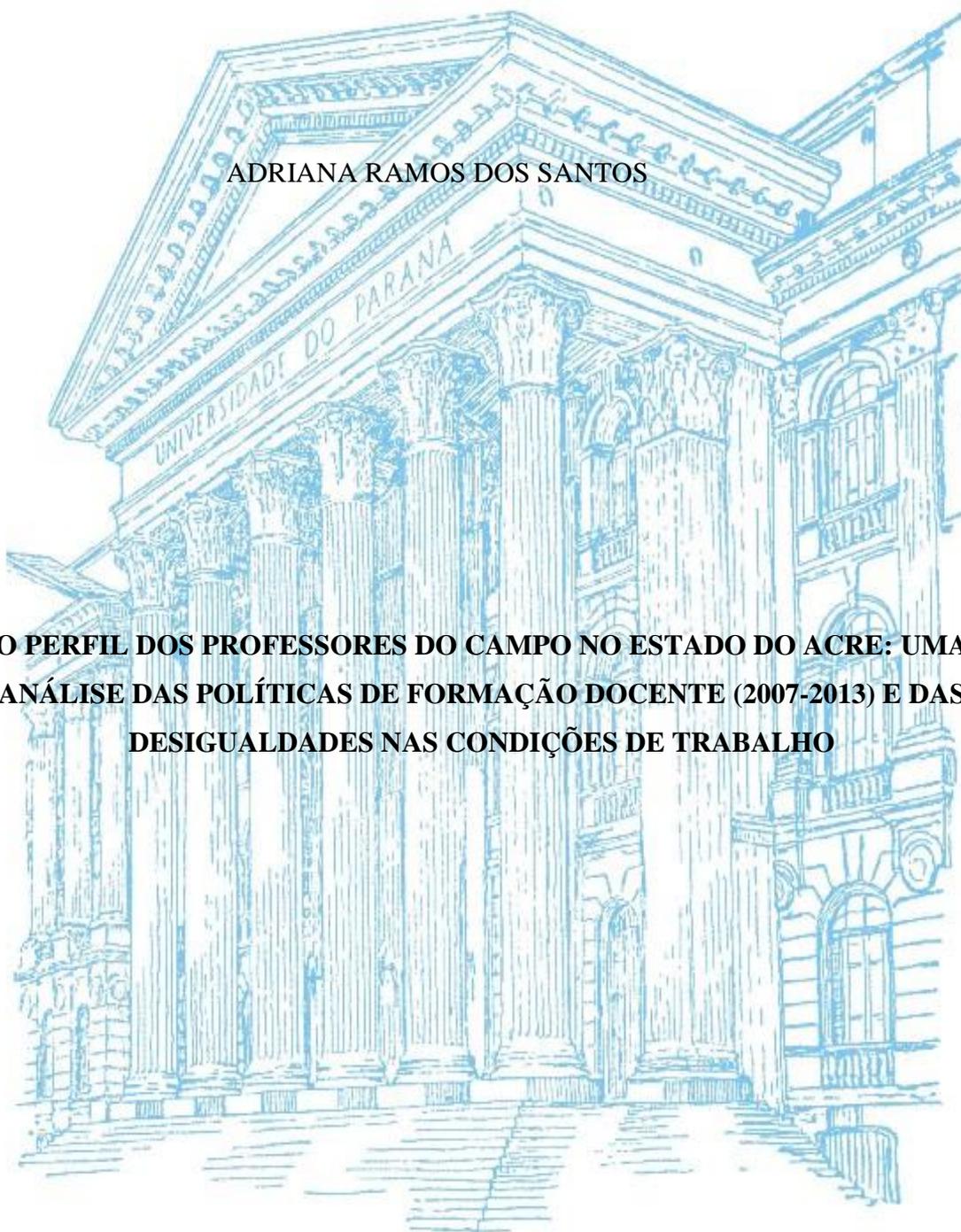


UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

ADRIANA RAMOS DOS SANTOS

**O PERFIL DOS PROFESSORES DO CAMPO NO ESTADO DO ACRE: UMA  
ANÁLISE DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE (2007-2013) E DAS  
DESIGUALDADES NAS CONDIÇÕES DE TRABALHO**



CURITIBA

2015

ADRIANA RAMOS DOS SANTOS

**O PERFIL DOS PROFESSORES DO CAMPO NO ESTADO DO ACRE: UMA  
ANÁLISE DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE (2007-2013) E DAS  
DESIGUALDADES NAS CONDIÇÕES DE TRABALHO**

Tese apresentada à Banca Examinadora, como requisito parcial à obtenção do grau de Doutora em Educação, do curso de Pós-Graduação em Educação, do Setor de Educação, da Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Andréa Barbosa Gouveia

Co-orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ednaceli Abreu Damasceno

CURITIBA

2015

Catálogo na publicação  
Vivian Castro Ockner – CRB 9ª/1697  
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

Santos, Adriana Ramos dos

O perfil dos professores do campo no estado do Acre: uma análise das políticas de formação docente (2007-2013) e das desigualdades nas condições de trabalho. / Adriana Ramos dos Santos. – Curitiba, 2015.

261 f.

Orientadora: Profª Drª Andréa Barbosa Gouveia  
Tese (Doutorado em Educação) - Setor de Educação,  
Universidade Federal do Paraná

1. Educação – formação docente – educação do campo.  
2. Escolas rurais – formação docente – Acre (Rio Branco). 3. Educação rural – professores – condição de trabalho. I. Título.

CDD 371.104



## PARECER

Defesa de Tese de Adriana Ramos dos Santos para obtenção do Título de DOUTORA EM EDUCAÇÃO. Os abaixo assinados, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Andréa Barbosa Gouveia, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Leda Scheibe, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Antônia de Souza, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Adriana Aparecida Dragone Silveira, Prof. Dr. Marcos Alexandre dos Santos Ferraz, arguíram, nesta data, a candidata acima citada, a qual apresentou a seguinte Tese: “O PERFIL DOS PROFESSORES DO CAMPO NO ESTADO DO ACRE: UMA ANÁLISE DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE (2007-2013) E DAS DESIGUALDADES NAS CONDIÇÕES DE TRABALHO”.

Procedida a arguição, segundo o Protocolo aprovado pelo Colegiado, a Banca é de Parecer que a candidata está Apta ao Título de DOUTORA EM EDUCAÇÃO, tendo merecido as apreciações abaixo:

BANCA	ASSINATURA	APRECIÇÃO
Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> Andréa Barbosa Gouveia	<i>Andréa Barbosa Gouveia</i>	<i>Aprovada</i>
Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> Leda Scheibe	<i>Leda Scheibe</i>	<i>Aprovada</i>
Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> Maria Antônia de Souza	<i>Maria Antônia de Souza</i>	<i>Aprovada</i>
Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> Adriana Aparecida Dragone Silveira	<i>Adriana Aparecida Dragone Silveira</i>	<i>Aprovada</i>
Prof. Dr. Marcos Alexandre dos Santos Ferraz	<i>Marcos Alexandre dos Santos Ferraz</i>	<i>Aprovada</i>

Curitiba, 14 de dezembro de 2015.

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Monica Ribeiro da Silva  
Coordenadora do PPGE

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Monica Ribeiro da Silv.  
Coordenadora do Programa de  
Pós-Graduação em Educação  
Matrícula: 125750

À *Deus* por tudo que tenho, tudo que sou e o que vier a ser.

Aos meus queridos pais *Gilberto e Inês*

A minha amorosa avó *Regina*

Aos meus irmãos *Cleison, Gilberto Odair e Carlos André*

Aos meus sobrinhos *Adriana, Alice, David, João Paulo e Maria Rita*

Ao meu querido amigo *Antônio Marques*

## AGRADECIMENTOS

**Muitíssimo obrigada,**

À professora Dra. *Andrea Barbosa Gouveia*, minha orientadora, pela confiança, pelo acompanhamento e orientações seguras durante o curso, aos incentivos e apoio. Por tudo serei sempre grata;

À professora Dra. *Ednaceli Abreu Damasceno*, minha co-orientadora, que contribuiu para a ampliação dos horizontes dos meus estudos. Agradeço pela atenção, pelo apoio e pelas palavras sábias e amigas, não só na orientação deste trabalho, mas em outros momentos importantes da minha vida;

À *CAPES*, à *UFPR* e à *UFAC*, pela realização do DINTER e, em especial, às interlocutoras dessa parceria, Profa. Dra. *Grace Cabral* (UFAC) e Dra. *Mônica Ribeiro* (UFPR);

Aos membros da Banca Examinadora: Professores Doutores *Marcos Ferraz* (UFPR), *Adriana Dragone* (UFPR), *Leda Scheibe* (UFSC), *Maria Antônia Souza* (UTP), pela atenção ao convite e contribuições visando ao aperfeiçoamento teórico-metodológico da tese;

Aos professores Doutores do programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação (FAE) da Universidade Federal do Paraná, *Ângelo*, *Taís*, *Rose Trojan*, *Evelcy*, *Paulo Vinícius*, pelos ensinamentos nas disciplinas cursadas;

À *Maicon Jucá* e *Tito Franco*, meus ex-alunos e, hoje, grandes parceiros na sistematização e agrupamento dos dados estatísticos;

À professora Dra. *Tatiane Castro*, pelas contribuições precisas e valiosas na revisão do trabalho;

Aos colegas de doutorado: *Rivanda, Marileize, Lucilene, Adma, Alcione, Pierre, Pelegrino, Alessandro, Nefretier, Sâmia, Eva* e, em especial, *Robéria e Giane*, pela presença sempre amiga nesta trajetória e na vida;

Aos ex-alunos e colegas professores do Campus Floresta, da UFAC, em Cruzeiro do Sul, onde plantei a semente deste sonho. Aos atuais alunos e professores do Campus Rio Branco/UFAC, por compartilharem com evidente torcida minha trajetória profissional e acadêmica, em especial, *Lúcia, Ednaceli, Valda, Ademárcia, Tatiane e Giane*;

Aos amigos pessoais, *Josinei, Leka e família, Valéria, Linda e família, Sílvia, Antônio, Cristiano, Márcia Rejane, Katilcia e Angélica*. Obrigada por suportarem meu distanciamento, pelas incontáveis vezes em que estiveram do meu lado, animando e confortando os momentos difíceis e compartilhando alegremente das minhas conquistas;

Aos professores que atuam nas escolas do campo, pela cooperação inestimável na pesquisa.

Temos o direito de ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza;  
e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos  
descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as  
diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza  
as desigualdades.

(SANTOS, 2003).

## RESUMO

Esta tese objetiva avaliar as políticas de formação dos professores no estado do Acre e seu alcance na constituição do perfil dos docentes da educação básica do campo, a fim de investigar se estas estão contribuindo para reduzir os efeitos das desigualdades e propiciar condições de mais equidade no cenário educacional do campo. Nesse sentido, delineou-se o perfil dos professores do campo a partir das políticas de formação docente implementadas no estado do Acre no período de 2007 a 2013, analisando em que medida essas políticas impactaram a constituição dos perfis dos profissionais da educação básica do campo. Para a avaliação das políticas de formação, elaborou-se uma matriz de avaliação com indicadores que possibilitaram a constituição de unidades de análises referentes ao perfil dos docentes do campo no Acre e com as categorias que permeiam a discussão teórica deste trabalho: desigualdade, igualdade e equidade. A matriz de avaliação foi elaborada a partir do aporte teórico-metodológico presente na literatura de avaliação de políticas (ARRETCHE, 2009; DRAIBE, 2001; STAKE, 1982). As categorias teóricas utilizadas para análise dos dados consistiram na discussão da desigualdade/igualdade e da equidade (ARROYO, 2010, 2012; BOBBIO, 1996; FITOUSSI e ROSANVALLON, 1997; FRISCHEISEN, 2007; SOUZA, 2006). A escolha intencional dessas categorias se justifica por sua presença forte nas políticas educacionais, apresentando-se como forma de enfrentar situações e tensões sociais e políticas vindas dos movimentos sociais e sindicais, como, também, para minorar situações de desigualdade. A pesquisa utilizou dados quantitativos e qualitativos e procedimentos metodológicos variados: a análise documental que passa pela LBD 9.394/96, as resoluções do Conselho Nacional da Educação que definem diretrizes para a carreira do magistério, Lei do Piso do Magistério, o PNE e as legislações estaduais que regulamentam a carreira dos professores no Acre. O questionário foi aplicado junto aos professores da rede estadual do campo no Acre e a entrevista semiestruturada realizada com a representante da Secretaria de Educação. O estudo evidenciou fortes desigualdades quando se comparou a situação formativa e profissional dos professores do campo e da cidade. A remuneração, o nível de formação e a vinculação profissional são inferiores a dos professores que atuam na cidade, além disso, as condições de trabalho desses professores são precárias, pois estes convivem com sobrecarga de trabalho, falta de apoio pedagógico, alta rotatividade e dificuldades de acesso às escolas. Essa realidade dificulta a fixação do professor no campo e vem se constituindo em um grande desafio para a gestão estadual. O perfil dos professores do Acre sinalizou que a valorização dos professores acreanos está consubstanciada na política de formação e vem elevando a titulação dos professores do campo, contudo, estas vêm sendo planejadas e executadas de forma isolada e desarticuladas de outras categorias que são fundamentais para a valorização docente. A política de formação só será capaz de reduzir os efeitos das desigualdades e promover maior equidade quando for integrada à estruturação da carreira docente, à política salarial que assegure a dignidade do professor e à garantia de condições adequadas de trabalho no campo, pois, sem essas condições, essas políticas de caráter emergencial acabam se tornando permanentes, na medida em que continuarão faltando professores qualificados no campo porque o problema da valorização persiste.

Palavras-chave: Desigualdades. Educação do campo. Formação de Professores. Perfil Docente. Políticas Educacionais.

