

# GEOGRAFIA: Ambiente, Educação e Sociedades – GeoAmbES



# ARTIGO

## FORMAÇÃO DOCENTE E A CONSTITUIÇÃO DO SER MULHER-PROFESSORA- TRABALHADORA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

*Teacher education and the constitution of the woman-teacher-  
worker being in field education*

*Formation d'enseignants et la constitution de l'être femme-  
professeur-travailleuse dans l'éducation en milieu rural*

**Amanda Pereira da Silva Azinari**

Mestra em Educação pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). Professora interina do curso de Pedagogia da UNEMAT, campus de Juara  
E-mail: amandaps\_jra@hotmail.com

**Odimar João Peripolli**

Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professor efetivo do curso de Pedagogia da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT/PGEDU)

Como citar este artigo:

AZINARI, Amanda Pereira da Silva; PERIPOLLI, Odimar João. Formação docente e a constituição do ser mulher-professora-trabalhadora na educação do campo. **GEOGRAFIA: Ambiente, Educação e Sociedades – GeoAmbES**, jan./jun. vol. 1, n. 1, p. 138-157, 2019. ISSN 25959026.

Disponível em:

<https://periodicos.unemat.br/index.php/geoambes/index>

Volume 1, número 1 (2019)  
ISSN 25959026

## FORMAÇÃO DOCENTE E A CONSTITUIÇÃO DO SER MULHER-PROFESSORA-TRABALHADORA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

*Teacher education and the constitution of the woman-teacher-worker being in field education*

*Formation d'enseignants et la constitution de l'être femme- professeur-travailleuse dans l'éducation en milieu rural*

### Resumo

Este texto apresenta as histórias de vida, trabalho e capacitação de três professoras de Educação de Campo da rede municipal de Juara / MT, e tem como objetivo discutir o silenciamento que marginaliza as mulheres e professoras que moram e trabalham nas escolas rurais. A análise dos dados está ancorada na pesquisa qualitativa, utilizando a metodologia da História Oral da Vida (PORTELLI, 2000), semelhante ao método da análise dialética histórica materialista. As professoras tiveram suas trajetórias condicionadas às relações contraditórias e desiguais de classe e gênero (SAFFIOTI, 2013) que constituem marcadores sociais centrais para a profissão docente.

**Palavras-chave:** Ensino, educação do campo, gênero, classe

### Abstract

This text presents the life, work and training stories of three teachers of Field Education from the municipal network of Juara / MT, and aims to discuss the silencing that marginalizes the women and teachers who live and work in the rural schools. The data analysis is anchored in qualitative research, using the Oral History of Life methodology (PORTELLI, 2000), similar to the method of materialistic historical dialectic analysis. The teachers had their trajectories conditioned to the contradictory and unequal relationships of class and gender (SAFFIOTI, 2013) that constitute social markers that are central to the teaching profession.

**Key words:** Teaching, Field Education, Gender, Class.

### Résumé

Ce texte présente des histoires de vie, de travail et de formation de trois enseignantes de l'Éducation en milieu rural du réseau municipal de Juara/MT, envisage la discussion autour des silencements qui marginalisent les femmes enseignantes qui vivent et travaillent dans écoles du milieu rural. L'analyse des données est ancrée dans la recherche qualitative, à l'aide de la méthodologie de l'Histoire Orale de Vie (PORTELLI, 2000) et se rapproche de la méthode d'analyse Matérialiste Historique Dialectique. Les enseignantes ont eu leurs trajectoires conditionnées aux relations contradictoires et inégales de classe et de genre (SAFFIOTI, 2013) qui constituent des marqueurs sociaux déterminants de la profession enseignante.

**Mots-clés:** Travail d'enseignant, Éducation en milieu rural, Genre, Classe.

## **Introdução**

Ser mulher-professora-trabalhadora é assumir uma condição de classe e gênero marcadas pelas desigualdades históricas numa sociedade capitalista e patriarcal. A partir das reflexões geridas durante a trajetória de vida, acadêmica e profissional, as professoras do campo trazem inúmeros elementos importantes para (re)pensarmos os espaços de formação inicial e continuada de professoras do campo.

Os dados apresentados são resultados da pesquisa elaborada nos anos de 2015 e 2016 durante o Mestrado em Educação, cursado na Universidade do Estado de Mato Grosso, cidade Universitária, Cáceres-MT. Porém, a pesquisa parte do diálogo com os temas que envolvem a Educação do Campo, trabalho docente e relações de gênero a partir da análise das trajetórias de vida, trabalho e formação de três professoras do campo do município de Juara-MT.

A ausência de políticas de formação específica para atender à demanda do campo, somando-se ao desprestígio social atrelado ao campo, constituiu o que Therrien (1991) denominou de “professoras leigas”. Essas professoras caracterizam boa parte daquelas que iniciam suas carreiras em municípios do interior e, principalmente, das escolas do campo.

Por possuírem uma formação mínima, tais professoras eram levadas para as salas de aula da zona rural para reproduzirem as cartilhas e metodologias do espaço urbano. Esse formato permeou as práticas pedagógicas nas escolas do campo, uma vez que essas professoras eram o reflexo da estrutura social e do próprio contexto de vida, ou seja, geradas pelas condições predeterminadas pela economia, cultura e política, neste caso, a política de abandono. Segundo Therrien (1991), a responsabilização pelo fracasso escolar recaiu diversas vezes sobre a professora leiga, justificada pela ausência de formação superior. Essas professoras, que iniciaram as atividades em escolas do campo, não possuíam ensino fundamental, muito menos, ensino superior. Atribuía-se a elas o alto índice de analfabetismo, reprovações e evasões, confirmados nos sentidos escolares que apontavam o campo como locus “privilegiado” desses dados, principalmente, num contexto de escolas multisseriadas.

