, p. 90) sobre a Educação do Campo:

Ela é um movimento real de combate ao ‘atual estado de coisas’: movimento prático, de objetivos ou fins práticos, de ferramentas práticas, que expressa e produz concepções teóricas, críticas a determinadas visões de educação, de política de educação, de projetos de campo e de país, mas que são interpretações da realidade construídas em vista de orientar ações/lutas concretas.

As discussões iniciais sobre a Educação do Campo aconteceram no I Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária (I ENERA), realizado em 1997, e, posteriormente, nas Conferências para Educação Básica do Campo, realizadas respectivamente em 1997, 1998, 2004, dentre outras, com a participação de entidades internacionais, da sociedade civil e de órgãos do Governo⁶. O que motivou o surgimento desta nova prática social foi a necessidade de lutas unitárias feitas pelos próprios trabalhadores e suas organizações por uma política pública de Educação do Campo que garantisse o direito das populações do campo à educação e que as experiências político-

⁶ MEC, UNESCO, UNB, EFAs, MOVA.

pedagógicas acumuladas por estes sujeitos fossem reconhecidas e legitimadas pelo sistema público nas suas esferas correspondentes (FONEC, 2012, p. 4).

Dessas lutas pela Educação do Campo, até a atualidade, como saldo positivo pode-se verificar a existência de uma legislação que versa sobre as conquistas para a educação dos povos do campo que reconhecem e legitimam as lutas levando em consideração as suas especificidades: Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo: Resolução CNE/CEB nº 1/2002 e Resolução CNE/CEB nº 2/2008. Parecer CNE/CEB nº 1/2006 que reconhece os Dias Letivos da Alternância; Resolução CNE/CEB nº 4/2010 que reconhece a Educação do Campo como modalidade específica e define a identidade da escola do campo; Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo e sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera).

Importante registrar que os movimentos sociais do campo foram participantes ativos das Conferências Estaduais e Nacionais da Educação – CONAEs – gerando influências no Plano Nacional de Educação, Lei sob nº 13.005, aprovada no ano de 2014. São 20 metas para a educação brasileira nos próximos 10 anos. Em praticamente todas elas há menção aos povos do campo, à necessidade de educação básica, formação de professores, materiais didáticos entre outros temas essenciais ao avanço da educação do campo como construída pelos movimentos sociais em diálogo com governos. (SANTOS; SOUZA, 2015). Em 2012, o governo federal criou mais uma política de Educação do Campo, denominada de PRONACAMPO (Programa Nacional de Educação do Campo), a qual está sendo avaliada pelo Fórum Nacional de Educação do Campo - FONEC, como um programa que está dentro da lógica do agronegócio, ou da educação rural, cujo objetivo é formar mão de obra na perspectiva mercadológica.

Na Educação do Campo, o trabalho docente em muitas regiões do país está atrelado às péssimas condições de trabalho, falta de estruturas físicas nas escolas, castigo aos professores que não votaram no candidato eleito no município, dentre outras condições que tem dificultado o desenvolvimento profissional do docente, descumprindo o que preconiza a Resolução CNE/CEB 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, quando estabelece no artigo 10º desta Resolução, entre outras normativas, que o planejamento da Educação do

Campo considerará sempre as melhores possibilidades de trabalho pedagógico com padrão de qualidade, seja a educação oferecida em escolas da comunidade, multisseriadas ou não. Em seu 2º parágrafo o mesmo artigo determina que:

- As escolas multisseriadas, para atingirem o padrão de qualidade definido em nível nacional, necessitam de professores com formação pedagógica, inicial e continuada, instalações físicas e equipamentos adequados, materiais didáticos apropriados e supervisão pedagógica permanente.

Ou seja, a Educação do Campo deve ser articulada nos municípios de forma que os diversos fatores possam ser definitivos para se alcançar a qualidade esperada para o ensino no campo.