## ABSTRACT

This thesis aims to evaluate teacher training policies in the state of Acre and its reach in the constitution of the profile of teachers of basic education in rural areas in order to investigate whether these are contributing to reducing the effects of inequalities and provide more conditions equity in the educational field setting. In this sense, outlined the profile of the field teachers from teacher training policies implemented in the state of Acre, from 2007 to 2013 was analyzed, so, to what extent these policies have impacted the creation of professional profiles of basic education in the rural areas. For the evaluation of training policies, it was prepared an evaluation matrix, with indicators that enabled the formation of units of analysis for the profile of the teachers in the rural areas of Acre and with the categories that permeate the theoretical discussion of this research: inequality, equality and equity. The evaluation matrix was drawn from the theoretical and methodological support in this policy evaluation literature (ARRETCHE, 2009; DRAIBE, 2001; Stake, 1982). The theoretical categories used for data analysis were inequality / equality and equity (ARROYO, 2010, 2012; BOBBIO, 1996; Fitoussi and Rosanvallon, 1997; Frischeisen, 2007; SOUZA, 2006). The deliberate choice of these categories is justified by the strong presence of these educational policies, which are used either to face situations, social tensions and goings policies of social and trade union movements, sometimes to alleviate situations of inequality. The research used quantitative and qualitative data and different methodological procedures: document analysis, which includes the LBD 9.394 / 96, the resolutions of the National Education Council to define guidelines for teaching career, the Magisterium Law of the Act, the PNE and state laws regulating the careers of teachers in Acre. The questionnaire was administered together with the state of the rural school teachers and semi-structured interview held with the representative of the Department of Education. The study showed strong inequalities when comparing the training and professional status of teachers in rural and urban areas. The remuneration, the level of training and professional ties are less than the teachers who work in the city, in addition, the working conditions of these rural teachers teachers are precarious because they live with work overload, lack of pedagogical support, high turnover and poor access to schools. This reality makes it difficult to fix the teacher in the rural areas and has constituted a great challenge for state management. The Acre teacher profile indicated that the value of Acre teachers is embodied in the formation of policy and has raised the education of the rural teachers. However, this policy has been planned and executed in an isolated and disjointed manner of other categories that are central to the teaching value. The training policy will only be able to reduce the effects of inequalities and to promote greater equity when integrated into the structure of the teaching profession, the wage policy to ensure the dignity of the teacher and guarantee adequate working conditions in the rural areas. Without these conditions, such an emergency policies eventually become permanent in that remain missing qualified teachers in this area, because the problem of enhancement persists.

Keywords: Inequalities. Rural education. Teacher training. Teacher profile. Educacional policies.

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – MAPA DA DIVISÃO POLÍTICO - ADMINISTRATIVA DO ESTADO DO ACRE.....	105
FIGURA 2 – MAPA DAS BACIAS HIDROGRÁFICAS E RODOVIAS FEDERAIS NO ACRE.....	107
FIGURA 3 – MAPA DA DENSIDADE POPULACIONAL DO ESTADO DO ACRE.....	109
FIGURA 4 – FOTOGRAFIAS DA FORMATURA DOS PROFESSORES DO PROFIR...134	
FIGURA 5 – DISTRIBUIÇÃO DOS PROFESSORES DA REDE ESTADUAL DO ACRE POR GÊNERO E ETAPA DE ENSINO (2007-2013).....	149
FIGURA 6 – DISTRIBUIÇÃO DOS PROFESSORES DA REDE ESTADUAL POR FAIXA ETÁRIA E ETAPA DE ENSINO.....	153
FIGURA 7 – DISTRIBUIÇÃO RACIAL DOS PROFESSORES POR LOCALIDADE E ETAPA DE ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	157
FIGURA 8 – SITUAÇÃO FUNCIONAL DOS PROFESSORES DA REDE ESTADUAL POR ETAPA DE ENSINO.....	188
FIGURA 9 – FOTOGRAFIAS DO DESLOCAMENTO PARA O MUNICÍPIO DE JORDÃO.....	199
FIGURA 10 – FOTOGRAFIAS DO PERCURSO DOS PROFESSORES ATÉ AS ESCOLAS DO CAMPO.....	208
FIGURA 11 – MAPA COM O NÍVEL DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DO MEIO RURAL POR REGIONAL NO ACRE.....	227

## LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – TAXA DE ANALFABETISMO DA POPULAÇÃO DE 15 ANOS OU MAIS DE IDADE URBANA/RURAL/BRASIL – 2007-2013 .....	59
GRÁFICO 2 – ESCOLARIDADE MÉDIA DA POPULAÇÃO DE 18-29 ANOS POR LOCALIDADE - BRASIL /2007-2013.....	60
GRÁFICO 3 – DISTRIBUIÇÃO DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA DA REDE ESTADUAL DO ACRE POR GÊNERO E LOCALIDADE (2007-2013).....	147
GRÁFICO 4 – DISTRIBUIÇÃO DOS PROFESSORES DA REDE ESTADUAL DO ACRE, SEGUNDO A FAIXA ETÁRIA .....	151
GRÁFICO 5 – DISTRIBUIÇÃO DOS PROFESSORES DA REDE ESTADUAL DO ACRE POR RAÇA.....	155
GRÁFICO 6 – DISTRIBUIÇÃO DOS PROFESSORES DA REDE ESTADUAL DO ACRE POR NÍVEL DE FORMAÇÃO.....	158
GRÁFICO 7 – DISTRIBUIÇÃO DOS PROFESSORES COM ENSINO SUPERIOR DA REDE ESTADUAL DO ACRE SEGUNDO A PÓS-GRADUAÇÃO.....	164
GRÁFICO 8 – DISTRIBUIÇÃO DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE ESTADUAL POR NÍVEL DE FORMAÇÃO.....	166
GRÁFICO 9 – DISTRIBUIÇÃO DOS PROFESSORES DO EF - ANOS INICIAIS DA REDE ESTADUAL POR NÍVEL DE FORMAÇÃO.....	169
GRÁFICO 10 – DISTRIBUIÇÃO DOS PROFESSORES DO EF - ANOS FINAIS DA REDE ESTADUAL POR NÍVEL DE FORMAÇÃO.....	172
GRÁFICO 11 – DISTRIBUIÇÃO DOS PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO DA REDE ESTADUAL POR NÍVEL DE FORMAÇÃO .....	176
GRÁFICO 12 – SITUAÇÃO FUNCIONAL DOS PROFESSORES DA REDE ESTADUAL.....	186

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – MATRIZ DE REFERÊNCIA PARA AVALIAÇÃO DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DO CAMPO NO ACRE.....	24
QUADRO 2 – DEMONSTRATIVO DOS MUNICÍPIOS ONDE FOI APLICADO O QUESTIONÁRIO PARA OS PROFESSORES do CAMPO.....	29
QUADRO 3 – PRINCIPAIS PROGRAMAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NOS GOVERNOS FHC, LULA E DILMA.....	43
QUADRO 4 – PRINCIPAIS PROGRAMAS PARA O CAMPO NO BRASIL.....	51
QUADRO 5 – INFRAESTRUTURA NAS ESCOLAS URBANAS E RURAIS - BRASIL/2013.....	63
QUADRO 6 – METAS E ESTRATÉGIAS PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO PNE (LEI 13.005/14).....	78
QUADRO 7 – PRINCIPAIS PROGRAMAS ESPECIAIS DE FORMAÇÃO INICIAL IMPLEMENTADOS NO ACRE (2000- 2013).....	123
QUADRO 8 – DISTRIBUIÇÃO DOS CURSOS E TURMAS DO PROFIR NOS MUNICÍPIOS ACREANOS.....	126
QUADRO 9 – ESTRUTURA CURRICULAR DOS CURSOS DO PROFIR.....	132
QUADRO 10 – VAGAS OFERTADAS PELO PROFIR NOS MUNICIPIOS ACREANOS.....	133
QUADRO 11 – OS MOTIVOS QUE LEVARAM OS PROFESSORES DO CAMPO A CURSAR O PROFIR.....	136
QUADRO 12 – DEMONSTRATIVO/ PARFOR 2013.....	140
QUADRO 13 – CARREIRA DO MAGISTÉRIO E PISO SALARIAL PARA OS PROFESSORES DA REDE ESTADUAL DO ACRE – 2013.....	181
QUADRO 14 – COMO SE TORNOU PROFESSOR DO SISTEMA PÚBLICO DO ENSINO RURAL NO ACRE.....	200
QUADRO 15 – SIGNIFICADO DE MORAR E SER PROFESSOR NO CAMPO.....	201
QUADRO 16 – DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES QUE O PROFESSOR DESEMPENHA NA ESCOLA DO CAMPO.....	202
QUADRO 17 – PRINCIPAIS PROBLEMAS OU DIFICULDADES PARA A REALIZAÇÃO DO TRABALHO NAS ESCOLAS DO CAMPO.....	204

QUADRO 18 – PRETENDE PERMANECER ATUANDO COMO PROFESSOR NO CAMPO OU SENTE-SE MOTIVADO.....	210
QUADRO 19 – OS PRINCIPAIS MOTIVOS QUE LEVAM MUITOS PROFESSORES A SOLICITAREM SUA TRANSFERÊNCIA PARA AS ESCOLAS DA CIDADE APÓS A FORMAÇÃO INICIAL.....	211
QUADRO 20 – OS PRINCIPAIS MOTIVOS QUE LEVARAM OS PROFESSORES A SE TRANSFERIREM PARA AS ESCOLAS DA CIDADE.....	212
QUADRO 21 – AS CONDIÇÕES DE TRABALHO, SALÁRIO, CARREIRA E POLÍTICAS DE FORMAÇÃO SÃO FAVORÁVEIS PARA QUE O PROFESSOR PERMANEÇA ATUANDO NO CAMPO.....	219
QUADRO 22 – COMPARAÇÃO DAS CONDIÇÕES DE TRABALHO, SALÁRIO, CARREIRA E FORMAÇÃO COM AS CONDIÇÕES DO PROFESSOR QUE ATUA NA CIDADE .....	220
QUADRO 23 – CARACTERIZAÇÃO DO PERFIL DO DOCENTE DO CAMPO FRENTE AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS .....	229

## LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – ESTABELECIMENTOS RURAL/URBANO POR MODALIDADE E ETAPA DE ENSINO / BRASIL 2007-2013.....	55
TABELA 2 – POPULAÇÃO RURAL/URBANA EM IDADE ESCOLAR POR FAIXA ETÁRIA- BRASIL – 2010.....	57
TABELA 3 – COBERTURA DE ATENDIMENTO E DEMANDA, SEGUNDO O GRUPO DE IDADE E AS ETAPAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO CAMPO – BRASIL.....	57
TABELA 4 – TAXA DA POPULAÇÃO FORA DA ESCOLA POR GRUPO ETÁRIO/ LOCALIDADE NO BRASIL E NO ACRE.....	61
TABELA 5 – TAXA DE INCIDÊNCIA DE ATRASO ESCOLAR POR GRUPO ETÁRIO NO BRASIL E ACRE.....	62
TABELA 6 – PERFIL DA FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL – URBANO/RURAL ..	65
TABELA 7 – MATRÍCULAS NA REDE ESTADUAL DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO ACRE – 2013.....	112
TABELA 8 – MATRÍCULAS NA REDE ESTADUAL DA ÁREA RURAL POR ETAPA (2007-2013).....	113
TABELA 9 – ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO ACRE.....	115
TABELA 10 – INDICADORES EDUCACIONAIS DO ACRE E DO BRASIL POR LOCALIDADE (2010).....	116
TABELA 11 – DISTRIBUIÇÃO DE ESCOLAS, MATRÍCULAS E PROFESSORES DA REDE ESTADUAL E MUNICIPAL NO ACRE .....	130
TABELA 12 – DEMANDA DE FORMAÇÃO EM NÍVEL SUPERIOR DOS PROFESSORES DO MEIO RURAL NA REDE ESTADUAL – 2013.....	162
TABELA 13 – ÁREA DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE ESTADUAL.....	167
TABELA 14 – ÁREA DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DO EF- ANOS INICIAIS DA REDE ESTADUAL.....	170

TABELA 15 – ÁREA DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DO EF- ANOS FINAIS DA REDE ESTADUAL.....	173
TABELA 16- ÁREA DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO DA REDE ESTADUAL.....	177
TABELA 17 – COMPARAÇÃO ENTRE O VENCIMENTO BÁSICO DOS PROFESSORES DA REDE ESTADUAL – 2013.....	190
TABELA 18- DISTRIBUIÇÃO DE ALUNO/DOCENTE POR ETAPA DE ENSINO NA REDE ESTADUAL - 2007 – 2013.....	193
TABELA 19- COMPARATIVO DAS VAGAS DO EDITAL Nº 096/2013 PROFESSOR NÍVEL 2 - 30 H COM O Nº DE PROFESSORES TEMPORÁRIOS DA REDE ESTADUAL.....	226

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>18</b>
<b>CAPÍTULO 1 – AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL.....</b>	<b>31</b>
1.1 DESVELANDO TENDÊNCIAS DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	32
1.2 TRAJETÓRIA DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA AS ESCOLAS E OS PROFESSORES DO CAMPO .....	47
1.3 EDUCAÇÃO DO CAMPO: MARCAS DE DESIGUALDADES SOCIAIS E EDUCACIONAIS.....	53
<b>CAPÍTULO 2 - AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA AS ESCOLAS DO CAMPO E A CONFIGURAÇÃO DO PERFIL DOCENTE.....</b>	<b>74</b>
2.1 A EDUCAÇÃO DO CAMPO NA LDB E NO PNE .....	75
2.2 AS DIRETRIZES OPERACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA NAS ESCOLAS DO CAMPO.....	83
2.3 A CONFIGURAÇÃO DO PERFIL FORMATIVO E PROFISSIONAL DO PROFESSOR NA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA.....	84
<b>CAPÍTULO 3 - O ESTADO DO ACRE E AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO PARA OS PROFESSORES DO CAMPO.....</b>	<b>104</b>
3.1 O CENÁRIO GEOGRÁFICO, SOCIAL E POLÍTICO DO ACRE.....	105
3.2 O CENÁRIO EDUCACIONAL DO ESTADO.....	111
3.3 AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ACRE.....	118
3.4 OS PROGRAMAS DE FORMAÇÃO PARA OS PROFESSORES DO CAMPO.....	124
3.4.1 O Programa de Formação de Professores da Zona Rural – Profir.....	125
3.4.2 O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – Parfor.....	139

<b>CAPITULO 4 - O PERFIL DOS PROFESSORES DO CAMPO DA EDUCAÇÃO BÁSICA DA REDE ESTADUAL DO ACRE.....</b>	<b>145</b>
4.1 O PERFIL PESSOAL DOS DOCENTES DO CAMPO.....	146
4.2 O PERFIL FORMATIVO DOS DOCENTES DO CAMPO.....	158
4.3 O PERFIL PROFISSIONAL DOS DOCENTES DO CAMPO.....	180
<b>CAPITULO 5 - CONSIDERAÇÕES SOBRE O PERFIL DOS PROFESSORES DO CAMPO NO ACRE, FRENTE ÀS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE FORMAÇÃO DOCENTE.....</b>	<b>197</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>237</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>247</b>
<b>APENDICES.....</b>	<b>257</b>
<b>ANEXO.....</b>	<b>261</b>

## INTRODUÇÃO

Os professores vêm sendo objeto de políticas, ações e regulamentações diversas, fato que vem alterando não apenas a formação (inicial e continuada), mas, também, as condições de trabalho, as formas de contratação, carreira e salário desses profissionais. Por isso, são necessárias avaliações que tomem os resultados e os impactos dessas políticas para uma análise acerca da efetividade do investimento realizado na carreira. Nesse sentido, observa-se que o interesse por se conhecer melhor o trabalhador docente vem crescendo, o que se verifica na ampliação do número de pesquisas que buscam obter informações sobre o perfil desse trabalhador. Isto se articula com o reconhecimento de que as políticas para o professor demandam a identificação primeira de quem é esse trabalhador (OLIVEIRA, 2012).