Destinada a oferecer conhecimentos elementares de leitura, escrita e operações matemáticas simples, mesmo a escola rural multisseriada não tem cumprido essa função, o que explica as altas taxas de analfabetismo e os baixos índices de escolarização nas áreas rurais (RIBEIRO, 2012, p. 295).

Desde a década de 1930, essas professoras foram submetidas às condições precárias de trabalho, sem as mínimas condições estruturais, financeiras, formativas ou de carreira. O abandono à escola era, na verdade, o abandono a todo o coletivo que dela fazia parte, principalmente as professoras leigas (TANURI, 2003). A escola localizada na zona rural recebia todos os restos das escolas urbanas, como livros, cadeiras, armários, inclusive a organização dos tempos e espaços legitimados num currículo urbano. Os índices de analfabetismo, evasão e reprovação também estavam mais latentes nas escolas rurais (INEP/2007).

Para romper com a lógica da exclusão ocasionada pelo modelo agrário brasileiro de concentração de terras e o modelo de escolas distante da realidade dos alunos do campo, iniciaram-se as primeiras discussões em torno de uma política pública educacional que contemplasse o campo e seus sujeitos. Somente com as mobilizações em torno de uma escola diferente e que atendesse às necessidades educacionais, pedagógicas e políticas dos povos do campo é que passavam a ser contempladas, ainda que parcialmente, na atual legislação.

A partir da Constituição Federal de 1988, a educação é considerada um direito de todos/as. E posteriormente, com conferências e mobilizações em prol de uma educação de qualidade em todos os espaços, promulga-se a LDB 9.394/96, que passa a contemplar no Art. 28, uma adaptação à educação no contexto rural.

Os problemas decorrentes do abandono do campo para a produção de vida se estendem à escola pública destinada às/aos trabalhadoras/es, refletidos na ausência de uma política efetiva para mudar essas condições e no baixo rendimento dos/as alunos/as do campo. Tal situação é confirmada pelos dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), sistematizadas por Molina (2014, p. 266), em que “mais de 32 mil escolas rurais nos últimos dez anos [...]” foram fechadas.

O fechamento das escolas do campo representa os interesses da concentração de terras e da acumulação do capital por parte dos latifundiários. Neste cenário contraditório, ainda existem escolas que cumprem função social, que passa a ser questionada pela política da Educação do campo, ou seja: Escolas do campo para quê e para quem?

Nesse caminho, o texto apresenta reflexões pertinentes à Educação do campo, formação de professores e as relações de gênero impetradas às vidas das mulheres-professoras-trabalhadoras do campo, que resistem neste espaço conflituoso que é o campo brasileiro.

### Contextualização das políticas de formação de professores/as para Educação do campo

A década de 1990 foi propícia para o surgimento dos movimentos em prol da educação do campo, como: o 1º Encontro Nacional dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA) em 1997; Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo em 1998, e no mesmo ano, a criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), cujo objetivo era implementar ações, no campo educacional, às populações de acampamentos e assentamentos, com fomento à formação básica, inicial e continuada de professores/as. Diversas ações foram realizadas nesse sentido. Porém, o Programa só se efetivou como política pública a partir do Decreto nº 7.353 de 4 de novembro de 2010 (CALDART, 2012).

As primeiras Conferências pela Educação Básica do Campo foram momentos importantes na definição de qual educação se pretendia aos povos do campo, alargando o conceito para além de uma visão geográfica, mas na afirmativa de que a Educação do Campo estabelece uma mudança tanto de nomenclatura, como no campo conceitual de “Educação Rural” para “Educação do Campo”.

A formação específica para professores/as do campo passou a fazer parte da agenda política do país, a partir das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo, aprovada pelo Conselho Nacional de Educação, no Parecer CNE/CEB nº 36/2001 e instituída por meio da Resolução CNE/CEB nº 01/2002.

A referida Resolução, ao regulamentar os direitos dos povos do campo no que diz respeito à educação própria e com qualidade social, é um instrumento legítimo e legal que preconiza a identidade de cada escola, tendo em vista, a diversidade existente no campo brasileiro. A essa identidade, Peripolli (2009) confirma que as Diretrizes têm a “cara” desses sujeitos que vivem na e da terra.

As Diretrizes representam, não só o amparo legal que possibilite operacionalizar/construir novas propostas de educação para os trabalhadores do campo, como o resgate, a conquista dos direitos negados aos povos do campo ao longo dos anos. Pode-se dizer que estas têm a “cara” destes sujeitos que vivem na e da terra (PERIPOLLI, 2009, p. 118).

Para que as vivências estivessem presentes no contexto da escola do campo, as Diretrizes, além de representarem os anseios da população do campo, instituíram também,

uma política específica de formação de professores e professoras da Educação do Campo, a fim de se construir uma proposta curricular ancorada na realidade onde a escola estivesse inserida. Com acúmulo de algumas experiências<sup>1</sup> após a criação do Pronera, do Procampo, ainda era preciso ampliar a oferta da modalidade educativa, uma vez que, na maioria das escolas do campo, havia apenas professores/as considerados/as leigos/as.

As demandas dos movimentos sociais para construir uma proposta de formação de professores específica ao campo foram debatidas e organizadas na “Conferência Nacional realizada em 2004, dando origem à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação (Secad/MEC), ao Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo (Procampo)” (ARROYO, 2012, p. 362).