10

Resultados da pesquisa

A metodologia utilizada para o desenvolvimento da pesquisa foi de caráter qualitativo, inicialmente, com uma revisão bibliográfica seguida de análise documental e aplicação de questionários, cujo objetivo foi o de verificar como vem sendo implementadas as políticas públicas educacionais que fazem parte do Plano de Ações Articuladas (PAR) no município de Ilhéus que fica localizado na região Sul da Bahia. O PAR (faz parte do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação) consiste numa forma de regulação por meio da qual os prefeitos assinam um termo de adesão com o MEC, e faz um monitoramento *online* através do Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle (SIMEC). Tal procedimento faz parte de um processo de descentralização que vem ocorrendo desde a década de 1990, quando os municípios sofreram significativas alterações no que se refere às suas atribuições, “[...] ora organizando-se por normas próprias, ora sendo organizado pelo Estado segundo as conveniências da nação, que lhe regula a autonomia e lhe defere maiores ou menores incumbências administrativas no âmbito local” (SANTOS; DAMASCENO, 2011, p. 27).

O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, um programa estratégico do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) foi instituído pelo Decreto 6.094 de 24 de abril de 2007, pelo governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, sendo um plano executivo, constituído por mais de 40 programas divididos em quatro eixos norteadores: educação básica, educação superior, educação profissional e alfabetização.

Trata-se de um novo regime de colaboração, conciliando a atuação dos entes federados, envolvendo a decisão política, a ação técnica e atendimento da demanda educacional, visando à melhoria dos indicadores educacionais. Sendo um compromisso fundado inicialmente em vinte e oito diretrizes e consubstanciado em um plano de metas concretas e efetivas, compartilha competências políticas, técnicas e financeiras para a execução de programas de manutenção e desenvolvimento da educação básica. (BRASIL, 2007). O PAR está no Art. 9º do Plano de Metas, sendo designado como o conjunto articulado de ações, apoiado técnica ou financeiramente pelo Ministério da Educação, que visa o cumprimento das metas do Compromisso e a observância das suas diretrizes (DECRETO 6.094/2007).

A análise documental “pode se constituir de uma técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um. tema ou problema” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 38). Os questionários utilizados apresentaram questões abertas e fechadas, aplicados aos professores de escolas do campo, os quais serviram para coletar dados sobre a compreensão destes profissionais no que se refere à Educação do Campo, e também sobre o trabalho docente, tais como: formação inicial e continuada, planejamento escolar, gestão escolar, infraestrutura e concepção de educação do campo.

Com base na análise de documentos a pesquisa apresentou os seguintes dados no que se refere à composição da rede municipal no município de Ilhéus, conforme tabela n. 1 para o ano de 2014:

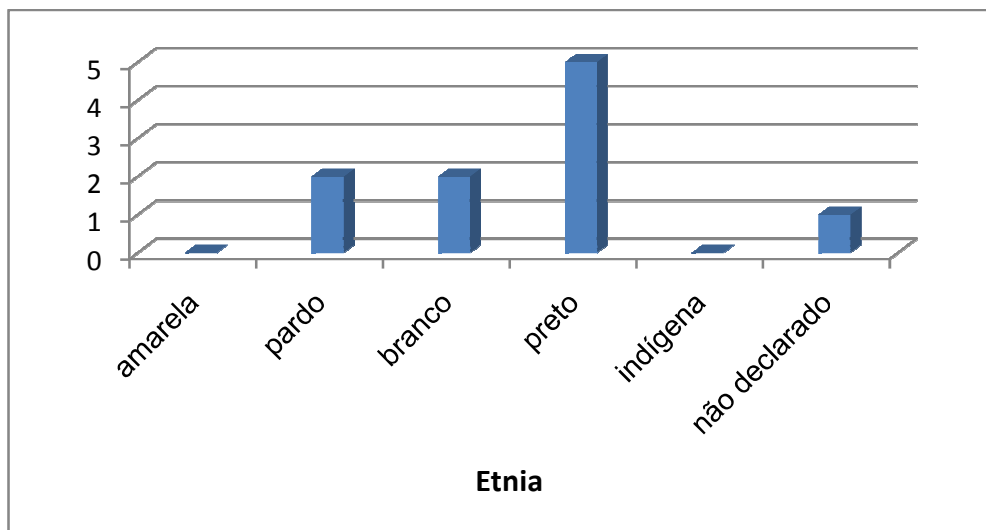
Tabela n. 1 – Número de sujeitos atendidos em 2016.