A partir dos anos de 1990, especialmente no período pós-LDB, desencadeou-se no Brasil um amplo debate sobre a formação dos professores e, em decorrência, houve um acelerado processo de implantação de programas e cursos especiais de formação inicial, na modalidade em serviço, destinados aos docentes das redes públicas de ensino, nos estados da federação. Os programas passaram a ser oferecidos mediante parcerias estabelecidas entre estados e municípios com as Instituições de Ensino Superior, com o objetivo de formar os professores em nível superior e elevar os índices de qualidade na educação básica.

O Acre foi um desses estados que intensificou suas políticas públicas educacionais com programas especiais de formação de professores em serviço. Fazendo um balanço das políticas nos anos de 1990, Cabral (2010) destaca que o estado apresentava um índice elevado de professores sem titulação: dos professores que atuavam na rede estadual urbana pública de ensino, na educação básica, 72% não dispunha de formação inicial em nível superior. No meio rural, a situação era ainda mais grave, a taxa de professores da rede estadual sem formação em nível superior ultrapassava 80%.

Visando a corrigir esse quadro e a atender às determinações da LDB, o Acre passou a formular e executar políticas de formação por meio de programas especiais, com o objetivo de formar os professores da educação básica. Por meio desses programas, houve uma redução de mais de 60% no número de professores da rede estadual com formação no ensino fundamental e, conseqüentemente, uma elevação em mais de 50% no número de professores com formação no ensino médio e superior.

Dados de 2006 indicam que o percentual dos professores que atuavam no meio urbano da rede estadual de ensino e que possuíam apenas o nível fundamental, completo ou incompleto, passou de 3% para 0%. Dos que tinham somente o nível médio, com ou sem

habilitação em magistério, houve redução de 93% para 49% e, por fim, o número de professores com o nível superior teve um crescimento, passando de 4% para 51%. O nível de formação dos professores que atuavam no meio rural do estado também apresentou elevação, pois o número dos que possuíam apenas o ensino fundamental, completo ou incompleto, caiu de 57% para 12%; o índice dos que possuíam o nível médio, com ou sem habilitação em magistério, subiu de 40% para 80%. Com relação ao nível superior, também cresceu, indo de 3% para 8% (CABRAL, 2010).

Apesar desse avanço, quando se compara o nível de formação e as condições de trabalho dos professores da cidade e do campo, percebe-se uma relação de desigualdade. O Censo dos Profissionais do Magistério da Educação Básica mostra que os professores do campo possuem, em geral, baixa qualificação e sua remuneração é bem inferior à recebida pelos professores que lecionam em escolas na cidade. Os contrastes evidenciados entre a realidade dos professores do campo e da cidade servem apenas para realçar as deficiências que afetam a educação do campo e indicar que esses são desafios a serem enfrentados pelas políticas educacionais, que têm como um dos objetivos centrais assegurar maior equidade no cenário educacional.

Diante do quadro apresentado, esta tese tem por objeto de análise *a avaliação das políticas de formação de professores no estado do Acre e seus efeitos na constituição do perfil dos profissionais que atuam na educação básica do campo.*

A investigação se orienta pela seguinte problemática: em que medida as políticas de formação concretizadas no estado do Acre impactaram a constituição do perfil dos profissionais do campo e foram capazes de reduzir os efeitos das desigualdades e propiciar mais equidade entre os professores da rede estadual de ensino?

No intuito de responder essa questão, esta pesquisa tem como objetivo geral avaliar as políticas de formação dos professores no estado do Acre e seu alcance na constituição do perfil dos docentes da educação básica do campo, a fim de investigar se estas estão contribuindo para reduzir os efeitos das desigualdades e propiciar condições de mais equidade no cenário educacional.

Nessa perspectiva, formulou-se a seguinte tese na investigação: as políticas de formação de professores no estado do Acre, embora tenham possibilitado a formação de muitos professores que atuam em localidades de difícil acesso, permitindo que os mesmos tivessem a oportunidade de obter o nível superior, não foram suficientes para constituir um

perfil que superasse as desigualdades e garantisse equidade de condições docentes entre campo e cidade.

Como forma de nortear a investigação, tomaram-se como ponto de partida as seguintes questões de estudo: a) Como se deu a formação inicial dos docentes da Educação Básica do campo no Acre? b) Quem são os professores que atuam no campo, no estado? c) Qual a percepção que a gestão e os professores têm da formação e das condições do trabalho docente no campo? d) Em que medida as políticas de formação impactaram a constituição dos perfis desses profissionais e foram capazes de reduzir os efeitos das desigualdades presentes no campo?

Partindo do objetivo geral da pesquisa e das questões expostas, foram definidos os objetivos específicos:

- a) Compreender o contexto das políticas de formação dos professores implementadas no Acre;
- b) Delinear o perfil dos professores do campo, a partir das políticas de formação implementadas no estado no período de 2007 a 2013;
- c) Identificar e analisar a percepção da gestão e dos professores sobre as condições de trabalho, salário, carreira e políticas de formação no Acre;
- d) Avaliar as políticas de formação de professores no Acre, observando em que medida essas políticas impactaram a constituição dos perfis dos profissionais da educação básica do campo.

Há que se destacar que, em âmbito nacional e internacional, existem várias pesquisas sobre políticas de formação de professores e sobre o perfil docente (OLIVEIRA, 2012; FREITAS, 2007; SCHEIBE, 2002; VAILLANT, 2006; GATTI, BARRETO e ANDRÉ, 2011, dentre outros). Desde 2000, as pesquisas sobre formação de professores no campo vêm crescendo, fato que se explica pela existência do PRONERA e do PROCAMPO, especialmente. Contudo, há poucos estudos, em dissertações e teses, sobre os efeitos das políticas de formação dos professores do campo sobre o perfil docente. Esse cenário de carência de estudos também se estende ao Acre que, apesar da intensificação das produções acadêmicas e debates sobre a formação dos professores, ainda não dispõe de estudos com destaque para as políticas de formação de professores do campo.

Até o momento, não se encontram registros de nenhuma pesquisa concluída, nem em andamento, que busque avaliar as políticas de formação e seu alcance na constituição do perfil

dos docentes que atuam na educação básica no campo. O delineamento do perfil desses professores, no estado do Acre, pode vir a ser um instrumento que possibilite uma maior compreensão dos efeitos concretos das políticas de formação na configuração do perfil do professor/a do campo em exercício hoje.

O aporte teórico-metodológico deste trabalho baseia-se na literatura de avaliação de políticas. Belloni, Magalhaes e Souza (2003) entendem a avaliação como um processo sistemático de análise de uma atividade, atos ou coisas, que permite compreender, de forma contextualizada, todas as suas dimensões e implicações com vistas a estimular seu aperfeiçoamento. Draibe (2001) também compartilha desse conceito, afirmando que a pesquisa de avaliação de políticas tem o objetivo de detectar dificuldades, obstáculos e propor medidas de correção, produzir recomendações visando à melhoria da qualidade do processo de implementação e do desempenho da política. A autora ainda complementa que outra faceta importante no processo de conhecimento dos resultados das políticas implementadas ou em andamento, por meio da avaliação de políticas, é analisar a sua validade para a realidade observada, isto é, se o desempenho, as consequências, os efeitos, os impactos de ações e estratégias, quando colocadas em prática, foram ou não eficientes e eficazes.

A política pública traduz uma ação intencional do Estado junto à sociedade e a avaliação pode contribuir para aperfeiçoar a formulação de políticas e projetos, tornando mais responsável a formulação de metas. Também pode apontar em que medida os governos se mostram responsáveis frente às necessidades dos cidadãos. Além disso, a avaliação pode ainda mostrar se as políticas estão sendo concebidas de modo coordenado ou articulado, e em que medida estão sendo adotadas abordagens inovadoras na resolução de problemas que, antes, pareciam intratáveis.

O objeto de estudo desta tese são as políticas de formação de professores do campo no Acre. Essas políticas, assim como as demais implementadas em âmbito nacional, são propostas com intencionalidades. O pesquisador interessado nos efeitos da política deve entender bem essas intencionalidades, pois pode iluminar os meandros de sua implementação a partir de eventuais desvios em relação ao planejamento inicial (ARRETCHE, 2009). Isso porque uma política pública nem sempre é implementada segundo seu desenho original, dados os muitos fatores que influenciam o processo de execução, sobretudo, concepções e crenças dos diversos agentes responsáveis pela sua implementação.

Segundo Stake (1982), ao optarmos por utilizar a metodologia de avaliação, é necessário que se detalhe a especificação da política que está sendo avaliada, apresentando os seguintes elementos:

- a) em que consiste a política;
- b) o que ocorreu durante a sua implementação;
- c) o que foi tentado, ainda que não tenha sido bem sucedido;
- d) os dados dos resultados da política.

Além desses elementos, devemos incorporar na pesquisa outros importantes subsídios, como: aquilo que se pretendeu e o que foi efetivamente constatado, e acrescentar elementos que, eventualmente, possam ser úteis para quem está realizando a avaliação.

De acordo com Stake (1982), na avaliação não se visa chegar a uma posição consensual, o que é quase impossível, considerando que os indivíduos envolvidos na política podem ter visões inteiramente diferentes sobre um mesmo objeto. Assim, a partir de múltiplas fontes, com as mais variadas percepções, o avaliador vê-se na contingência de apresentar conclusões que nem sempre coincidem com as que foram manifestadas por outras pessoas. Acredita-se que isso é fundamental para o bom desempenho da pesquisa.

A avaliação de políticas sociais e educacionais é uma temática que vem se desenvolvendo nos últimos anos. No entanto, de acordo com Bauer (2011), são raros os momentos em que as políticas de formação de professores são avaliadas. Assim, seria de se esperar que as políticas de formação realizadas na última década nos estados brasileiros fossem avaliadas, a fim de que sua viabilidade e seus resultados pudessem ser analisados. Contudo, devemos considerar que a avaliação de uma determinada política não é tarefa simples, o que, talvez, justifique o fato de poucos pesquisadores terem a ela se dedicado.

Fernandes (2011) destaca que a avaliação deve nos possibilitar obter informação que nos permitam considerar formas alternativas de resolver um dado problema, orientar o desenvolvimento de medidas da política e a tomada de decisões. Os resultados da avaliação, quando devidamente divulgados, podem fornecer aos cidadãos informações e evidências que contribuem para:

- a) tornar mais transparente o seu funcionamento;
- b) responder a uma diversidade de questões relativas a problemas existentes ou emergentes;
- c) verificar se um programa ainda faz sentido;

- d) ajudar a melhorar um programa e as medidas de política que lhe possam estar associadas;
  - e) monitorar o desempenho, a eficiência e a eficácia do programa, identificando problemas relacionados com a sua concretização e com os seus resultados;
  - f) orientar a eventual necessidade de desenvolvimento de novos programas.
- (FERNANDES, 2011, p. 187).

Determinar o que se vai avaliar depende de um profundo conhecimento da política implementada. “É a partir desse conhecimento que se pode definir uma matriz de avaliação em que estejam claros os objetos e as dimensões que se pretendem avaliar” (FERNANDES, 2011, p. 201). Em termos instrumentais, a matriz de avaliação visa a obter um fluxo contínuo de informações para monitorar a execução dos programas, ou seja, constatar o processo de construção do esperado, em termos de volume e qualidade, sempre procurando averiguar os impactos. Nessa perspectiva, a avaliação:

[...] julga, valoriza, informa, interpreta, identifica os dados a serem alterados na ação das políticas e programas sociais públicos. É preciso uma concepção totalizante de avaliação que busque apreender a ação desde a sua formulação até sua implementação, execução, seus resultados e impactos. Não é uma avaliação apenas de resultados, mas também de processos. Não é apenas uma avaliação que mensura quantitativamente os benefícios ou malefícios de uma política ou programa, mas que qualifica decisões, processos, resultados e impactos (ARRETCHE; BRANT, 2006, p. 88).

Nesta análise, utilizaremos a avaliação da efetividade que diz respeito, propriamente, ao estudo do impacto do planejado sobre a situação, a adequação dos objetivos definidos para o atendimento da problemática, objeto da intervenção (ARRETCHE; BRANT, 2006). Trata-se, portanto, de um estudo sobre os efeitos das políticas de formação sobre o perfil do docente do campo, a fim de determinar se houve modificação, qual a magnitude dessa modificação, em que medida modificou, e quais foram as contribuições da política em relação ao objeto aqui tratado.

É relevante destacar que se faz, inicialmente, a contextualização das políticas educacionais no Acre apenas para a compreensão do movimento dessa política e de seus processos. Todavia, a avaliação ficará centralizada no produto dessa política, ou seja, no perfil dos docentes do campo. A definição dos critérios e padrões de referência é condição para se compreender as políticas e seus impactos no perfil do docente do campo.

O perfil expressa as características dos sujeitos que realizam o trabalho, suas trajetórias e condições atuais. Nesse sentido, buscou-se delinear o perfil dos profissionais que atuam no campo, dimensionando-o nos aspectos pessoal, formativo e profissional. O perfil pessoal consiste na obtenção de informações concernentes à idade, gênero e raça. O perfil formativo consiste em informações que apresentem um quadro sobre o nível de escolaridade dos docentes e aspectos relacionados à formação inicial e continuada. Por fim, o perfil profissional apresenta uma visão concernente à jornada de trabalho, vínculo empregatício, questões de salário, dentre outros aspectos relevantes.

Com tal intenção, elaborou-se uma matriz de avaliação onde estão dispostos em um quadro indicadores que possibilitarão a constituição de unidades de análises referentes ao perfil dos docentes do campo no Acre, relacionados com as categorias que permeiam a discussão teórica desse trabalho: desigualdade, igualdade e equidade, categorias relacionadas ao perfil do docente do campo e que lhes fixam sentido e valor.