Essas demandas foram sistematizadas na “Proposta do Plano Nacional de Formação de Profissionais da Educação do Campo” em 2005. Somente em 2008, com a homologação da Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008, estabeleceram-se diretrizes complementares para atendimento das políticas públicas da educação básica, que reconhecia a diversidade dos povos do campo em suas especificidades. Já a Lei nº 12.960/2014, considera que o fechamento das escolas do campo deve preceder de diagnóstico e parecer da secretaria de educação, entre outras possibilidades de manutenção da vida no campo, a partir da política educacional.

A política de formação inicial e continuada é legitimada a partir do Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Foram estabelecidos os princípios que orientam a Política Nacional da Educação do Campo, e revelam o avanço nas discussões acerca da formação docente, pois a legislação contempla especificidades da diversidade de gênero e a importância do desenvolvimento profissional a partir das condições de vida e trabalho existentes no campo.

A necessidade de formação docente para professores/as do campo tem se justificado à medida que se constata a existência de “aproximadamente 178 mil professores sem formação adequada atuando nas escolas do campo” (MOLINA, 2014, p. 266). Para que essa proposta, de fato, atendesse às necessidades dos povos do campo, algumas indagações feitas pelos movimentos sociais, suscitadas nas palavras de Arroyo, tornam-se pertinentes, pois

---

<sup>1</sup> Foram ofertados cursos de magistério do MST, e posteriormente o curso de Pedagogia da Terra na Unemat, Unijuí.

Como está sendo construída essa concepção de formação? Quem são os sujeitos dessa política? Como ela contribui na consolidação da educação do campo? Que contribuições trazem para as políticas e os currículos da formação docente e pedagógica? (ARROYO, 2012, p. 361).

Ao refletir sobre questionamentos como estes, Molina (2014) evidencia o posicionamento por de trás da política de formação, quando afirma que, esses cursos de licenciatura em Educação do Campo têm o foco na escola da educação básica do campo, e como objetivo, preparar educadores para, não apenas atuarem na docência, mas para gestão de processos educativos escolares e comunitário. A escola do campo esteve ancorada numa perspectiva crítica ao se contrapor ao modelo de sociedade capitalista, pois projeta por meio de sua proposta pedagógica, a radicalização das práticas em torno de outra sociedade. Sendo assim, não há como desvincular a proposta de sua educação da própria vida e dos objetivos para a superação da sociedade de classes.

### **A formação de professores/as do campo no norte do Estado de Mato Grosso**

Na região norte de Mato Grosso, a educação ficou a cargo das colonizadoras que (re)ocuparam a região amazônica, incentivadas pelo Governo Federal na década de 1960 e 1970. A escolarização cumpria a função social de fixar a população nos espaços (re)ocupados, para atender a uma lógica do capital.

Embora a Constituição Estadual de Mato Grosso não contemple a Educação do Campo, com a Lei complementar nº 49/1998, há a criação em seção especial sobre o tema (seção IX – Da Educação Rural), cabendo destaque aos incisos: III - formação político-pedagógica dos docentes, buscando superar o isolamento do docente rural, estabelecendo formas que reúnam docentes de diversas escolas para estudo, planejamento e avaliação das atividades pedagógicas; IV - melhoramento das condições didático-pedagógicas no meio rural (MATO GROSSO, 1998).

As discussões em torno da Educação do Campo, no estado, deram-se mais fortemente em 2003. O Primeiro Seminário Estadual do Campo, em parceria com a SEDUC e o MEC, ocorreu nos dias 28 e 29 de outubro. Em 2005, a partir de novembro, a Secretaria de Políticas Educacionais assumiu a coordenação das ações que envolveriam a Educação do Campo no estado (RECK, 2007).

Em 2006 houve a aprovação do Plano Estadual de Educação (PEE) que reconheceu, a partir de diagnóstico, as demandas da Educação do Campo, no estado, e confirma que “uma Política Pública de Educação do Campo deve respeitar todas as formas e modalidades de educação que se orientem pela existência do campo como um espaço de vida e de relações vividas” (MATO GROSSO, 2006, p. 70). O PEE considerou a necessidade de promover a formação superior específica, manter moradia próxima à escola para os/as professores/as do campo e instituiu o Comitê Permanente de Educação do Campo do Estado de Mato Grosso.

Importante destacar o incentivo à construção de uma educação que garanta aprendizagem a todos os indivíduos a partir das condições dignas de trabalho e moradia para professores/as do campo, uma vez que, um dos principais desafios tem sido a rotatividade dos mesmos por falta destas condições. A moradia garante que o/a professor/a tenha atendida uma condição básica para realizar suas atividades profissionais, que permite aproximação junto da comunidade e o cultivo da pertença.

Em 2007 foi criada a Gerência da Educação do Campo. A Unemat, campus de Sinop, foi palco para o I Seminário do Norte de Mato Grosso sobre Educação do Campo, momento de desenvolvimento e atuação do Fórum Estadual de Educação do Campo “com oficinas temáticas para o levantamento de linhas políticas para o Plano Estadual de Educação do Campo” (RECK, 2007, p. 35).

A Resolução nº 126/03-CEE/MT regulamentou, em seu Art. 8º, os princípios para a formação de professores e dispõe sobre as diretrizes que orientam a educação básica, as quais estão embasadas numa perspectiva da formação humana e das relações sociais que são estabelecidas com os outros e com a natureza, sem a qual não se pode pensar em desenvolvimento integral de indivíduos e coletivos. Passos (2007, p. 103) acredita que “toda existência humana se faz na relação com os outros [...] e que o ser humano depende de seu trabalho para produzir, sustentar e manter sua vida”.