SUJEITOS	CAMPO	CIDADE	TOTAL
PROFESSORES	194	498	692
ALUNOS	4.717	15.246	19.956

Fonte: Documentos da SMED, Ilhéus – 2016.

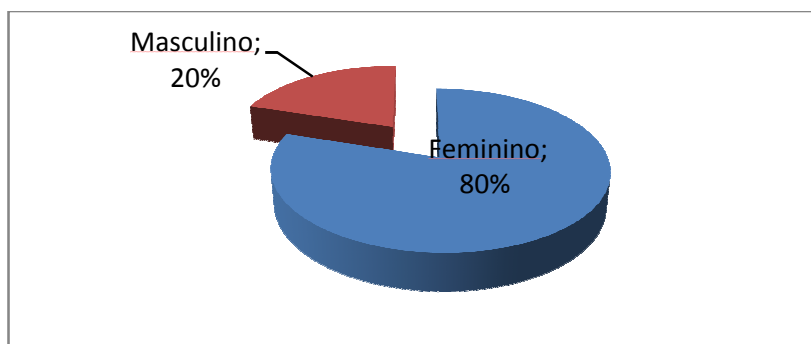
Em relação ao pertencimento étnico-racial, de acordo com o Gráfico 1, a grande maioria dos docentes pesquisados se reconhece como pardos, com 61%, enquanto os negros são 28%, restando, apenas 11% para os brancos. Há, então, uma predominância de pessoas que se reconhecem como negros e pardos.

Gráfico 1 – Pertencimento étnico-racial



Ao analisar a classificação dos sujeitos da pesquisa quanto ao sexo, observamos que as funções de magistério, em sua maioria, no país, têm sido ocupadas por pessoas do sexo feminino e, nesse aspecto, coadunando com dados nacionais, que apresentam no Censo de 2010, na somatória de concluintes em todos os cursos de licenciatura que 60,9% são do sexo feminino, também reflete esse resultado, no município de Ilhéus, como pode ser observado no gráfico de n. 2, abaixo:

Gráfico 2 – Quanto ao sexo dos sujeitos



Com um total de 80% dos sujeitos do sexo feminino e 20% do sexo masculino, observamos no espaço da pesquisa a predominância de mulheres. Sobre feminização na educação, são recorrentes na literatura brasileira, as análises de que a função de professor está relacionada à divisão sexual do trabalho, tendo em sua vasta maioria a ocupação feminina, o que tem justificado uma política de baixos salários, formação precária, trabalho docente como vocação e doação, e desvalorização da carreira, ocorrendo uma proletarização. (CARMINATTI, 2011).

Entretanto, quando os sujeitos foram questionados sobre a realização do seu trabalho como vocação, obtivemos o seguinte resultado:

Gráfico 3 – Você tem vocação para o magistério?