Visando à construção da sistemática de avaliação que possibilite a análise das políticas de formação de professores do campo no estado do Acre, propôs-se:

QUADRO 1 – MATRIZ DE REFERÊNCIA PARA AVALIAÇÃO DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DO CAMPO NO ACRE

Continua

Matriz de Referência - As políticas de formação dos professores do campo no estado do Acre			
Tópico	Indicadores	Critério de avaliação	Fonte
<b>O perfil do professor do campo</b>	<b>II - Perfil pessoal:</b> - idade - gênero - raça	-Proporção de professores experientes no campo	Censo escolar (2007-2013)

QUADRO 1 – MATRIZ DE REFERÊNCIA PARA AVALIAÇÃO DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DO CAMPO NO ACRE

Continuação

Matriz de Referência - As políticas de formação dos professores do campo no estado do Acre			
Tópico	Indicadores	Critério de avaliação	Fonte
O perfil do professor do campo	<b>I2 - Perfil formativo</b> -formação inicial; -com Licenciatura /sem Licenciatura; -formação continuada; - área de formação	-Percentual de professores leigos no campo  -Proporção de professores com/sem Licenciatura	PCCR (Lei Complementar Estadual nº 67/1999)
	<b>I3- Perfil profissional:</b> -vínculo empregatício  -jornada de trabalho  -remuneração  -condições de trabalho	- tipo de contrato (produz igualdade de tratamento do ponto de vista trabalhista?)  <b>-Condições de trabalho:</b> -Nº de alunos/professor  -atividades realizadas pelo professor;  - tempo de deslocamento para as escolas;  - Rendimento mensal médio dos professores com/sem formação de nível superior (igualdade/desigualdade interna na rede de ensino?);  - Quem é o professor do campo após o período analisado?  -As políticas mostram-se eficientes e equitativas?	

**Fonte:** Elaborado pela Autora (2014), com base em OLIVEIRA (2012); ARROYO (2007; 2012) e SOUZA (2006).

Um dos critérios utilizados neste trabalho para a avaliação dessas políticas é a categoria “igualdade”. Trata-se de um valor escolhido baseado no paradigma de que todos os seres humanos fazem parte de uma mesma comunidade, a humanidade, e que, portanto, todos podem ser sujeitos de direitos, independentemente de suas singularidades de qualquer natureza. Essa escolha pela igualdade implica não aceitar determinadas desigualdades que atentam contra o núcleo essencial das necessidades básicas de um ser humano, cujo conteúdo

será construído no contexto das diferentes sociedades. Implica, ainda, em não aceitar as desigualdades na distribuição de determinados bens ou acesso a determinados direitos. Entretanto, a simples declaração do direito à igualdade pode significar pouco, tanto no âmbito do reconhecimento, como no da redistribuição, se os mecanismos pelos quais o mesmo será exercido não estiverem definidos (FRISCHEISEN, 2007).

Bobbio (1996) afirma que ao falarmos de igualdade temos que responder a duas perguntas: igualdade entre quem? Igualdade com relação a que coisas? Com a intenção de dar respostas a tais questionamentos, utilizou-se como critério comparativo a situação formativa e profissional dos professores da cidade, a fim de determinar o quanto de igualdade/desigualdade está presente na formação dos docentes, nos vínculos empregatícios, na questão salarial, dentre outros aspectos do perfil dos professores do campo.

Para o alcance dos objetivos elencados, optou-se por uma abordagem que conta com elementos de natureza quantitativa e qualitativa. A abordagem qualitativa, em especial nas políticas educacionais, possibilita uma maior flexibilidade, principalmente na opção de procedimentos, e a quantitativa, no sentido de que os dados estatísticos são complementares aos dados qualitativos (MARTINS, 2011).

É importante destacar que tantos os elementos de natureza quantitativa, quanto os de natureza qualitativa irão compor a matriz de avaliação destacada acima. A respeito desse método de análise, Gatti destaca que:

Os métodos de análise que se traduzem por números podem ser muito úteis na compreensão de diversos problemas educacionais. Mas ainda, a combinação deste tipo de dados com dados oriundos de metodologias qualitativas, podem vir a enriquecer a compreensão de eventos, fatos, processos. As duas abordagens demandam, no entanto, o esforço de reflexão do pesquisador para dar sentido ao material levantado e analisado (2004, p.13).

Guiando-se por essa abordagem, foram escolhidos, como instrumentos de pesquisa, a análise documental, entrevista semiestruturada e o questionário com questões abertas. Tais instrumentos buscam dar conta da perspectiva mais qualitativa do trabalho. Os dados levantados no Censo Escolar (INEP) para o delineamento do perfil buscam, por sua vez, dar conta da parte quantitativa da pesquisa.

Seguindo-se essa lógica, a pesquisa desenvolveu-se em etapas. Primeiramente, foi feito um levantamento das produções científicas em periódicos, dissertações e teses que

abordam a temática, a fim de conhecer a produção científica referente às políticas de formação de professores, em especial às políticas voltadas para a formação de professores do campo. Também, para buscar apoio teórico para a elaboração deste estudo.

Em seguida, foi realizada a análise documental, em nível nacional, tomou-se como referência os seguintes documentos: LDB 9.394/96, Lei do PSPN nº 11.738/2008, o Plano Nacional de Educação, Resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE) nº 09 de 2009, que fixam as diretrizes para as carreiras dos profissionais da educação. Em nível local, e contribuindo diretamente para uma melhor compreensão do objeto de estudo, analisou-se a proposta do Programa de Formação de Professores para Zona Rural (Profir), o Plano Estadual de Educação do Acre e o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Profissionais do Ensino Público Estadual.

Simultaneamente a essa etapa, realizou-se uma pesquisa junto ao banco de dados do Censo Escolar da Educação Básica, disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), de 2007 a 2013, a fim de obter informações quanto ao perfil do professor do campo no estado. A escolha por esse recorte temporal justifica-se por dois motivos. Primeiro, devido ao fato de que somente a partir de 2007 o Censo incluiu, além dos dados gerais sobre a escola, informações específicas sobre os alunos e professores, o que permitiu a coleta de um número maior de informações sobre os docentes. Segundo, porque acreditamos que esse período pode mostrar algumas mudanças no perfil docente após a implementação das políticas de formação, considerando, em particular, o Programa de Formação de professores da zona rural (Profir) que, potencialmente, contribuiu para alterar a condição dos docentes que atuam no campo no estado.

Para a leitura dos dados, foi utilizado um programa estatístico que possibilitou a codificação e tabulação destes, bem como o cruzamento de variáveis disponibilizadas pelo INEP, como idade, gênero, raça, formação, jornada de trabalho, dentre outras. Essa análise possibilitou delinear o perfil dos professores da educação básica do campo. No que se refere aos sujeitos da pesquisa, professores do campo, foram-lhes aplicados questionários contendo questões abertas. Além disso, foi realizada uma entrevista semiestruturada com a Coordenadora do Profir na UFAC e a Coordenadora do Ensino Rural da Secretaria de Estado de Educação do Acre (SEE/AC).

Segundo Günther (1999), são muitas as vantagens do uso de questionários como instrumento de coleta de dados em pesquisas, dentre elas: a) podem ser aplicados para um

grande número de pessoas ao mesmo tempo; b) podem abranger uma área bastante ampla; c) possuem uma natureza impessoal que contribui para a uniformidade na mensuração dos dados; d) há uma maior confiança dos respondentes com relação ao anonimato, o que, às vezes (dependendo da situação), pode ajudar as pessoas a exprimirem mais livremente suas verdadeiras opiniões; e) existe uma menor pressão no que diz respeito à necessidade de respostas imediatas, uma vez que, em geral, o respondente possui um tempo maior para responder o questionário.

O questionário aplicado junto aos professores foi elaborado com 09 (nove) questões abertas, o que permitiu submeter as respostas à análise qualitativa, e concentrou-se na busca de informações sobre as condições de trabalho, salário, carreira desses professores e sobre políticas de formação no Acre. A estratégia utilizada para a aplicação dos questionários consistiu em contato da pesquisadora com a SEE/AC, que distribuiu 60 (sessenta) questionários em 14 (quatorze) municípios do Acre. Também foi realizado contato direto da pesquisadora com professores de municípios considerados de difícil acesso<sup>1</sup>. Esse contato permitiu à pesquisadora conhecer melhor os professores, seu trabalho e sua complexa realidade. Os critérios para seleção dos professores foram, principalmente, ter cursado o Programa de Formação de Professores para a Zona Rural (Profir), além da disponibilidade e interesse em contribuir com o estudo.

Nesse processo de aplicação do instrumento, o retorno foi de, aproximadamente, 46(quarenta e seis) questionários, sendo 31(trinta e um) do campo e 15(quinze) das cidades<sup>2</sup> de cada Regional do estado, conforme descrito no quadro nº 02. Para garantir o retorno do instrumento, foi realizado contato telefônico com os técnicos dos núcleos regionais da SEE/AC nos municípios, para que recolhessem os questionários com os professores e encaminhassem à representação da Secretaria de Educação em Rio Branco.

---

<sup>1</sup> municípios em que o acesso ou é por via fluvial ou por aeronaves de pequeno porte.

<sup>2</sup> Tais professores foram formados pelo Profir e atuavam no campo. Após a obtenção da qualificação em nível superior, deslocaram-se para as cidades.

QUADRO Nº 02: DEMONSTRATIVO DOS MUNICÍPIOS ONDE FOI APLICADO O QUESTIONÁRIO PARA OS PROFESSORES

Regional	Municípios selecionados	Nº de professores	
		Rural	Urbano
Regional do Juruá	Cruzeiro do Sul, Porto Walter, Marechal Thaumaturgo;	8	4
Regional do TK/Envira	Tarauacá, Jordao	5	3
Regional do Purus	Santa Rosa do Purus, Sena Madureira;	5	2
Regional do Alto Acre	Xapuri, Brasileia, Assis Brasil;	5	2
Regional do Baixo Acre	Porto Acre, Bujari, Plácido de Castro, Rio Branco	8	4

FONTE: A autora (2014).

Após o recebimento dos questionários, as repostas predominantes foram tabuladas e agrupadas em quadros, com a intenção de analisar o maior número de respostas dos professores das diferentes Regionais do estado.

Já as entrevistas semiestruturadas, realizadas com a Coordenadora do Profir na UFAC e a Coordenadora do Ensino Rural da SEE/AC, foram previamente agendadas. Para o registro dos dados, as entrevistas foram audiogravadas, conforme autorização dos entrevistados. Posteriormente, foram transcritas pela pesquisadora. Por meio desses instrumentos, buscou-se conhecer o processo de implementação do Profir no estado, e a percepção da gestão sobre as condições de trabalho, carreira e formação dos professores do campo. Aos sujeitos envolvidos na pesquisa, foi disponibilizado um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido acerca do estudo, o qual foi assinado por todos os voluntários.

De posse dos dados tabulados, organizados e sistematizados, iniciou-se o procedimento de apresentação e análise dos resultados. Buscou-se cotejar os dados coletados por meio do Censo Escolar, de 2007 a 2013, com as políticas implementadas no Acre no mesmo período, com a finalidade de compreender de que forma essas políticas estão contribuindo na constituição do perfil dos profissionais da educação do campo. Além disso, buscou-se sinalizar os avanços e limitações de tais políticas e os desafios que se vislumbram no contexto atual. Os dados foram analisados à luz do referencial que sustenta a pesquisa.

Assim sendo, o presente estudo está organizado em cinco capítulos, além da introdução e da conclusão. No primeiro capítulo, destacam-se algumas tendências na formação dos professores presentes nas políticas do governo de Luiz Inácio Lula da Silva

(2002-2010) e no período atual, com o governo Dilma Rousseff. Analisa-se, também, neste capítulo, a capacidade que as políticas desses governos têm demonstrado de expandir direitos, reduzir desigualdades e propiciar equidade no acesso dos professores da educação básica à formação. Além disso, apresenta-se a trajetória das políticas educacionais para o campo e a inclusão de suas demandas na agenda política do país e um panorama nacional do campo, expondo o cenário de desigualdade.

No segundo capítulo analisam-se as políticas educacionais voltadas para o campo e a formação dos professores, à luz do contexto da legislação, evidenciando o perfil e as regulamentações da carreira docente. No terceiro capítulo, faz-se uma contextualização do cenário político e educacional do Acre, destacando a realidade da educação, as ações e programas de formação inicial e continuada para os professores do campo, na educação básica do estado. O objetivo é compreender o direcionamento tomado pelos governos na área educacional e analisar, com mais propriedade, os efeitos produzidos pelas políticas educacionais no perfil docente do campo.

No quarto capítulo, delinea-se o perfil pessoal, formativo e profissional dos trabalhadores docentes que atuam no campo do Acre, com a finalidade de averiguar as possíveis mudanças pelas quais passaram ou ainda estariam passando esses profissionais, tendo em vista a direção das políticas educacionais implementadas pelo Estado. No quinto capítulo, apresenta-se a percepção que a gestão e os professores do campo possuem frente às condições de trabalho, salário, carreira e políticas de formação. Em seguida, faz-se um cotejamento do perfil formativo e profissional do professor com as políticas de formação docente implementadas no estado, a fim investigar se essas políticas vêm acentuando ou reduzindo as desigualdades no campo.

Por fim, apresentam-se, sucintamente, os principais resultados da pesquisa, tendo como base as questões iniciais que mobilizaram e orientaram o percurso investigativo.

## CAPÍTULO 1 – AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

*O excesso dos discursos faz lembrar o final do século XIX quando os professores eram investidos de todos os poderes (até o de ganhar guerras). Mas, nessa época, havia um consenso social em torno da missão dos professores. Hoje não há. E o excesso dos discursos tende, apenas a esconder a pobreza das políticas (NÓVOA, 1992, p.14).*

Este capítulo tem como objetivo contextualizar a política de formação de professores no Brasil. Visando a alcançar o objetivo proposto, o capítulo está organizado em três seções.

Na primeira seção, destacam-se algumas tendências na formação dos professores, presentes nas políticas do governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2002-2010) e, no período atual, com o governo Dilma Rousseff. Para a compreensão das atuais políticas de formação, parte-se do pressuposto de que é necessário um recuo temporal aos anos de 1990, no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), período em que foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB Lei nº 9.394/96. A referida Lei trouxe um novo direcionamento às políticas educacionais como um todo e às políticas de formação de professores, em particular. Considerando a importância que a formação docente adquiriu para a política educacional desses governos, analisa-se, também, a capacidade que essas políticas têm demonstrado de expandir direitos, reduzir desigualdades e propiciar equidade no acesso dos professores da educação básica à formação.