Neste caminho, surge a Resolução nº 2 de 28 de abril de 2008 cujo art. 7º prevê tanto a formação inicial como a formação continuada dos professores do campo, e que estas devem estar vinculadas à realidade das escolas do campo, reforçando uma política pública pautada na inclusão social, quando compreende as especificidades do campo. Sem conseguir atender integralmente à demanda de formação de professores das escolas do campo de Mato Grosso, desde o último PEE, foi elaborado o atual Plano Estadual de Educação (2014/2024), cuja participação da sociedade civil e movimentos sociais foram importantes para que

avançassemos na construção de uma agenda estadual de direitos educacionais. Dentre os objetivos e metas, destaca-se: Meta 5 - Oportunizar formação específica inicial e continuada, de modo que todos que atuam na educação possuam formação em nível superior até 2017.

O Estado de Mato Grosso tem sido protagonista no avanço legal pelo direito à educação do campo, a partir de experiências formativas desde a década de 1990, inclusive com a Universidade do Estado de Mato Grosso, que se interiorizou com a finalidade de formar professores/as para atuar nas diversas etapas da educação.

Há que se destacar que o acesso à universidade em nosso estado, assim como em todo o Centro Oeste, tem sido a partir de muitas lutas advindas dos movimentos sociais e pressão política para ampliação e oferta, com significativo avanço nos últimos 14 anos.

A ocupação da universidade pública pelos movimentos tem de ser vista como luta por direitos e desafio teórico, não como concessão. Nesse sentido, coloca-se a necessidade de lutar pela institucionalização dos cursos de Educação do Campo na universidade, superando o caráter de cursos especiais; buscando modificar as regras da universidade para que os cursos sejam incluídos no fluxo regular da instituição; articulando ensino-pesquisa-extensão (SÁ & MOLINA, 2010, p. 81).

Ao passo da percepção sobre os avanços nas legislações e nas concretizações do acesso à formação superior no país e em Mato Grosso, cabe lembrar que os direitos têm sido ameaçados após a saída da Presidente Dilma Rousseff, ou seja, com a mudança de projeto de sociedade que o atual governo tem como meta estabelecida. O Plano Nacional de Educação que previa a correponsabilização de estados e municípios, se vê refém de uma política nacional que tem pressionado governos estaduais a aderirem a privatizações e fazer economia de investimentos nos diversos setores em nome de uma suposta crise econômica. Estamos vivenciando um momento histórico de dispersão de direitos básicos, legalizados por legislações como a Proposta de Ementa Constitucional (PEC) nº 241/2016, que prevê o congelamento dos investimentos públicos por 20 anos.

O Plano Nacional de Educação firmou compromisso entre governo federal, estadual e municipal na consolidação das propostas para melhoria da educação pública. A formação docente, embora não garanta todas as condições necessárias para uma educação de qualidade, tendo em vista outros fatores, seria uma alternativa importante para haver compreensão de tais políticas; acompanhadas dos contextos históricos, sociais e culturais, condicionaram a constituição da docência. Sem a formação crítica, que propicie a reflexão sobre a realidade

vivida, tanto de professores/as como dos/as alunos/as e a comunidade, torna-se mais distante, a construção de um projeto societário justo e igualitário.

### **Formação docente para as escolas do campo do município de Juara/MT<sup>2</sup>: leituras de vida e formação de três professoras do campo**

A formação docente no município de Juara não é algo recente. Desde o processo de colonização empreitado na década de 1970, pensou-se de alguma forma, em formar professoras para as escolas que surgiam. A questão é que estas formações nem sempre atendiam às expectativas e necessidades locais, pois na maioria das vezes ocorreram de forma paliativa, cujo currículo era pensado a partir da lógica urbana.

As professoras entrevistadas estavam em processo formativo quando da realização da pesquisa. Todas atuavam em escolas do campo, e, por isto, tiveram a oportunidade de estudar num curso específico para professores/as do campo. Essa formação aconteceu no município de Sinop, campus da Unemat. Porém, anterior a esta formação, as professoras passaram por outros processos formativos que as constituíram profissionalmente.

As professoras<sup>3</sup> são de origens geográficas diferentes. Margarida é do município de Juara, estado de Mato Grosso; Teresa, de Cassilândia, estado de Mato Grosso do Sul, e Roseli de Perobal, estado do Paraná. Embora as origens sejam diversas, há vários elementos que se entrelaçam em seus percursos e que convergem para um mesmo fim: infância no campo, dificuldades para estudar, relações de trabalho, desde a infância, e juventude permeada pela ausência de oportunidades; o início da carreira na educação se deu como a maioria das professoras brasileiras, como professoras leigas, ou seja, sem formação acadêmica.

Therrien (1991) entende que está sempre foi uma regra nas escolas do campo e, em sua grande maioria, tratava-se de mulheres das classes populares, marcadas pelas contradições estruturais do sistema capitalista que se utiliza do trabalho de professoras leigas para manter uma relação de exploração do trabalho, haja vista, sua pouca escolarização.

---

<sup>2</sup> O município de Juara esta localizado na porção noroeste de Mato Grosso há 790 km da capital Cuiabá. Possui um histórico marcado pela (re)ocupação territorial na década de 1970 promovida pelo Governo Federal.

<sup>3</sup> Os nomes Margarida, Tereza e Roseli são fictícios como forma de preservar a identidade das professoras entrevistadas.

Diversos fatores marcaram o início da carreira docente das professoras, definindo-as como leigas, observando que a profissão aparece como uma opção de trabalho e renda e não como escolha livremente consentida. Margarida, ao concluir o ensino médio, encontrava-se desempregada, as contas começaram a chegar, foi aí que decidiu fazer o teste seletivo para ser professora do campo, no ano de 2010: “Passei e fui para a escola do campo” (Margarida). Ao questionar como foi sua inserção na docência e o processo de formação profissional para se tornar professora, ela respondeu,

Para me tornar professora foi até engraçado. Eu trabalhava numa loja e ganhava até bem. Resolvi sair e fiquei um tempo para descansar mesmo. Devido eu trabalhar e estudar, estava muito cansada. Eu estava sem emprego, uma colega falou: “Estão fazendo inscrição, porque você não se inscreve?”. Eu falei: “Ah! Para dar aula? Vou tentar”. Eu tentei, fiz inscrição, um concurso, era uma prova de teste seletivo (Margarida).