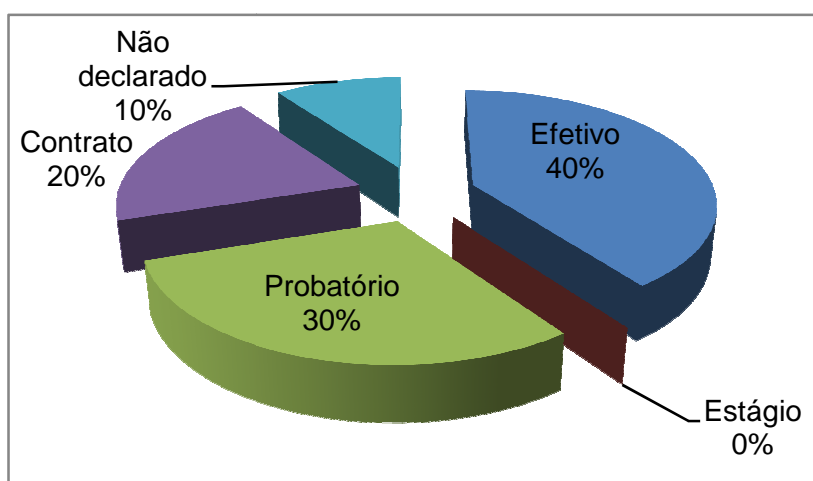


13

Assim, com base no resultado de 90% dos professores do campo do município de Ilhéus que trabalham a partir de uma vocação para o trabalho docente, podemos concluir que estes estão satisfeitos com o trabalho que vem desenvolvendo. Segundo Carminatti (2011), a categoria docente passa por um processo de proletarização⁷ ligado à feminização do magistério, ao desprestígio, à falta de controle do professorado sobre os seus trabalhos. O trabalho do proletário nos remete ao trabalho fabril.

Outra característica salientada no trabalho docente da região pesquisada foi a forma de vínculo empregatício. Conforme o gráfico 4 abaixo verificamos que a maioria dos docentes que trabalham na zona rural dos municípios pesquisados são efetivos.

Gráfico 4 – Vínculo empregatício



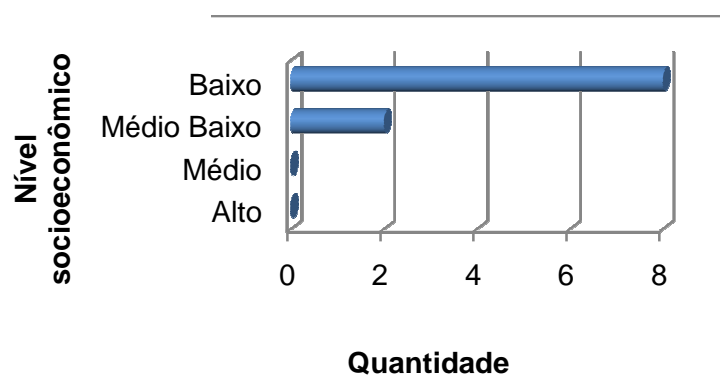
Observando os dados acima apresentados, notamos que apenas 40% dos professores que trabalham no campo, em Ilhéus, conforme os dados coletados, são

⁷ Sobre proletarização do trabalho docente consulte: APPLE e TEITELBAUN, 1991; PUCCI et al., 1991; OZGA e LAWN, 1991; JÁEN, 1991; ENGUITA, 1991; COSTA, 1995; FERREIRA, 2006; LÜDKE e BOING, 2007

efetivos, e o fato de existir maioria de docentes em outras formas de vínculo funcional faz com que haja rotatividade nas escolas, o que dificulta a implementação de propostas educativas voltadas para a realidade camponesa. (SANTOS, 2013). Sobre o local de residência, 100% dos investigados informaram que moram na zona urbana do município de Ilhéus. Isto ocorre principalmente porque no campo não existem pessoas com as qualificações exigidas para atuarem como docentes. Sobre a condição socioeconômica dos/as alunos/as atendidos pelos docentes pesquisados, os dados nos evidenciaram que a grande maioria é de origem economicamente desfavorecida.