Na segunda seção, apresenta-se a trajetória das políticas educacionais para o campo e a inclusão de suas demandas na agenda política do país. Por fim, na terceira seção, apresenta-se um panorama nacional do campo, expondo-se o cenário de desigualdade. Em contraposição à desigualdade, utilizam-se as categorias igualdade e equidade, considerando que o contexto da pesquisa, bem como o próprio objeto – perfil dos professores do campo – vem sendo marcado por essas categorias, e compreendê-las ajuda a analisar os compromissos, os limites do Estado, e a avaliar as políticas para esse contexto.

Ao longo do capítulo, discute-se que, em um país de dimensões continentais, marcado por profundas desigualdades sociais e tamanha diversidade cultural, o padrão de políticas educacionais universalistas, válidas para todos, sem distinção, que possuem uma visão generalista de direitos, de cidadania, de educação, de igualdade que ignora diferenças de território, mostra-se insuficiente para enfrentar as desigualdades presentes no campo. Ou seja, enfatiza-se que a oferta de oportunidades iguais pressupõe níveis e condições semelhantes,

para garantir o mesmo patamar de direitos, o que não é o caso encontrado entre a cidade e o campo.

Portanto, o direito à diferença indica a necessidade de garantia de igualdade, sem desprezar a diversidade encontrada no campo, o que pressupõe a oferta de condições diferentes que garantam a igualdade de direitos. Nesse sentido, sustenta-se a ideia de que o Estado necessita incluir na agenda ações de enfrentamento das desigualdades no campo, reconhecendo as diferenças e implementando políticas públicas de caráter equitativo.

### **1.1 DESVELANDO TENDÊNCIAS DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

As políticas educacionais situam-se no âmbito das políticas públicas de caráter social e, como tal, estão em constante transformação. São construídas tendo influência direta da correlação de forças, ou seja, as políticas representam uma ação do Estado pautada pela disputa do poder dos diferentes grupos que compõem o contexto do qual esta política emerge e no qual será aplicada. Quando se conhece melhor as disputas pelo poder que ocorrem no interior da sociedade, entende-se, de forma mais clara, o papel do Estado e aprende-se a delimitar qual é sua esfera de atuação e o que se pode esperar no atendimento aos direitos básicos do cidadão, especialmente ao direito à educação de qualidade (SOUZA, 2012).

Uma educação de qualidade pressupõe a necessidade de professores bem formados, e essa questão tem sido um grande desafio para as políticas educacionais. A formação desses profissionais passou a ser considerada área estratégica para as mudanças pretendidas pelos governos desde os anos de 1990. A partir de então, as reformas educacionais tiveram como cerne a formação inicial e em serviço, as quais foram ganhando espaço nas discussões políticas do país. E essa atenção à formação dos professores se deu, sobretudo, pela necessidade de dar respostas aos acordos que foram sendo firmados entre o governo e os organismos internacionais, mas, também, em boa parte, pelas pressões das associações acadêmicas e dos sindicatos de trabalhadores pela formação e a profissionalização<sup>3</sup> dos docentes.

---

<sup>3</sup> A profissionalização do magistério pode ser compreendida como um processo de construção histórica que varia com o contexto socioeconômico a que está submetida, mas que, sobretudo, tem definido tipos de formação e especialização, de carreira e remuneração para um determinado grupo social que vem crescendo e se consolidando (OLIVEIRA; ASSUNÇÃO, 2010, p. 19).

Nessa direção, os governos foram formulando e implementando políticas, programas, ações e regulamentações com diferentes concepções e tendências de formação, que foram sendo incorporadas nas legislações, introduzindo, dessa forma, uma nova compreensão do papel do professor, alterando os parâmetros de sua formação, de atuação, de profissionalização, carreira, ou seja, delineando um novo perfil docente. Conhecer quais as tendências e as concepções de formação de professores defendidas nas orientações políticas torna-se imprescindível para a compreensão do contexto conjuntural e estrutural em que as políticas educacionais de formação de professores são elaboradas e implementadas no Brasil.

Numa tese cujo título é, precisamente, política de formação de professores, parece necessário tecer algumas considerações sobre o conceito de formação. Para tanto, analisam-se algumas definições dadas por autores que abordam essa temática. Dentre eles, destacam-se Medina e Dominguez, que entendem a formação de professores como:

[...] a preparação e emancipação profissional do docente para realizar crítica, reflexiva e eficazmente um estilo de ensino que promova uma aprendizagem significativa nos alunos e consiga um pensamento inovador, para desenvolver um projeto educativo comum (1989, p.87).

Estes autores trazem elementos importantes ao considerar que a formação prepara e emancipa o docente para desenvolver um estilo de ensinar que promova uma aprendizagem significativa nos alunos, colocando a interação com os pares no ambiente escolar como parte deste processo.

Garcia (1999) contribui para essa reflexão ao focar que a concepção de formação de professores apresenta múltiplas perspectivas. A primeira perspectiva considera que a formação está associada ao preparo de um sujeito para exercer alguma atividade e afirma que esta pode ser entendida com uma função social, responsável pela transmissão de saberes. A segunda a considera como um processo de desenvolvimento e estruturação da pessoa. A terceira diz respeito à formação como instituição, representada pelos processos adotados pelas agências responsáveis pelo preparo dos futuros profissionais.

Nóvoa (1992, p.18) destaca que a formação do professor “é o momento-chave da socialização e da configuração profissional”. E, nesse processo, compreende-se a formação inicial como momento ímpar para o desenvolvimento do professor. Desenvolvimento esse

que, no caso do educador do campo, precisa estar articulado e sintonizado com as matrizes culturais do campo. Gatti, Barretto e André (2011, p. 89) também destacam que a formação de professores, especialmente a formação inicial: “cria as bases sobre as quais esse profissional vem a ter condições de exercer a atividade educativa na escola, como também, as bases de sua profissionalidade e da constituição de sua profissionalização”. Ou seja, essa etapa inicial é o momento chave da construção de uma identidade profissional.

Diante dos conceitos expostos, é possível compreender que o conceito de formação é suscetível à múltiplas perspectivas e, uma vez destacadas as perspectivas defendidas por diferentes autores, torna-se necessário explicitar o conceito de formação de professores aqui adotado. No escopo desta tese, a formação de professores é compreendida como um processo fundamental para o desenvolvimento profissional, no qual os professores aperfeiçoam e adquirem conhecimentos, de modo que venham a ter condições de exercer a prática educativa de uma forma mais contextualizada e emancipatória.

Isso significa que a formação pode proporcionar condições para que os docentes participem mais ativamente na formulação das propostas educacionais, especialmente daquelas que se relacionam diretamente com a sua profissionalização, possibilitando-os refletir e atuar mais incisivamente sobre a realidade educacional e social onde trabalham. Assim, contribuindo com a qualidade da educação, o que, em última instância, pode ser uma questão significativa para a superação das desigualdades.

A partir desses conceitos, serão analisadas as diferentes tendências de formação de professores que foram consolidadas nos governos FHC, Lula e Dilma, tendo em vista que essa temática foi estratégica para tais governos, pela sua relevância na concretização das reformas na educação.

A Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia (1990), deu origem a várias reformas, propostas pelos organismos internacionais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD). Uma das reformas recomendava que a prioridade na educação fosse a educação básica e os professores. Tal recomendação suscitou, em âmbito internacional e nacional, vários debates, conflitos, controvérsias entre as entidades sociais e sindicais sobre a universalização da educação e as exigências de configurar um novo perfil de profissional docente.

Compartilhando com as propostas desses organismos, o governo de FHC realizou mudanças no sistema educacional brasileiro e na formação docente. Uma das principais mudanças foi a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/96<sup>4</sup>, que teve influência decisiva na questão da formação dos professores e na configuração de seu perfil profissional. A Lei passou a exigir que os professores fossem formados em cursos de licenciatura plena, de nível superior, para o exercício da docência na educação básica, e estabeleceu, em suas Disposições Transitórias que “até o fim da Década da Educação somente seriam admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço” (art.87, § 4º). Entretanto, continuou admitindo, no corpo da Lei, a formação em nível médio na modalidade normal, apenas para atuar no magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.

Com o intuito de garantir a formação superior desses docentes, a LDB assegurou a constituição de diferentes instituições de ensino – universidades, institutos superiores de educação, faculdades integradas, faculdades isoladas e centros universitários, oferecendo uma infinidade de cursos para formar o professor da educação básica. A partir de então, foi alterando-se o cenário da formação de professores no país.

Nesse período, muitas críticas foram feitas à diversificação das instituições de formação de professores, por educadores e suas entidades representativas. Um dos argumentos era que essa estratégia do governo se contrapôs ao princípio da igualdade, tanto de tratamento, como de acesso, preconizado pelas políticas educacionais. O governo optou por diversificar as instituições de ensino superior e flexibilizar a formação, como estratégia de redução de gastos, oferecendo uma formação mais barata em instituições de diferentes qualidades para os professores, conforme sua origem social e econômica, reforçando, dessa forma, a desigualdade.

A grande maioria dos cursos de formação que são oferecidos fora do âmbito das universidades apresenta-se como uma forma de aligeirar e baratear a formação. Por isso mesmo, tende a ser pensada mais como uma política compensatória, que visa a suprir a ausência de oferta de cursos regulares a uma determinada clientela, sendo dirigida a segmentos populacionais historicamente já afastados da rede pública de educação superior. “É

---

<sup>4</sup> Cabe destacar que a LDB não expressa apenas as determinações dos organismos internacionais, pois, durante a tramitação dos projetos que resultaram em sua aprovação, houve intensos conflitos ideológicos e disputas de poder, expressando vozes dissonantes de diversos atores, grupos sociais organizados, como centrais de trabalhadores, intelectuais e organizações empresariais.

por estas vias que vão se produzindo e reproduzindo as desigualdades na formação de professores, que persistem em nosso país há muitas décadas” (FREITAS, 2007, p.46).

O governo FHC, com base no prescrito na LDB, deu centralidade às políticas de formação em serviço, o que fez com que diferentes estados, inclusive o Acre, passassem a implementar programas especiais para atender à demanda de formação dos professores de suas redes de ensino.

Os programas de formação docente foram constituídos a partir da LDB/96 (art.63, II) e normatizados, posteriormente, pela Resolução CNE/CP 2/1997<sup>5</sup>. Passaram a abranger a formação inicial em nível superior de docentes já em exercício na educação básica e tinham como objetivos: certificar professores em massa em um curto período (em média de dois a três anos) e buscar suprir a falta de docentes habilitados nas escolas, em determinadas disciplinas e localidades, em caráter especial. (ALVES, 2008).

Alves (2008) destaca que na Resolução CNE/CP nº 02/97 foram discriminadas algumas determinações para a implementação dos programas especiais nos diversos estados da federação: duração limitada, voltados para o atendimento de regiões e disciplinas com maiores deficiências em seus quadros, oferta de auxílio, como bolsa aos alunos matriculados, avaliação do programa pelo CNE, articulação teoria e prática, utilização de recursos da modalidade à distância e semipresencial, mas com ressalvas e certificação profissional equivalente à licenciatura plena em cursos de pedagogia ou normal superior.

Por meio desses programas, um elevado número de professores em todo o país foi certificado com ensino superior. Os programas foram considerados necessários não apenas pela urgência em se formar os professores em exercício, mas, também, porque atendiam às necessidades específicas das diversas regiões, estados e municípios do país. Em síntese, a flexibilização das instituições formadoras de professores, assim como a reconfiguração do perfil formativo destes profissionais, constituíram-se em ações estratégicas do governo FHC. Todavia, a exigência de que todo professor da educação básica teria que ter cursado o nível superior na área da educação não foi plenamente contemplada em sua gestão, ficando para o governo Lula (2002-2010) o encargo de elaborar novas propostas com essa finalidade.

Em 2002, Lula foi eleito e continuou com a atenção voltada para a formação dos professores nas redes públicas de ensino, seguindo, inclusive, com duas tendências herdadas

---

<sup>5</sup> Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio.

do governo anterior: a prioridade da formação em serviço, por meio dos programas especiais de formação, e a opção pela modalidade de ensino à distância (EaD). As políticas do MEC, nesse governo, deram prioridade à formação de professores, considerada como aspecto estratégico e primordial para o alcance da qualidade do ensino. Com essa intenção, criou-se uma Política Nacional de Formação de Professores, ampliando, dessa forma, as propostas de políticas/programas de formação, tanto inicial, quanto continuada.

Na tentativa de estruturação de uma Política Nacional de Formação, inseriu-se a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), por meio da Lei nº 11.502/2007, no contexto da política de formação de professores para a educação básica. A partir dessa Lei, a Capes passou a ser, efetivamente, a agência reguladora da formação, tanto na educação básica, como na educação superior e assumiu responsabilidades que, antes, eram da competência da Secretaria de Educação Básica (SEB)<sup>6</sup>, da Secretaria de Educação Superior e da Secretaria de Educação a Distância.

A Capes, atualmente, coordena o Sistema Nacional de Formação de Professores e subsidia o MEC na elaboração de políticas e atividades de suporte para formação dos docentes em todos os níveis e modalidades de ensino. Portanto, cabe a Capes:

[...] fomentar, instituir a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica; organizar ações estratégicas a longo prazo para a sua formação em serviço; desenvolver programas de desempenho setorial ou regional com a finalidade de atender a demanda social desses profissionais; monitorar o desempenho dos cursos de licenciaturas nas avaliações realizadas pelo Inep; incentivar e apoiar estudos e averiguações sobre o desenvolvimento e aperfeiçoamento dos conteúdos e das orientações curriculares dos cursos de formação inicial e continuada (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 52).

A convocação da Capes para atuar na formação dos professores da educação básica, ao mesmo tempo em que contribuiu para a ampliação de ações voltadas para a formação docente, também pode, de acordo com Freitas (2007, p. 1.217), configurar a consolidação de um “modelo de gestão pautado no produtivismo e competitividade, característica marcante de sua atuação na condução da pós-graduação”. Ou seja, com a ampliação do campo de atuação da referida coordenação, agora na formação de professores da educação básica, desenha-se

---

<sup>6</sup> Esse fato não eliminou a atuação da SEB do Ministério da Educação que, por meio de vários programas e ações a serem descritas em momento posterior, também oferta cursos de formação aos docentes.

um cenário em que há a preponderância da lógica produtivista instituindo a competitividade entre as IES e entre os professores, da forma como vem acontecendo com a pós-graduação. Para a autora, é necessário um olhar atento, no sentido de identificar em que medida as atuais iniciativas de regulação realmente desenvolverão processos de elevação da qualidade da educação básica.