Para a professora Margarida, a profissão docente aparece como algo “por acaso”, quando está claro que esta foi uma oportunidade de trabalho e de garantir a sobrevivência, em um momento em que encontrava-se sem emprego; também, como forma de conquistar um espaço de trabalho. Fica evidente o processo de “recrutamento” que o Estado realiza em relação às professoras do campo, pois são perfis parecidos que pouco questionam as condições ofertadas.

As professoras precisam ser vistas como mulheres-trabalhadoras e profissionais do ensino, uma vez que, a inserção destas no magistério não se deu de forma aleatória e tão somente, para atender à lógica estruturante do sistema capitalista e patriarcal, mas “ocorreu também porque essa opção foi uma possibilidade de projeção social, política e cultural para as mulheres. Foi um espaço de emancipação conquistado e não simplesmente concedido por uma sociedade masculina” (HYPÓLITO, 1997, p. 71).

Margarida ainda alega que teve muitas dificuldades no início da carreira e não teve amparo da Secretaria Municipal de Educação no que diz respeito à formação e apoio pedagógico, revelando a indiferença com a escola do campo e com a própria professora, pois reforçava a ideia de que, para o campo, “qualquer pessoa serve”.

Quando eu fiz esse teste seletivo, eu achei que ia ter semana pedagógica, que iam me ensinar como dar aula, mas não foi assim não. Cheguei à escola, primeiro falaram que eu ia trabalhar na escola do campo que era numa fazenda. Mas a propaganda era uma e chegando lá era outra realidade. Chegando à escola eu achei que teria outra

professora que ia me ensinar, mas ela também estava em processo de formação (Margarida).

A ausência de uma formação mínima, junto da falta de experiência como professora, a colocou em uma situação desagradável e de insegurança e decepção ao acreditar que haveria alguém a quem recorrer para ensiná-la a “como dar aulas”. O início de sua carreira foi em 2010, quando as principais legislações (Resolução nº 01/2002 CBE/CNE; Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008) que envolvem a Educação do Campo, já haviam considerado as especificidades da formação, inclusive, a existência de diversas experiências com a formação de professores/as do campo, o que confirma a ineficiência da política pública ao não universalizar o acesso a esta modalidade formativa.

A inserção de Roseli na docência deu-se pelo magistério cursado no estado do Paraná. Seu sonho era cursar Medicina, mas a ausência de recursos financeiros a direcionou para o magistério.

Quando terminei o ensino médio, a gente não tinha condições de pagar uma faculdade e eu não tinha intenção de ser professora, mesmo porque eu nem gostava de ficar muito perto de criança. Eu era uma pessoa meio isolada. Mas eu não queria parar de estudar. Até tentei o vestibular na Universidade Estadual de Maringá, mas não consegui porque era bastante concorrido. Foi então que resolvi fazer o magistério na Escola Estadual Pedro Segundo, em Umuarama. Entrava na escola às 07 horas da manhã e ia até ao meio dia. No magistério tinha que fazer estágio na sala de aula e conviver com as crianças, aí eu fui me apaixonando (Roseli).

A relação com as crianças produziu certo encantamento na estudante, pois teve maior aproximação durante os estágios realizados no período do magistério. “Acordava às quatro horas da manhã, todos os dias, para estudar”. Alega que só foi possível concluir os estudos pelo apoio da família.

No estágio, a gente tinha que fazer uma semana, mas eu fazia duas. Porque eu não queria sair de perto das crianças. Fui me apaixonando por aquilo ali e fui gostando. Terminei o magistério. Foram dois anos. Saía de casa todo dia às quatro horas da manhã para pegar o ônibus que passava na rodovia às cinco e meia. E o meu pai que ia comigo todos os dias enrolado numa coberta, de madrugada. Não tinha blusa de frio. Eu devo muito ao meu pai e minha mãe que levantavam de madrugada, faziam uma comida para eu comer, porque eu ia de manhã, e só voltava às dez da noite. Na época, a gente recebia uma bolsa para trabalhar meio período com essas crianças e fazia datilografia. Não tinha computador. Às seis horas da noite eu entrava na aula de datilografia, só que quando terminava, eu ia embora para casa a pé. Chegava em casa, dez ou dez e meia da noite. Eu fui me apaixonando por aquilo ali e estou até hoje com a educação. Não abandonei hora nenhuma (Roseli).

A professora testemunhou um processo de inserção na docência muito próximo àquele que ocorreu no país no início do século XX, a partir da ampliação das escolas com o processo industrial, uma vez que professores com maior escolarização iam para as escolas na zona rural, apenas no início da carreira, e tinham nas escolas da cidade, o desejo de melhorar de vida. Também presenciou a escola multisseriada como possibilidade de formar os/as filhos/as dos/as trabalhadores/as do campo, assim como foi sua escolarização.

Compreendemos que “automático” relaciona-se à mentalidade de que o campo não necessita de professores/as formados, haja vista seu “atraso cultural”; por isso a Educação do Campo precisa “[...] fomentar reflexões que acumulem força e espaço no sentido de contribuir na desconstrução do imaginário coletivo sobre a relação hierárquica que há entre campo e cidade; sobre a visão tradicional do jeca tatu, do campo como o lugar do atraso” (FERNANDES & MOLINA, 2004, p. 40).