14

Gráfico 5 – Situação econômica do público atendido



O gráfico 5 nos indica um resultado de 98% de alunos das escolas municipais do campo na região pesquisada entre as classes econômicas baixa e média-baixa. Tal resultado coincide com os dados apontados pelo IBGE, no Censo de 2010, para a região Sul da Bahia, onde fica localizado o município de Ilhéus, conforme quadro abaixo:

Quadro 2 – Rendimento da população do Litoral Sul da Bahia:

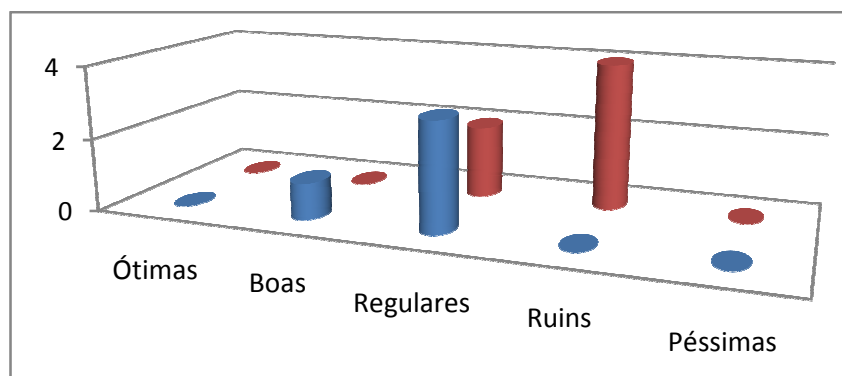
Sem rendimentos	233.458 hab.	35,23 %
Até 1 salário mínimo	280.454 hab.	42,32 %
1 a 2 salários	86.409 hab.	13,04 %
2 a 3 salários	23.871 hab.	3,60 %
3 a 5 salários	20.219 hab.	3,05 %
5 a 10 salários	12.983 hab.	1,96 %
10 a 20 salários	3.600 hab.	0,54 %
Mais de 20 salários	1.630 hab.	0,25 %

Fonte IBGE

Fonte: IBGE (2012).

Tal situação de precariedade se repete quando passamos a analisar a condições de funcionamento das escolas, com destaque para a estrutura do prédio escolar, conforme se observa no gráfico de n. 6, abaixo:

Gráfico n. 6 – Situação do prédio escolar



15

Quando somamos os prédios que estão funcionando com estrutura regular e os que estão em condições péssimas, obtemos um percentual de mais de 70% de prédios escolares em condições inadequadas de funcionamento, observando os padrões estabelecidos pelo Ministério da Educação (MEC), demonstrando que o trabalho docente tem sido realizado de maneira desvalorizada e precarizada.

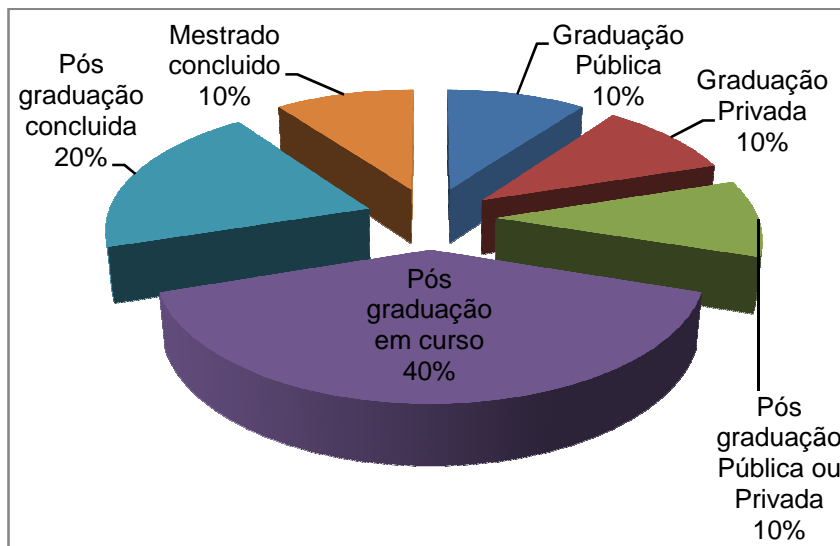
Quando analisamos os dados sobre formação de professores, apesar de o discurso educativo reconhecer a necessidade de formação permanente dos docentes, o que se configura na atualidade é a dicotomia entre formação inicial⁸ e formação continuada⁹, que, de acordo com Carvalho e Simões (2006, p. 5), “é preciso superar, buscando novas articulações, e ver esses dois momentos como parte de um *continuum*”. A formação inicial tem sido debatida no movimento dos educadores no sentido de definir o perfil de qual educador se quer formar, destacando o caráter amplo desse profissional, com pleno domínio e compreensão da realidade do seu tempo, com desenvolvimento da consciência crítica que lhe permita interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade. (CARVALHO; SIMÕES, 2006, p. 162). Entretanto, a grande maioria dos docentes acredita que a sua formação inicial e