Uma importante iniciativa do MEC, delegada a Capes, no governo Lula, foi a implementação da Universidade Aberta do Brasil (UAB). Sua institucionalização ocorreu pelo Decreto nº 5.800/2006 e buscou incentivar as instituições públicas a participarem de programas de formação inicial e continuada de professores para educação básica, ofertados na modalidade à distância. A UAB se destina à formação dos professores em serviço, em regime de colaboração. Assim, estados e municípios firmam convênio com as universidades públicas para a oferta da formação.

A UAB foi apresentada como uma oportunidade de desenvolvimento do modelo de educação à distância no país, ao mesmo tempo em que se configurou como uma resposta à baixa oportunidade de acesso das camadas menos abastadas da população às universidades e à insuficiência de formação superior gratuita. Configurou-se, ainda, como resposta à necessidade de formação e valorização dos profissionais da educação básica, na intenção de reduzir as desigualdades na oferta de ensino superior. Entretanto, essa expansão indiscriminada dos cursos na modalidade EaD, especialmente na formação dos professores, vem recebendo críticas de vários autores como Gatti, Barretto e André (2011), Freitas (2007).

A crítica das autoras centra-se no pressuposto de que o oferecimento de cursos à distância, em substituição aos cursos presenciais e não como complementar a estes, não atende aos princípios de formação construídos pelos educadores brasileiros. A educação à distância é utilizada tendencialmente para suprir a ausência de oferta de cursos de formação inicial a uma determinada “clientela”, apresentando-se, dessa forma, como uma política compensatória, dirigida aos segmentos populacionais já historicamente prejudicados e que apresentam defasagem em relação ao sistema formal de educação. Apesar das críticas, os governos, nos últimos anos, têm investido na formação de muitos professores, no Brasil, por meio da EaD.

No governo Lula, também foi instituída a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, por meio do decreto nº 6.755/2009, que também disciplina a atuação do MEC no fomento a programas de formação inicial e

continuada dos professores. Depois de ter sido decretada a Política Nacional de Formação, o MEC, por meio da Portaria nº 09/2009, instituiu o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), tendo como finalidade atender à demanda de formação inicial e continuada dos professores em exercício, das redes públicas de educação, sendo a Capes a responsável pelo gerenciamento.

O Parfor oferece vagas em cursos de licenciatura para professores das redes públicas estaduais e municipais de educação básica e atende os professores que não têm formação em nível superior (primeira licenciatura), que atuam em áreas distintas da sua formação inicial (segunda licenciatura) ou que não têm habilitação em licenciatura (formação pedagógica).

A política de formação que vem sendo implementada pelo Parfor tem atingido um número representativo de professores sem a formação exigida pela LDB, oferecendo a esses profissionais a possibilidade de terem acesso à educação superior, por meio de instituições públicas. Essa possibilidade destaca-se, especialmente, na região Norte do país, onde o acesso aos bens sociais e culturais é mais restrito, devido ao isolamento geográfico e onde o número de universidades públicas é bem inferior às demais regiões do país<sup>7</sup>.

Um dos méritos da responsabilização direta do MEC pela formação de docentes das redes públicas é o fato de ter possibilitado acesso ao ensino superior a professores que chegaram a esse nível tão somente pelo fato de já estarem inseridos como docentes nos sistemas de ensino, em razão das escassas oportunidades educacionais que tiveram em sua formação. Iniciativas como a inserção da Capes na política de formação dos professores da educação básica, a criação do Sistema UAB e do Parfor são estratégias que sinalizam maior responsabilização da União com a formação docente.

Para Oliveira (2006), o mandato do presidente Lula foi marcado, no campo educacional, muito mais por permanências do que por rupturas em relação ao governo anterior. O governo optou por dar continuidade a uma reforma educacional de longo alcance e complexidade que, durante os dois mandatos do governo que o precedeu – FHC –, mudou os rumos da educação brasileira, do nível básico ao superior, e o cenário da formação de professores.

---

<sup>7</sup> Em um momento posterior, abordaremos a operacionalização do Parfor em nível local, destacando-o como uma política em curso, no estado do Acre, para a formação de seus professores.

Em continuidade ao projeto iniciado por Lula, em 2010, Dilma Rousseff foi eleita presidente do país. Uma das metas de seu governo, na área educacional, era expandir e interiorizar os Institutos e as Universidades Federais, principalmente nos municípios populosos com baixa receita *per capita*, promover a formação de profissionais para o desenvolvimento regional, bem como estimular a permanência desses profissionais no interior do país (BRASIL, 2011).

Para tanto, uma das primeiras ações de seu governo foi realizar uma reestruturação organizacional no MEC. Nesse processo de reestruturação, a responsabilidade pela formação docente ficou distribuída entre a Secretaria de Educação Básica (SEB) e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) e a Capes.

A SEB passou, então, a atender à demanda por formação vinculada à sua área de atuação na educação básica e vem desenvolvendo várias ações em prol da formação dos professores. Já a SECADI, desenvolve a formação continuada dos professores da educação básica, abrangendo a formação de professores que atuam nas áreas de alfabetização e educação de jovens e adultos, educação ambiental, educação em direitos humanos, educação especial, do campo, escolar indígena, quilombola e para as relações étnico-raciais.

É possível perceber um maior esforço da SEB pela formação de professores em exercício, com a oferta de cursos de maior abrangência. A SECADI concentra os cursos de formação continuada de caráter específico, e define-se como promotora de sistemas inclusivos, buscando garantir o direito à educação para públicos diferenciados e historicamente excluídos do contexto escolar, como professores do campo, professores indígenas, professores quilombolas.

Considera-se, portanto, ser imprescindível provocar uma reflexão acerca das contradições concernentes às políticas delineadas pelo MEC nos últimos anos. Com efeito, tem-se uma dualidade de instâncias pensando a política de formação do professor – SEB, SECADI, CAPES. De um lado, tem-se uma parte do Ministério trabalhando para as diversidades, buscando agregar os excluídos, discriminados ou desassistidos e, do outro, uma parte pensando em políticas mais amplas de formação para professores da educação básica. Desse modo, as ações e programas de formação não se articulam institucionalmente e, muito menos, em objetivos de formação. Além disso, questiona-se: onde está a diversidade senão na educação básica? Tais ações anunciam a fragilidade do Estado e de suas políticas no âmbito

da formação docente, o que acaba complicando a leitura da política e o cenário da formação, duplicando os esforços e criando ações concorrentes no campo da formação docente.

A análise da política educacional do governo de Dilma constitui-se em uma tarefa complexa, sobretudo, quando tal análise se dá numa conjuntura recente e ainda em vigor, em que há reduzidas problematizações e estudos indicativos e críticos do recorte temporal estabelecido. Mas, o que se pode afirmar, a priori, é que esse governo segue uma tendência a optar pela continuidade de muitas ações/programas/políticas públicas educacionais do governo Lula.

As apreciações desenvolvidas, até aqui, sobre as tendências das políticas de formação de professores de cada governo têm como ponto de partida a compreensão de que essas políticas são elaboradas e implementadas por um conjunto múltiplo de atores que exercem a ação pública, quais sejam: os representantes do Poder Público, como o MEC e suas secretarias – SEB, SECADI, SEED, SEESP, a Capes – secretarias responsáveis pelas modalidades existentes na educação e pelos níveis de ensino, bem como pela elaboração e implantação de políticas, programas, planos e ações do governo federal.

Não podem ser esquecidos outros atores interessados na formação oferecida, como é o caso dos gestores estaduais e municipais e da CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação), que representa os docentes e servidores da educação básica pública e da educação superior privada. Também, os sindicatos dos professores, como a ANDES – Sindicato nacional que representa os docentes da educação superior e estatal pública, a educação superior privada e a educação tecnológica pública.

Fazem parte desse conjunto de atores, ainda, as entidades organizadas, como ANFOPE, ANPED, ANPAE, CEDES, associações que mantêm constante discussão sobre a formação dos profissionais da educação, na tentativa de buscar caminhos para a efetivação dos pressupostos legais e das políticas nacionais de formação. Os atores de iniciativa tanto pública, quanto privada também entram nesta relação, como os parceiros e proponentes dos programas, como as universidades públicas e privadas envolvidas na elaboração e implantação das propostas. Tais atores movimentam as forças ideológicas, políticas, econômicas e sociais que tecem o jogo da sociedade civil junto aos órgãos legislativos e executivos na construção dos consensos possíveis.

Para a implementação dessas políticas nos diferentes estados brasileiros é necessária a negociação entre os entes federativos. Tais políticas são executadas por meio do regime de

colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios. Os programas são formulados em âmbito federal e executados pelas secretarias estaduais, com a adesão dos municípios. Cabe às Instituições públicas de Ensino Superior, em consonância com os Planos Estratégicos elaborados pelos estados e municípios, ofertar cursos, visando a atender às carências regionais específicas de formação em áreas estratégicas.

Em geral, os estados utilizaram-se de parcerias com o Ministério de Educação e Cultura (MEC) para a formação inicial de professores de suas redes de ensino. Somente alguns poucos estados desenvolveram projetos próprios, emergenciais e por tempo determinado. O Programa Especial de Formação de Professores da Zona Rural (Profir)<sup>8</sup> é um exemplo, pois foi uma iniciativa do estado do Acre, em parceria com a Universidade Federal do Acre (UFAC) e as prefeituras municipais.

As políticas educacionais estão inseridas em disputas e embates que ocorrem no âmbito da esfera política (diretrizes gerais ideológicas presentes na sociedade civil), da atividade política (partidos políticos e mobilização social) e da ação pública (elaboração e implementação de ações coordenadas em torno de objetivos explícitos). (PEREIRA, 2008). Portanto, tem-se o entendimento de que os governos, no momento de definir e implantar ações para formar os professores, enfrentam disputas e pressões, o que pode levar a uma falta de continuidade e articulação das políticas.

Para Pereira (2008), essas políticas podem ser caracterizadas como pouco articuladas, uma vez que as ações empreendidas são baseadas em programas preexistentes, criados e implementados isoladamente por “nichos burocráticos”. Tal sobreposição termina por constituir um corpo pouco harmônico. O (re) lançamento de programas, com o mesmo “rótulo”, não vem garantindo mecanismos de integração entre as políticas, o que pode ser constatado pelo quadro abaixo, que apresenta uma síntese da diversidade de programas de formação<sup>9</sup> de professores no âmbito dos governos FHC, Lula e Dilma:

---

<sup>8</sup> Esse programa constituiu uma política do estado do Acre para a formação dos professores do campo e será detalhado no capítulo 3.

<sup>9</sup> Foram selecionados, dentre os muitos programas de formação, aqueles conhecidos da realidade do Acre.

QUADRO 3 - PRINCIPAIS PROGRAMAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NOS GOVERNOS FHC, LULA E DILMA<sup>10</sup>.

Continua				
Governo	Programas	Objetivos/finalidades	Público-alvo	Período de vigência
<b>Fernando Henrique Cardoso</b> (1995-2002)	Programa Nacional de Informação na Educação – Proinfo	Capacitar técnicos e professores para o uso da tecnologia;	Professores e gestores da rede pública	1997 - dias atuais
	Programa de Formação de Professores em Exercício (Pro-formação)	Formar professores no curso de ensino médio com habilitação para o magistério;	Professores da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental	1999 à 2002
<b>Governo Lula</b> (2002-2010)	Programa Pró-Letramento	Oferecer formação continuada na modalidade semipresencial;	Professores dos anos iniciais do ensino fundamental	2005 à 2012
	Programa Pro-Infantil	Oferecer curso de nível médio aos professores da educação infantil em exercício;	Professores da educação infantil	2005 - dias atuais
	Programa Educação para a Diversidade e Cidadania	Apoio à qualificação de profissionais da Educação com relação aos temas de orientação sexual e de identidade de gênero.	Professores da educação básica	2005 à 2006
	Programa Escola de Gestores da Educação Básica	Qualificar os gestores das escolas públicas;	Gestores das escolas públicas	2006-dias atuais
	Programa Nacional para a Certificação de Proficiência no Uso e Ensino da Língua Brasileira de Sinais – Libras-Prolibras	Certificar os professores de proficiência no uso e ensino de Libras e na tradução e interpretação da Libras;	Professores da educação básica	2006-dias atuais
	Programa Gestão da Aprendizagem Escolar (GESTAR)	Oferecer formação continuada em língua portuguesa e matemática aos professores em exercício nas escolas públicas.	Professores dos anos finais do ensino fundamental	2007 - dias atuais

<sup>10</sup> Todos os programas apresentados no quadro utilizam como fonte de informação a página eletrônica do MEC: <http://portal.mec.gov.br/index.php>. Acesso em 24 de junho de 2013.

QUADRO 3 - PRINCIPAIS PROGRAMAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NOS GOVERNOS FHC, LULA E DILMA

continuação

Governo	Programas	Objetivos/finalidades	Público-alvo	Período de vigência
<b>Governo Lula</b> (2002-2010)	Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas (PROLIND)	Formar professores para a docência no ensino médio e nos anos finais do ensino fundamental das comunidades indígenas.	Professores indígenas	2008-dias atuais
	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor)	Qualificar os professores das séries iniciais e incentivar a segunda licenciatura para os professores que atuavam em outras disciplinas, sem a formação exigida por Lei.	Professores em exercício nas escolas públicas, com pelo menos três anos de atuação	2009 - dias atuais
<b>Dilma Rouseff</b> (2011- atualidade)	Programa Idioma sem Fronteiras	Formar e capacitar professores, alunos e o corpo técnico administrativo de instituições de educação superior e professores de idiomas da rede pública de educação básica.	Professores, alunos e corpo técnico-administrativo;	2012-dias atuais
	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)	Oferecer formação continuada, presencial, para os Professores Alfabetizadores, com foco na alfabetização.	Professores alfabetizadores;	2012 – dias atuais

FONTE: Ministério da Educação e Cultura – MEC/SEB/SECAD/SECADI

Pelo quadro observa-se que alguns programas de formação implementados por cada governo se mantiveram no governo subsequente, como por exemplo, o Proinfo, que foi implementado no governo FHC e se manteve no governo Lula e Dilma. Outros, porém, não tiveram continuidade, como o Proformação.