Teresa relata que sua inserção na docência deu-se pela necessidade financeira. De um lado, havia um número significativo de 90 crianças no acampamento onde morava e, de outro, ela via como uma alternativa de renda para suprir as necessidades familiares. O fato de ter ensino médio completo foi importante para que fosse selecionada.

Eu cheguei num lugar onde poucas pessoas tinham o ensino médio e escolhiam quem tinha as graduações maiores para trabalhar na escola. Ali eu vi uma oportunidade de trabalho. Chegando ali, ao fazerem esse levantamento, dei meu nome e tinha uma colega que tínhamos estudado juntas lá em Rondonópolis. Ela era mais ativa, mais comunicativa, mais falante e falava: “Vamos Teresa”. Até que conseguimos. Depois de um tempo, ela se tornou diretora de uma escola do campo (Teresa).

A escola desse acampamento surgiu a partir da mobilização de mulheres que estavam à frente do movimento, uma delas conhecida como “M. C”. “Saímos de barraco em barraco pegando o nome de quem estava lá”, revela a professora. A escola foi uma proposta para que as pessoas não desistissem do projeto de ocupação realizado pelo Movimento.

Caldart (2004, p. 228), ao analisar o contexto do MST, observou que “as famílias sem-terra mobilizaram-se pelo direito à escola”. A comunidade passava, então, a “ocupar” a escola a partir da iniciativa de mães e professoras sem instrução, para, posteriormente, pais, demais lideranças e até mesmo as crianças, assumirem a escola como uma bandeira indispensável à luta pela terra.

Teresa informa que tiveram de recorrer à sede político-administrativa do município de Juara para que a escola fosse criada de fato, pois os líderes ficavam intermediando este processo. Ela relata um momento marcante quando se deslocaram até a Prefeitura de Juara, junto de outra professora, Rosângela, para tentar articular algo com o Prefeito da época, na verdade, o seu Vice. Porém, a professora indigna-se ao recordar este triste episódio: “O Prefeito não foi nos atender. Disseram que ele tinha se afastado por um motivo que não sabíamos ao certo. Eu acredito que era porque não queria atender sem-terra”. Compreendemos o tratamento recebido pela professora e seu grupo, o que revela a recorrente criminalização aos povos do campo, em especial, aos Sem-Terra.

Éramos muito manjados. Eram apenas trabalhadores, embora no meio tivessem pessoas com problema na justiça, mas a maioria eram trabalhadores que queriam seu pedaço de terra. Outros queriam seu pedaço de terra com madeira para enriquecer, esse sonho maluco, outros queriam apenas a terra para viver e morar com sua família, no caso, eu (Teresa).

A forma como movimentos sociais são criminalizados pela elite brasileira e transmitida principalmente pelas mídias de alcance nacional, influência nos modos de ver e conceber esses trabalhadores. Caldart (2004, p. 30) menciona o exemplo do MST e observa que, para determinados grupos sociais, “[...] o MST aparece como uma verdadeira ‘praga’ a ser exterminada, um incômodo para o governo e para as elites em geral [...]”.

Aued e Karam (2012, p. 330) analisam essa questão e reconhecem que “para uma parcela significativa da população, alimentada pela mídia da classe dominante, acampamentos passaram a ser redutos de toda sorte de vagabundos”. As autoras ainda argumentam que na década de 1980 os sem-terra eram vistos como vítimas das oligarquias agrárias e, na década de 1990, são incluídos nas populações vulneráveis diante dos direitos humanos, mas quando passam a se organizar, perde-se a visão romantizada da vida de pobreza e passam a ser criminalizados.

Mesmo assim, Teresa diz que a reivindicação de criação da escola foi atendida e que conseguiram um pouco de material escolar, mas, infelizmente, era “sempre aquilo que estava em excesso, sobrando das escolas da cidade, que vinha pra nós” ressalta a professora.

Ela ainda relata que no início da carreira teve auxílio de algumas pessoas que foram importantes para o seu desenvolvimento como professora. Fala, com muito carinho, da Secretária de Educação da época, “Eu a amo muito. Uma pessoa que devo muito foi muito

humana conosco ao nos ver ali”. A professora se refere à sensibilidade da gestora em perceber às más condições de trabalho, pois tinha muito mosquito: “Às vezes, a pele ficava grossa de tanta picada de mosquito. Você via as crianças se batendo, estudando, quase não tinha como se trabalhar muito” (Teresa).

As atividades eram desenvolvidas a partir de livros do terceiro ano, pois era o único material disponível. A professora ainda informa que tiveram colaboração de várias pessoas para construir a escola e confeccionar os móveis, pois “Quem tinha motosserra, fez aquelas carteiras juntas, com um banquinho e uma mesinha, dava para sentar de dois em dois. Outra era o toquinho e uma tábua em outras salas. E assim começamos” (Teresa).

As professoras revelam que a inserção na docência se deu pela necessidade financeira e que as condições socioeconômicas não permitiam que estudassem para se formarem em outras profissões. Hypólito (1997, p. 36) reconhece que “a aspiração ao magistério aumenta significativamente, na medida em que a origem social reside nas classes menos favorecidas”.

A inserção na docência contou com o apoio de pessoas que marcaram a vida das professoras, seja no período de formação escolar, superior ou, ainda, amizades que as incentivaram a estudar e a seguir a carreira docente como alternativa de ascensão social.

Antes de entrarem na docência as professoras percorreram outros trabalhos como o de doméstica, babá, vendedora, entre outras. Além de trabalho e formação conforme Sá & Molina (2010), há “tempos e espaços concretos” diferentes e singulares e, ao mesmo tempo, universais que precisam ser observados nos cursos de formação de professores, na tentativa de estar, o mais próximo possível, da vida desses estudantes.