⁸ Pesquisar em: PIMENTA (1993), SILVA E DAVIS (1993), MAZZOTTI (1993), BUENO (1993), FREITAS (1992).

⁹ Pesquisar em: SCHÖN (1992), PERRENOUD (1993), ZEICHNER (1998), NÓVOA (1997).

continuada não é satisfatória. Quanto à formação dos docentes pesquisados obtivemos os seguintes dados:

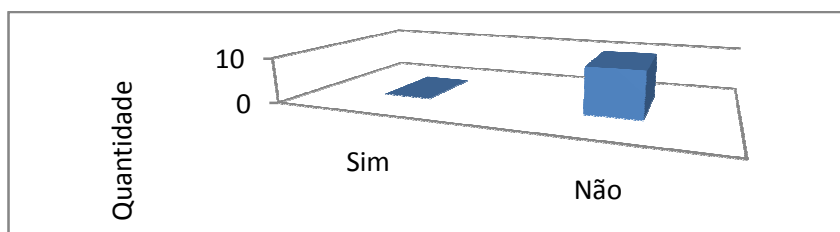
Gráfico 7 – Formação acadêmica dos sujeitos



16

Mas sobre a formação continuada, principalmente, sobre a Educação do Campo, observamos que todos os sujeitos pesquisados ainda não tem formação, conforme o gráfico de n. 8.

Gráfico 8 – Já fez curso de formação continuada em Educação do Campo?



De acordo com o Decreto 7.352/2010, que reconhece o Programa Nacional de Educação nas Áreas de Reforma Agrária (PRONERA), como uma política pública, a formação de professores para o campo deve acontecer em consonância com o que prevê o Decreto 7.655/2009, sempre observando a valorização e necessidade, tanto da formação inicial quanto da formação continuada, conforme se observa nos destaques do Art. 2º:

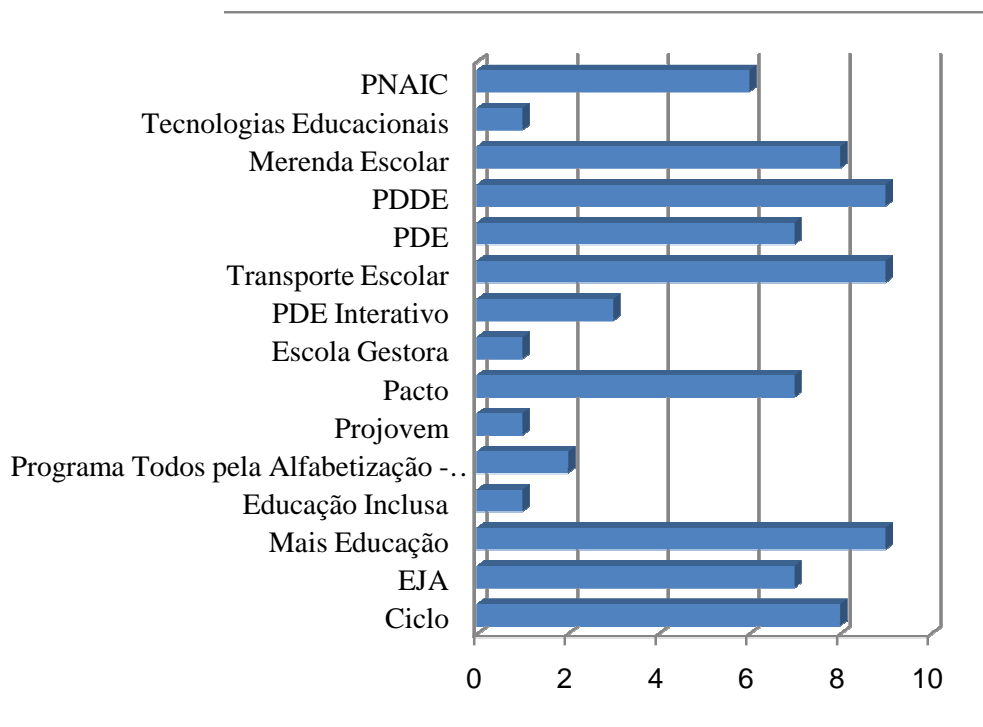
IX - a equidade no acesso à formação inicial e continuada, buscando a redução das desigualdades sociais e regionais;