Todavia, por mais que os programas se modifiquem ao longo dos governos e sejam (re) lançados com novos “rótulos”, sua lógica de implementação não se modifica, pois a maioria desses programas são executados na modalidade à distância, com carga horária restrita. Suas propostas se baseiam nas demandas emergenciais e apresentam soluções parciais, fragmentadas e descontínuas. Ou seja, não representam uma política global de formação de professores que contribua para a realização de mudanças substanciais (SCHEIBE, 2002; SAVIANI, 2008; MASSON, 2009).

O fato é que a diversificação dos programas e percursos de formação de professores no país não permitiu que governos conseguissem implantar uma política nacional de formação docente. A superação dessa lógica poderá ser suplantada pela definição de um Sistema Nacional de Formação de Professores que preconize a sólida formação e a crescente valorização docente, com condições adequadas para o exercício da profissão com qualidade (MASSON, 2009). Essa ideia de um sistema nacional tem servido para as associações organizadas, como a ANFOPE e ANPED, como um instrumento de luta e resistência contra a degradação da profissão do magistério, permitindo a organização e reivindicação de políticas de profissionalização que garantam a igualdade de condições de formação, a valorização social do educador e a unificação da profissão.

Não é objetivo deste trabalho analisar tais programas, senão apenas assinalar que existe certa preocupação com a formação, tanto inicial quanto continuada, dos professores pelos últimos governos e, a partir da literatura especializada, desvelar algumas tendências presentes nas políticas de formação de professores implementadas no país. Dentre essas tendências, destacam-se: os programas de formação de professores são elaborados e implementados para atender aos problemas emergenciais, inviabilizando a construção de projetos mais amplos e com objetivos de longo prazo; a fragmentação, a flexibilização e o aligeiramento norteiam essas políticas ofertando diferentes programas com diferentes formatos organizacionais (SCHEIBE, 2002); existem incentivos para que os programas de formação sejam feitos na modalidade à distância, aligeirando e barateando a formação.

Ainda no que se refere a essas tendências, observa-se que, nas propostas dos programas, existe uma supervalorização das competências que está relacionada a uma concepção produtivista, reduzindo a formação a um treinamento. Além disso, as políticas de formação estão dissimuladas sob o discurso da equidade (FREITAS, 2007), mas continuam a oferecer iguais oportunidades de formação aos professores em condições bem desiguais, sem considerar que esses docentes têm suas particularidades, diferenças culturais e econômicas e condições de trabalho específicas e adversas.

É o caso, por exemplo, da formação oferecida para muitos professores que lecionam nas regiões mais isoladas do país, que precisam se deslocar para participar dos cursos de formação nos polos distantes de suas comunidades, realizando a formação concomitante ao seu trabalho, tendo que, em muitos momentos, utilizar seu período de férias para garantir a participação nas atividades formativas.

Tendo em vista esse cenário, torna-se relevante a luta dos educadores por políticas que preconizem a igualdade das condições de formação, o que pressupõe:

[...] a possibilidade de estudos em cursos e instituições que recusem a fragmentação e as dicotomias entre a formação de professores e os demais profissionais da educação, rejeitando, portanto, as propostas que reforçam o aligeiramento no conteúdo e no tempo da formação (FREITAS, 1999, p. 43).

É recorrente, no Brasil, a crítica de que, em educação, o país deveria ter mais políticas de Estado e não apenas programas de governo, pois esses programas sofrem de descontinuidade, considerando que não costumam estar submetidos a parâmetros normativos estáveis e sofrem mudanças de operação que colocam em risco o alcance de seus objetivos. Oliveira (2011) considera que políticas de governo são aquelas que o Executivo decide num processo elementar de formulação e implementação de determinadas medidas e programas, visando a responder as demandas da agenda política interna. Já as políticas de Estado passam, em geral, pelo Parlamento ou por instâncias diversas de discussão, resultando em mudanças de normas ou disposições preexistentes, com incidência em setores mais amplos da sociedade.

No Brasil, ainda não temos um projeto explícito de formação de professores, o que dificulta a definição de políticas de Estado, porque se recai nas contingentes decisões que caracterizam as políticas de governo, ou seja, políticas marcadas pela fragmentação, flexibilização e aligeiramento da formação de professores e pela pulverização de ações, projetos e instâncias formadoras de caráter compensatório. As estratégias de ação para alterar esse quadro devem considerar a necessidade de maiores níveis de integração, articulação e coesão entre as políticas educacionais. Nesse sentido, as políticas de formação não podem servir apenas como um conjunto de estratégias organizacionais, mas deve permitir a participação política dos atores educacionais, incluindo, aqui, os próprios professores – alvo das políticas – e suas entidades representativas em todos os seus processos de formulação, implementação e avaliação.

## 1.2 TRAJETÓRIA DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA AS ESCOLAS E OS PROFESSORES DO CAMPO

Antes de iniciar a discussão acerca das políticas para o campo, faz-se necessário, primeiramente, discutir as contradições existentes entre os termos “rural” e “campo” e a origem dessa discussão no contexto brasileiro. Os debates atuais acerca da concepção desse espaço estão permeados pelo paradigma de educação do “campo”. Esse termo foi promovido por diversos autores, entre eles destacam-se Caldart (2000); Arroyo e Fernandes (1999); Molina; Montenegro; Oliveira (2009); Fernandes (2002). Para tais autores, o conceito de educação rural está historicamente associado a uma educação precária, atrasada, com pouca qualidade e poucos recursos e a educação do campo se vincula a um projeto de sociedade e educação contra hegemônicos.

Os movimentos sociais<sup>11</sup> do campo também vêm se contrapondo ao conceito de educação rural, por acreditarem que tal abordagem não considera a diversidade socioeconômica e cultural desse meio. Nessa perspectiva, defendem que o campo é mais que uma concentração geográfica, é um cenário de lutas, embates políticos e ponto de partida para uma série de reflexões sociais.

Segundo Arroyo & Fernandes (1999), a superação da educação rural pela recente concepção de educação do campo foi constituída por uma longa trajetória de lutas e discussões no interior dos movimentos sociais, das entidades, representações civis, sociais e dos sujeitos do campo. A mudança na compreensão desse conceito reflete muito mais do que uma simples nomenclatura, é o resultado de um olhar politicamente referendado na busca pela garantia dos direitos sociais e educacionais das populações do campo, portanto, foi concebida como um direito, como um marco da equidade.

A educação do campo vem se consolidando no país como uma forma de reconhecimento dos direitos das pessoas que vivem no campo, no sentido de terem uma educação que atenda às suas demandas e que sejam adequadas ao seu contexto. Surge, assim, de forma “repensada e desafiante” (ARROYO, 2004), buscando a construção de uma nova

---

<sup>11</sup> Para Gohn (1995), movimentos sociais são ações coletivas de caráter sociopolítico, construídas por atores sociais pertencentes a diferentes classes e camadas sociais que politizam suas demandas e criam um campo político de força social na sociedade civil. Suas ações estruturam-se a partir de repertórios criados sobre temas e problemas em situações de: conflitos, litígios e disputas. As ações desenvolvem um processo social e político-cultural que cria uma identidade coletiva ao movimento, a partir de interesses em comum.

base conceitual sobre o campo e sobre educação do campo, como norteadora de políticas públicas que contemplem a diversidade cultural.

Oliveira (2007) sustenta que se a educação é um campo social de disputa, a realidade da escolarização das populações rurais se insere na disputa entre a perspectiva da educação rural e da educação do campo. De acordo com o autor, nas regiões onde o movimento social do campo ainda não conseguiu se estabelecer, a única referência de escolarização para essas populações reside na vertente da educação rural, tratada secundariamente no conjunto das políticas públicas para a educação, o que acarretou num processo de descaracterização social das escolas localizadas em áreas rurais.

Apesar de os documentos das políticas, em nível nacional, utilizarem o termo educação do campo, em muitos estados brasileiros, como no estado do Acre, por exemplo, os gestores públicos e as próprias escolas ainda utilizam a expressão “escolas rurais” e não educação do campo. Isto se deve, em grande parte, ao fato de as escolas não trabalharem a especificidade pedagógica originária da concepção de educação do campo e, principalmente, por não terem políticas educacionais efetivas voltadas para esse contexto.

Nesse sentido, Arroyo (2007a) defende a ideia de que, no Brasil, não se tem uma tradição na formulação de políticas públicas que focalize a educação e a formação de educadores do campo como preocupação legítima e apresenta hipóteses que justificam essa falta de tradição. Uma dessas hipóteses levantadas é a de que as políticas públicas de educação implementadas nas áreas rurais não têm dado conta de acompanhar as especificidades regionais, geográficas e históricas do campo, muito menos, de ofertar a necessária formação que atenda às demandas desta realidade.

Em vista do exposto, é importante esclarecer que, pelas exigências analíticas, o presente trabalho guia-se por uma retrospectiva histórica e por fidelidade às fontes consultadas. Quando houver referência a acontecimentos passados, a dados estatísticos e a documentos que abordam as políticas públicas, as expressões “educação para o meio rural”, “educação rural”, “escola rural”, serão utilizadas, no decorrer do texto, obedecendo às necessidades de ordem cronológica, histórica, política e/ou conceitual.

Todavia, ao se fazer referência aos documentos oficiais e produções científicas em consonância com a abordagem teórica contemporânea, será registrada a expressão “Educação do Campo”, não só porque vem alcançando visibilidade e aceitação nos meios acadêmicos, mas, também, pelo respeito aos autores e aos movimentos sociais e políticos que a defendem.

Dados esses esclarecimentos conceituais, retoma-se a discussão por meio de uma breve retrospectiva, a fim de apontar as principais políticas educacionais para o campo, especialmente as políticas destinadas à formação dos professores.

No Brasil, o fortalecimento das discussões sobre a necessidade de mudanças na educação do campo iniciou a partir de 1990, e tais discussões foram promovidas por movimentos sociais ligados ao campo que colocaram em pauta a problemática da educação no campo na esfera pública, tendo como bandeira a luta por uma política pública de educação para as populações que vivem nesse meio.

A luta pela educação do campo e de suas políticas é motivada pelo pensamento e ações de segmentos sociais da sociedade civil organizada, como o MST. Este tem apoio de outros movimentos, conjuntamente com professores, setores da Igreja Católica, Universidades e Sindicatos de trabalhadores. Nos processos sociais vivenciados, destacam-se: Movimento Nacional e Movimentos Estaduais por Educação do Campo, que têm, ao decorrer dos anos, realizado eventos, audiências, agendas públicas e formações e qualificações de professores de estados e municípios, via programas e projetos da União, em parcerias com os estados.

Por intermédio desses atores, vários eventos foram realizados nos estados brasileiros, dentre estes, pode-se destacar: o Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (I ENERA) em 1997, promovido pelo Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), em parceria com a Universidade de Brasília (UnB); a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), em parceria com o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco). Neste encontro, foi lançado o desafio de desenvolver uma educação articulada ao contexto do campo, contemplando suas especificidades e a identidade do homem do campo, bem como suas demandas e direitos. O encontro representou um marco na mobilização em prol de uma política pública de educação do campo no Brasil.

A I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo (1998), realizada por integrantes do MST, CNBB, UnB, Unesco e Unicef, teve como objetivo denunciar a precária situação da educação do campo no país. Esse evento se configurou como espaço de reafirmação dos princípios que conferem identidade ao campo e legitimidade à luta por políticas públicas específicas, formuladas com a participação dos sujeitos que vivem e trabalham no campo.

No Seminário de Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo (1999), realizado pelo Movimento de Pequenos Agricultores, Movimento das Mulheres Trabalhadoras Rurais e Pastoral da Juventude Rural, foram reafirmados os valores, princípios, objetivos e as práticas que identificam os sujeitos do campo.

Os debates possibilitados pelos seminários e conferências nacionais realizados no final da década de 1990, em articulação com a mobilização dos movimentos sociais, resultaram na construção de um novo paradigma de educação do campo, contraposto à educação rural, buscando a elaboração de uma legislação que especificasse que a população camponesa tem o direito de estudar em seu espaço de vivência social e cultural.

Em meio aos intensos debates, o Conselho Nacional de Educação aprovou o Parecer nº 36/2001, que instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, traduzido na Resolução nº 01/2002. As Diretrizes representam um importante marco para a educação do campo porque contemplam e refletem um conjunto de preocupações conceituais e estruturais presentes historicamente nas reivindicações dos movimentos sociais. Dentre elas, destacam-se: o reconhecimento e valorização da diversidade dos povos do campo; a formação diferenciada de professores; a possibilidade de diferentes formas de organização da escola; a adequação dos conteúdos às peculiaridades locais; o uso de práticas pedagógicas contextualizadas; a gestão democrática; a consideração dos tempos pedagógicos diferenciados; a promoção, através da escola, do desenvolvimento sustentável e do acesso aos bens econômicos, sociais e culturais (Cadernos SECAD, 2007).

No ano de 2003, os movimentos sociais e as Universidades Públicas de Ensino Superior, parceiras na implementação de projetos de Educação do Campo, reivindicaram do MEC políticas públicas de universalização da educação do campo. Em resposta a essa reivindicação, foi criada, em 2004, a Coordenação Geral da Educação do Campo. Este fato significou a inclusão, na estrutura federal, de uma instância responsável, especificamente, pelo atendimento das demandas do campo, a partir do reconhecimento de suas necessidades e singularidades, a qual aprofundou e difundiu as discussões sobre a problemática da educação do campo, por meio de seminários nos estados brasileiros.

Em 2004, foi realizada, também, a II Conferência Nacional de Educação do Campo – CNEC, da qual participaram integrantes das universidades, das secretarias estaduais e municipais de educação, educadores do campo, assim como comunidades camponesas, ribeirinhas e povos indígenas. Nesse evento, mais uma vez, foi evidenciada a necessidade de

se promover políticas públicas efetivas que reafirmem a educação do campo como um direito dos sujeitos e como dever do Estado. Além disso, deu-se enfoque à ampliação do direito à educação e ao ensino superior para os educadores e à formação de profissionais para atuarem no campo em diferentes áreas.