As professoras entrevistadas passaram por processos e tempos educacionais distintos, porém, há elementos em comum que se entrecruzam e conformam um cenário formativo permeado pelas contradições, conflitos e relações adversas. A formação realizada por elas foi aquela destinada à classe trabalhadora, cujo modelo faz parte de um projeto excludente de educação que “[...] além de reproduzir globalmente a estrutura de classes, aloca dentro de cada uma delas os indivíduos na estrutura ocupacional” (FREITAG, 2005, p. 119).

Apesar dos avanços nas políticas públicas para a Educação do Campo e da ampliação do debate em torno da formação de professores/as do campo, Sá & Molina (2010), compreendem que, ainda assim, a universidade reproduz o ideário dominante e seleciona quem pode ou não cursar determinadas áreas. A fala abaixo confirma isso:

Era solteira e estava com a família. Quando comecei o magistério, estava passando por situações difíceis. Que eu queria fazer uma faculdade queria fazer medicina. Era meu sonho e não tinha condições de fazer o curso. Acabei optando pelo magistério. O único problema maior que aconteceu na época era financeiro, do resto estava tranquilo. Porque não tinha faculdade pública como tem hoje. Era tudo particular, as públicas eram tudo longe de onde eu morava, era em Maringá, Londrina. A família contribuiu muito para que eu me tornasse professora. Meus irmãos foram bem parceiros na minha formação (Roseli).

No caso de Margarida, não tinha nenhuma formação ou preparo específico para trabalhar como professora, inclusive denuncia que este despreparo era indiferente para a gestão municipal de educação, o que evidencia descaso do poder público municipal em garantir os direitos à população do campo a uma formação específica para professores/as do campo que embora de forma lenta, tiveram acesso à formação docente específica para as escolas do campo, em nível superior, ao cursarem Licenciatura em Pedagogia do Campo na modalidade parcelada, ofertado pela Universidade do Estado de Mato Grosso, no Campus de Sinop, no período de 2011 a 2015.

Este foi um curso para professores/as do campo em serviço e foi ofertado via turma especial, em convênio com Capes/Parfor/MEC/Unemat campus de Sinop, na metodologia de alternância (Tempo universidade/Tempo comunidade). Os repasses para o curso não atenderam às expectativas e demandas apresentadas pela proposta formativa, tendo que, em muitos casos, os/as próprios/as professores/as do curso colaborarem com os/as alunos/as para não deixarem de participar do curso.

Os movimentos sociais, conforme argumenta Molina (2015) foram coautores das políticas e programas para fomento à formação de professores/as do campo, bem como, para o fortalecimento das escolas do campo. Ainda assim, há dificuldades de implementação efetiva, pois muitas universidades têm ofertado os cursos de Licenciatura em Educação do Campo, em turmas especiais ou únicas, o que não garante a continuidade de oferta da formação, e impede o atendimento universal da modalidade. Por outro lado, há um avanço gradativo de universidades que têm ofertado esses cursos de forma regular e permanente, como é o caso da UFSC, UnB, UFMG, o que tem contribuído para a continuidade do atendimento.

### **Considerações finais**

A política de Educação do Campo é fruto de intensa mobilização e organização dos movimentos sociais e universidades, conjuntamente com entidades sindicais e religiosas, que conseguiram o reconhecimento legal da Educação do Campo como um direito dos povos do campo, conforme prevê a Resolução nº 01/2002 CNE/CEB.

O que se percebe é que o início da carreira das professoras é revelado a partir de particularidades nas formas de inserção no mundo do trabalho docente, porém, há fatores em comum que contribuíram para formação do ser professora, como: a docência como alternativa de trabalho e a busca por melhores condições de vida. Apesar das dificuldades, ao que se percebe, é que as três professoras tiveram percursos de inserção na docência em contextos e tempos diferentes, ao mesmo passo que esses caminhos refletem as políticas de formação e educação elaboradas para e com a educação do campo.

As especificidades da formação para trabalhar nas escolas do campo precisam atender aos anseios dos povos do campo, pois é uma forma de reconhecer que há uma identidade própria, porém heterogênea. Há dentro desta mesma dinâmica, uma diversidade de sujeitos construtores e partícipes da proposta educativa de suas escolas.

A universidade assume uma importante função, de fazer a revolução. Fazer parte dela transforma a consciência e a posição ingênua em crítica. Assim como as escolas, as universidades são espaços em disputas. Vista como lócus privilegiado de conhecimento, ao propiciar o acesso e permanência de trabalhadores/as do campo em seu meio, contribuem para que outros conhecimentos, aqueles vivenciados junto dos movimentos sociais, subvertam a lógica produtivista incorporada às suas práticas.

Frigotto (2014) explica que o conhecimento que interessa à classe trabalhadora precisa ajudar a revelar as formas de dominação e alienação, sendo as universidades e as escolas públicas, espaços propícios para pensar na transformação social, na medida em que a produção desse conhecimento ajude na compreensão de quais mudanças são necessárias, a fim de que, coletivamente, haja organização para superar as relações sociais geridas pelo capital. A escola, universidades públicas e os movimentos sociais têm sido uma das poucas alternativas para a classe trabalhadora pensar na superação desta sociedade.