X - a articulação entre formação inicial e formação continuada, bem como entre os diferentes níveis e modalidades de ensino;

XI - a formação continuada entendida como componente essencial da profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da escola e considerar os diferentes saberes e a experiência docente; (BRASIL, 2009).

Além da importância da necessidade de trabalhar com formação continuada sobre a Educação do Campo, para melhorar a qualidade do trabalho docente nesse espaço, a pesquisa revelou também quais as políticas educacionais do PAR que estão sendo implementadas nas escolas, conforme gráfico n. 9:

Gráfico n. 9 – Políticas educacionais do PAR implementadas no seu município:



Observa-se que existem várias políticas educacionais sendo implementadas nas escolas do município pesquisado. A partir dos dados é possível concluir que os docentes não têm conhecimentos sobre os pressupostos teórico-metodológicos subjacentes à Educação do Campo. Fica subentendido que tais políticas estão sendo trabalhadas na perspectiva educacional voltada para o que propõe a educação rural, cujo objetivo é formar mão de obra na perspectiva mercadológica para o agronegócio no campo. O trabalho docente com enfoque na Educação do Campo exigirá um conhecimento do real, no qual estão inseridas as determinações políticas, culturais, econômicas, sociais, que perpassam o processo educativo, para que a educação aconteça enquanto totalidade, e não de forma fragmentada, sendo a realidade do sujeito o ponto de partida e o ponto de chegada.

Considerações finais

A título de conclusão é importante reafirmar que a Educação do Campo nesse contexto se sucumbe ao que vem sendo determinado pelo capital, no que se refere ao trabalho pedagógico, e também quanto à lógica de precarização e proletarização profissional do trabalho docente. E, os movimentos sociais, somados aos coletivos criados nas universidades nesses quase 20 anos da Educação do Campo, continuam firmes na oposição e resistência a toda forma de opressão cultural, econômica, ideológica, política e social.

Entretanto, não tem como dissociar a docência na atualidade do projeto político de país em vigência na conjuntura atual, assim como a sua vinculação à política de financiamento da educação. As reais necessidades do sistema educacional brasileiro têm sido evidenciadas em muitas de pesquisas desenvolvidas nos programas de pós-graduação *stricto sensu*, entretanto, ainda há muito o que ser feito. O país possui centenas de professores trabalhando na Educação Básica sem a formação mínima exigida em lei. Somente no campo são 134.000 professores sem a formação na Educação Superior. Soma-se a essa realizada a política da educação a distância que, nos últimos anos, tem sido a responsável pela maior parte da formação inicial de professores, bem como pela formação continuada. E, soma-se a essa realidade outro elemento, ou seja, tem sido a iniciativa particular a que oferta a maior parte dos cursos para a formação inicial de professores. Por fim, importante articular a esses fatores a articulação de movimentos de luta em torno de uma concepção educacional do campo de caráter emancipatório para que assim os valores e a identidade camponesa sejam respeitados. Dessa forma, a análise sobre o trabalho docente, por entre a concepção da educação e da concepção da educação do campo, exigirá muitas investigações e lutas para que a docência tenha a perspectiva da emancipação humana.