## Referências

ARROYO, Miguel G. Formação de Educadores do Campo. In: **Dicionário da Educação do Campo**. CALDART, Roseli Salete. PEREIRA, Isabel Brasil. ALENTEJANO, Paulo. FRIGOTTO, Gaudêncio. (Orgs). Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

AUED, Bernadete Wrublewski. KARAM, Maria do Carmo. O crime de ser e pertencer ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra: pontos para reflexão. In: AUED, Bernadete Wrublewski. VENDRAMINI, Célia Regina. (Orgs). **Temas e problemas no ensino em escolas do campo**. São Paulo: Outras Expressões, 2012.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). **Resolução CNE/CEB nº 01/2002**. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília/DF, 2002.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). **Resolução CNE/CEB nº 02/2008**. Brasília/DF, 2008. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/lei/111977.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/111977.htm)>. Acesso em: 14 jan. 2016.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). **Parecer CNB/CEB nº 36/2001**: Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília/DF: CNE, 4 de dez. 2001.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. **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. Brasília, 2010. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm)> Acesso em: 13 jan. 2016.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394 de 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm) Acesso em: 03 nov. 2015.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. **Lei Nº 13.005, de 25 de Junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>. Acesso em: 18 mai. 2016.

CALDART, Roseli Salete. Caminhos para a transformação da escola. In: AUED, Bernadete Wrublewski. VENDRAMINI, Célia Regina. (Orgs). **Temas e problemas no ensino em escolas do campo**. São Paulo: Outras Expressões, 2012.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

FERNANDES, Bernardo Mançano. MOLINA, Monica Castagna. O Campo da Educação do Campo. In: MOLINA, Monica C. JESUS, Sonia Meire S. A. (Orgs). **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional "Por Uma Educação do Campo, 2004.

FREIRE. Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes indispensáveis à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAG, Barbara. **Escola, estado e sociedade**. 7.ed. rev. São Paulo: Centauro, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A cientificidade do conhecimento e os processos coletivos de transformação da realidade social. In: CALDART, Roseli Salette. ALENTEJANO, Paulo (Orgs). **MST, Universidade e Pesquisa**. São Paulo: Expressão Popular, 2014.

HYPÓLITO, Álvaro Moreira. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero**. (Coleção magistério: formação e trabalho pedagógico). Campinas, SP: Papyrus, 1997.

INEP. **Panorama da educação no campo**. Brasília / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007

MARX. Karl, ENGELS. Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista**. Texto integral. São Paulo: Martin Claret, 2004.

MATO GROSSO. Assembleia Legislativa de Mato Grosso. **Lei complementar nº 50, de 1º de outubro de 1998**. Dispõe sobre a Carreira dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso. **Resolução nº 126/03-CEE/MT**. Institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo no Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso, 2003.

MOLINA, Mônica Castagna. As análises de práticas contra hegemônicas na formação de educadores: reflexões a partir do curso de Licenciatura em Educação do Campo. In: CUNHA, Célio. SOUSA, José Vieira. SILVA, Maria Abádia (Orgs). **O método dialético na pesquisa em educação**. Coleção Políticas Públicas da Educação. Campinas, SP: Autores Associados/ Brasília, DF: Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, UnB, 2014.

\_\_\_\_\_. Expansão das licenciaturas em Educação do Campo: desafios e potencialidades. In: **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 55, p. 145-166, Editora UFPR. jan./mar. 2015.

PASSOS, Luiz Augusto. Fundamentos educacionais para a produção da vida articulada com ação solidária. In: RECK, Jair (org). **Novas perspectivas para Educação do Campo em Mato Grosso, contexto e concepções: (Re) Significando a aprendizagem e a vida**. Cuiabá: Defanti, 2007.

PERIPOLLI, Odimar João. **Expansão do capitalismo na Amazônia Norte Mato-grossense: a mercantilização da terra e da escola**. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-

Graduação em Educação – PPGEDU, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, 2009.

PORTELLI, Alessandro. Memória e diálogo: desafios da história oral para a ideologia do século XXI. In: ALBERTI, Verena (Org.) **História oral: desafios para o século XXI**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2000. Disponível em <<http://books.scielo.org>> Acesso em: 10 set. 2015.

RECK, Jair. LIMA, Ceres M, Gomes. SIQUEIRA, Euzemar F. L. SAMPAIO, Joanir I. Política da SEDUC para educação do campo. In: RECK, Jair (org.) **Novas perspectivas para Educação do Campo em Mato Grosso, contexto e concepções: (Re) Significando a aprendizagem e a vida**. Cuiabá: Defanti, 2007.

RECK, Jair. Um olhar histórico-político e epistemológico sobre a Educação do Campo em Mato Grosso. In: RECK, Jair (Org.). **Novas perspectivas para Educação do Campo em Mato Grosso, contexto e concepções: (Re) Significando a aprendizagem e a vida**. Cuiabá: Defanti, 2007.

RIBEIRO, Marlene. Educação Rural. In: **Dicionário da Educação do Campo**. CALDART, Roseli Salete. PEREIRA, Isabel Brasil. ALENTEJANO, Paulo. FRIGOTTO, Gaudêncio. (Orgs). Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

SÁ, Laís Mourão. MOLINA, Mônica Castagna. Políticas de educação superior no campo. In: MOLINA, Mônica Castagna (Org). **Educação do Campo e Pesquisa II: questões para reflexão**. – Brasília: MDA/MEC, 2010. (Série NEAD Debate).

SAFFIOTI, Heleith Iara Bongiovani. **A mulher na sociedade de classes**. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

TANURI, Leonor Maria. A formação docente no Brasil: história e política. **Educação e filosofia**. v. 17, nº 34, p. 253-264. jul/dez, 2003.

THERRIEN, Jacques. A Professora leiga e o saber social. In: **Professor leigo: institucionalizar ou erradicar**. São Paulo: Cortez, 1991.

Recebido em: **31/07/2017**

Aprovado em: **24/05/2017**

Publicado em: **01/01/2019**

Amanda Pereira da Silva Azinari e Odimar João Peripolli

157