Referências:

BARROSO, J. Escola, Autonomia e Cidadania: Gestão Associativa. In: **A Construção de uma Escola Cidadã**. Público e Privado em Educação. FERREIRA, José da. Silva e ESTEVÃO, Carlos V. (Orgs). Braga. Externato Infante D. Henrique, 2003.

BAUMAN, Z. **O mal-estar da pós-modernidade**; tradução Mauro Gama, Claudia Martinelli Gama; revisão técnica Luís Carlos Fridman- Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.

BRASIL. Decreto Presidencial Nº 6094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação, pela União em regime de colaboração com municípios, Distrito Federal e Estados. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 24 de abril de 2007.

_____. Lei 6.755/2009. **Diário Oficial da União de 16/06/2009**. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação de Professores.

_____. **Plano de Desenvolvimento da Educação**. Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Guia de programas. Brasília, DF, jun., 2007.

_____. Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - **PRONERA**. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 5 nov. 2010.

_____. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 9 abr. 2002.

_____. Decreto nº 12.960. **Diário Oficial da União de 27/03/2014**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas.

_____. RESOLUÇÃO nº 2/2008. **Diário Oficial 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.

_____. RESOLUÇÃO nº 1/2006. **Diário Oficial de 01/02/2006**. Dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA).

_____. **Lei 13.005 de 2014**. Dispõe sobre o Plano Nacional de Educação.
CALDART, R. S. **Educação do Campo**: notas para uma análise de percurso. Trab. Educ. Saúde, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35-64, mar./jun.2009.

CARMINATTI, F. L. L. **Conflitos e confrontos de mulheres professoras no movimento de greve**. Dissertação de mestrado. UFRGS, Porto Alegre, 1993.

CARVALHO, J. M., SIMÕES, R. H. S. Formação inicial de professores: uma análise dos artigos publicados em periódicos nacionais. In: ANDRÉ, M. (ORG.). **Formação de professores no Brasil (1990-1998)**. MEC/INEP/Comped, 2006, p. 161-169.

FRIGOTTO, G. **Educação e crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 2003.

DOTTI, Corina. Fracasso escolar e classes populares. In: GROSSI, Esther Pillar, BORDIN, Jussara (orgs.). **Paixão de aprender**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1993. 262p. Parte I, p. 21-28.

GAUTHIER, C.; MARTINEAU, S. Imagens de sedução na pedagogia. A sedução como estratégia profissional. In: **Educação & Sociedade**, ano XX, nº 66, Abril/1999. p. 13-54.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

NÓVOA, A. A profissão de professores e profissão docente. In: _____. (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1999, p. 11-33.

OLIVEIRA, A. U. A geografia agrária e as transformações territoriais recentes no campo brasileiro. In: CARLOS, A. F. A. **Novos caminhos da geografia**: Contexto, 1999.

SANTOS, A. R. Ocupar, resistir e produzir também na educação. O MST e a burocracia estatal: negação e consenso – 2013. **Tese de Doutorado**, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2013.

SANTOS, E. M. N. dos; DAMASCENO, A. **Planejando a educação municipal**: planejando a experiência do PAR no Pará. 2011. Disponível em:

<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0174.pdf>

SANTOS, A. R. dos.; SOUZA, M. A. de. Formação docente na perspectiva da educação do campo e em confronto com a educação rural. **Anais do XII Educere, III SIRSSE, V SIPD – Cátedra UNESCO e IX ENAEH**, PUCPR – 26 a 29/10/2015.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. In: Trabalho encomendado pelo GT – Trabalho e Educação, **apresentado na 29ª Reunião da ANPED no dia 17 de outubro de 2006**, em Caxambu.

TARDIF, M; LESSARD, C. **O trabalho docente**. Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

TUMOLO, Paulo Sergio; FONTANA, KlalterBez. Trabalho Docente e Capitalismo: um estudo crítico da produção acadêmica da Década de 1990. **Revista Trabalho Necessário**, ano 6, número 6, 2008