Os eventos e as reivindicações dos povos do campo trouxeram algumas conquistas, no campo educacional, conforme pode ser visualizado no quadro abaixo:

QUADRO 4 – PRINCIPAIS PROGRAMAS PARA O CAMPO NO BRASIL

<b>Programa/ projetos/ações</b>	<b>Objetivos/finalidades</b>	<b>Público-alvo</b>	<b>Período de Vigência</b>
Programa Escola Ativa <sup>12</sup>	Melhorar a qualidade do desempenho escolar em classes multisseriadas das escolas do campo;	Educadores e gestores do campo	1997 - dias atuais
Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária-Pronera	Fortalecer a educação nos Projetos de Assentamento da Reforma Agrária;	Jovens e adultos analfabetos, monitores, educadores do ensino fundamental;	1998 - dias atuais
O Projovem Campo/ Saberes da Terra	Elevar a escolaridade de jovens e adultos, proporcionando certificação correspondente ao ensino fundamental, integrada à qualificação social e profissional;	Jovens e adultos que atuam na agricultura familiar e professores, educadores, instrutores, técnicos e gestores;	2006 - dias atuais
Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo – Procampo	Apoiar a implementação de cursos regulares de licenciatura em educação do campo nas instituições públicas de ensino superior de todo o país;	Educadores dos anos finais do ensino fundamental e ensino médio;	2008 - dias atuais
PNLD-Campo	Distribuir materiais didáticos específicos em consonância com os princípios da política e as diretrizes operacionais da educação do campo na educação básica.	Estudantes e professores do campo	2011- dias atuais
Programa Nacional de Educação do Campo – Pronacampo	Assegurar a melhoria do ensino, a formação dos professores e acesso e recuperação da infraestrutura e qualidade da educação no campo.	Educadores e gestores e alunos do campo	2012 - dias atuais

FONTE: CADERNOS SECADI 2 (2007).

<sup>12</sup> Esse programa sofreu muitas críticas do movimento nacional da educação do campo e foi reorganizado para a Escola da Terra.

Essas são as principais frentes nacionais no âmbito da política educacional do campo, mas, vale mencionar que as unidades federativas possuem diversas outras frentes, a exemplo da criação dos comitês estaduais de educação do campo, quais sejam: fóruns; resoluções e diretrizes estaduais das escolas do campo; cursos de especialização e eventos de formação continuada de professores que visam a superar as desigualdades sociais estruturalmente enraizadas na sociedade brasileira.

Os programas destacados no Quadro 3 são destinados à crianças e jovens do campo e à formação dos professores. Tais programas propõem uma trajetória escolar por meio de programas especiais e não por meio de um sistema regular de ensino que garanta a escolarização dos mesmos. Também propõem uma formação rápida, que alia escolarização com profissionalização. Têm como suporte metodologias que facilitam o acesso dos jovens ao ensino, mas, ao mesmo tempo, não possibilitam uma formação mais ampla e profunda, em termos de conhecimento humano geral. Quanto aos programas de formação de professores, mostram certa preocupação com a identidade dos educadores, com a construção de um perfil de educador e com a diversidade presente no contexto do campo, porém, ainda são aligeirados e pouco articulados.

As políticas implementadas, atualmente, no campo vêm reconhecendo a necessidade de uma educação do e no campo, ou seja, que seja ofertada no campo, com um currículo próprio e professores preparados para o trabalho pedagógico. A expressão “educação no campo” indica que o “povo tem direito de ser educado no lugar onde vive”. Já a expressão “do campo” indica que “o povo tem direito a uma educação pensada com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais” (CALDART, 2000, p.26).

A educação do campo, no Brasil, tem uma trajetória marcada por controvérsias, que expressa conflitos de interesses e disputas políticas. Os avanços constatados não expressam, ainda, rupturas que configurem a universalização do novo paradigma apoiado no conceito de educação do campo. Os sujeitos do campo possuem um histórico de políticas públicas instituídas verticalmente, desvinculadas de sua realidade e incompatíveis com suas necessidades. Ainda que o surgimento das políticas voltadas para o campo tenha trazido visibilidade e promovido intervenções na escolarização desses povos, a realidade das escolas públicas ainda é marcada por carência de recursos físicos, materiais e pedagógicos. Para

Azevedo e Queiroz (2006), a educação do campo, diante da diversidade de interesses, deve ser amplamente discutida, tendo em vista que apresenta controvérsias políticas que devem ser analisadas com muita atenção pelos educadores e promotores de políticas públicas nessa área.

O debate em torno da educação do campo, em âmbito nacional, vem se propagando nos estados brasileiros, porém, com diferentes intensidades, conforme a disposição e o interesse dos governos estaduais e municipais. Nos debates registram-se iniciativas em âmbito administrativo e pedagógico no campo. Contudo, os aspectos realmente essenciais, como o acesso à escola e a permanência com qualidade, a infraestrutura adequada, a formação e valorização dos professores, ainda não se constituíram prioridades das políticas educacionais, como se pode observar nos dados que compõem o cenário social e educacional do campo, apresentados na seção seguinte deste capítulo.

### **1.3 EDUCAÇÃO DO CAMPO: MARCAS DE DESIGUALDADES SOCIAIS E EDUCACIONAIS**

Diversos estudos atestam que a sociedade brasileira é historicamente marcada por profundas desigualdades sociais e, em termos espaciais, Wanderley (2000), destaca que, sem sombras de dúvida, no campo predomina uma situação das mais injustas. A fim de comprovar tal afirmação, no decorrer do texto, situa-se a educação do campo no quadro estatístico nacional, apresentando-se indicadores que ajudam a revelar as insuficiências e desigualdades nesse contexto.

Os indicadores são medidas estatísticas que resumem aspectos importantes sobre as condições de vida das pessoas (JANUZZI, 2001). O acompanhamento de sua evolução permite perceber e avaliar as mudanças que ocorrem na sociedade, se as políticas públicas implementadas estão sendo eficazes, além de identificar os locais e segmentos da população que necessitam de ações prioritárias de programas e políticas governamentais.

Para Januzzi (2001), um indicador serve como recurso metodológico que informa aspectos da realidade, seja ela social, política, econômica ou educacional e permite que sejam percebidas mudanças ocorridas nessa realidade. Ou seja, o indicador teria como característica ser um instrumento de monitoramento da realidade, com intuito de formulação e reformulação de políticas públicas. Nesse sentido, cada vez mais se observam pesquisadores, lideranças

populares, políticos e a população em geral se utilizando de indicadores para avaliar os avanços ou retrocessos nas condições de vida da população, para apontar a eficácia ou ineficácia de políticas públicas ou para defender suas posições quanto às prioridades sociais.

O uso de indicadores sociais e educacionais apresenta, hoje, um amplo campo de estudo e vem sendo utilizado como forma de entendimento da realidade, de tendências da sociedade brasileira e como forma de análise dos efeitos e impactos das políticas públicas. Com tal intenção, serão utilizados, aqui, os indicadores disponíveis nas bases de dados dos últimos censos publicados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010) e o Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP, 2013) <sup>13</sup>.

De acordo com a síntese dos indicadores sociais do IBGE (2010), o Brasil tem 190.755.799 milhões de pessoas. Desse total, 160.925.792 (84,4%) residem na área urbana e 29.830.007(15,6%) residem na área rural. Cada uma dessas áreas possui traços marcantes no que se refere às diferenças ocupacionais, ao tamanho da população, à densidade demográfica e ao grau de complexidade e diferenciação social e educacional.

O IBGE destaca que, dentre os 16 milhões de pessoas que foram consideradas em uma situação de extrema pobreza no Brasil, estima-se que 4,1 milhões de pessoas estão no meio rural, isto é, 1 (um) em cada 4 (quatro) dos habitantes vive essa situação. A maior parte deles se concentra no Norte e, principalmente, no Nordeste. Ainda, 48% dos domicílios rurais em situação considerada de extrema pobreza não têm acesso à rede geral de distribuição de água, luz elétrica e não têm poço ou nascente na propriedade. A elevada proporção de pobres vivendo nesse meio revela a necessidade de políticas públicas ativas para reduzir as disparidades existentes e que são responsáveis pelo seu esvaziamento, especialmente pelos jovens, que encontram nas cidades melhores condições para construir suas vidas.

Os dados sobre a educação evidenciam que essa população ainda continua menos favorecida que a urbana, pois são gritantes as diferenças entre o ensino que é propiciado às populações urbanas e o que é destinado às populações rurais. Isso expressa a grande responsabilidade das políticas públicas voltadas para o campo que, além da necessidade de serem específicas, requerem estratégias diferenciadas para a escolarização dessa parcela da população.

---

<sup>13</sup> Vale assinalar que essas instituições adotam as categorias descritivas rural e urbano.

No Censo Escolar (2013), registra-se que o país possui 423.520 estabelecimentos de ensino básico. Destes estabelecimentos, 159.177 são rurais e 264.343 são urbanos. Na tabela abaixo, é possível visualizar o percentual de estabelecimentos dos meios rural e urbano no país:

TABELA 1 – ESTABELECIMENTOS RURAL/URBANO POR MODALIDADE E ETAPA DE ENSINO / BRASIL - 2007-2013

Ano	Localização	Educação Infantil		Ensino Fundamental				Ensino Médio		Ed. Profissional		Educação de Jovens e Adultos		Educação Especial	
				Anos iniciais		Anos finais									
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
2007	Rural	55.311	38,7	81.128	57,4	17.591	29,5	1.745	7,2	159	4,9	17.555	41,1	34	1,3
	Urbano	87.796	61,3	60.185	42,6	42.057	70,5	22.521	92,8	3.071	95,1	25.198	58,9	2.626	98,7
2009	Rural	56.933	38,1	75.615	54,6	18.462	29,7	2.173	8,4	168	4,8	16.236	39,7	30	1,3
	Urbano	92.660	61,9	62.781	45,4	43.615	70,3	23.750	91,6	3.367	95,2	24.617	60,3	2.241	98,7
2011	Rural	58.530	37,7	69.104	52,5	18.620	29,6	2.396	8,9	185	4,5	14.806	38,7	26	1,2
	Urbano	96.584	62,3	62.606	47,5	44.194	70,4	24.548	91,1	3.916	95,5	23.439	61,3	2.055	98,8
2013	Rural	59.320	36,3	63.450	50,5	19.159	30,2	2.591	9,4	183	4,0	14.452	39,0	22	1,1
	Urbano	104.019	63,7	62.171	49,5	44.263	69,8	24.859	90,6	4.396	96,0	22.608	61,0	2.027	98,9
	%Cresc/rural	*	7,2	*	-2,2	*	8,9	*	48,4	*	15,0	*	-17,6	*	-35,3
	%Cresc/Urbano	*	18,5	*	3,3	*	5,2	*	10,4	*	43,1	*	-10,3	*	-22,9

FONTE: CENSO ESCOLAR/INEP (2007-2013)

Na tabela, observa-se que, na maioria das etapas e modalidades da educação básica, o crescimento dos estabelecimentos urbanos é superior ao rural. Nas áreas rurais, observam-se dois movimentos: um crescimento no número de estabelecimentos na educação infantil (7,2%), nos anos finais do ensino fundamental (8,9%), ensino médio (48,4%) e na educação profissional (15,0%), e um decréscimo nos anos iniciais (-2,2%), na educação de jovens e adultos (-17,6%) e educação especial (-35,3%).

Na educação infantil, apesar do número de estabelecimentos ter apresentado um crescimento de 55.312 escolas para 59.320, em termos percentuais, nota-se uma redução de 38,7 % para 36,3%. O meio rural apresenta uma taxa de crescimento 7,2 % e o meio urbano 18,5%, o que comprova que o aumento de estabelecimentos é mais expressivo neste.

Quanto ao ensino fundamental, especificamente nos anos iniciais, é notório que o número de estabelecimentos no meio rural é superior ao do urbano, o que se deve ao fato de que, no meio rural, há menor densidade demográfica, exigindo, então, que as escolas se localizem próximas a pequenos núcleos populacionais, que, por sua vez, estão distantes um dos outros, atendendo, precariamente, a poucos alunos. Quando se toma por base a taxa de crescimento, observa-se que, no meio rural, de 57,4% de estabelecimentos, passou-se para

50,5% (2007/2013), ou seja, uma redução de 2,2%. Já no meio urbano, observa-se um crescimento de 3,3%, passando de 42,6 % para 49,5%. Nos anos finais do ensino fundamental, a área rural teve um crescimento de 8,9% e a área urbana 5,2%. O ensino médio foi uma das etapas que mais cresceu no contexto rural, nos últimos anos, evoluindo de 7,2% para 9,4%, ou seja, teve um crescimento de 48,4%. Na cidade, o crescimento foi de apenas de 10,4%, contudo continua sendo inferior ao número de estabelecimentos do ensino fundamental. A educação profissional teve um crescimento de apenas 15,0%, enquanto na área urbana praticamente triplicou, 43,1%.

Os dados do Censo do IBGE indicam que o analfabetismo no Brasil é cerca de três vezes maior no campo que na cidade. No entanto, nota-se que as taxas de crescimento dos estabelecimentos que ofertam a Educação de Jovens e Adultos vêm reduzindo-se nos últimos anos, passando de 41,1% para 39,0%, uma redução de 17,6%. Já nas cidades, a redução foi menor, 10,3%.

Embora o discurso da universalização da educação seja veiculado nos meios político e educacional, essa é uma questão que ainda precisa avançar no campo, pois milhares de crianças e jovens brasileiros, que vivem nesse contexto, ainda enfrentam inúmeras barreiras para continuar os estudos e concluir as etapas do ensino fundamental e médio. O ensino médio, mesmo apresentando um crescimento de 48,4%, é considerado pequeno, se comparado à oferta do ensino fundamental e ao crescimento da cidade.

Ainda que não sejam suficientes para a compreensão dos grandes desafios da educação do campo, em âmbito nacional, os indicadores de matrícula são importantes para dimensionar o afunilamento da oferta de vagas nas diferentes etapas e modalidades da educação básica, o que permite afirmar que as escolas do campo ainda não se constituem em um fator de equalização de oportunidades. Para analisar a demanda ainda existente de matrículas no campo, apresenta-se, na tabela 2, o número total de crianças e jovens da população brasileira do campo, de acordo com a faixa etária.

TABELA 2 – POPULAÇÃO RURAL/URBANA EM IDADE ESCOLAR POR FAIXA ETÁRIA- BRASIL – 2010

Localidade	0-5 anos	6-10 anos	11-14 anos	15-17 anos	18-24 anos	25-29 anos	30-39 anos
Rural	3.045.198 (18,2%)	2.945.001 (18,9%)	2.548.681 (18,7%)	1.864.758 (18,0%)	3.626.239 (15,2%)	2.331.458 (13,6%)	4.045.764 (13,7%)
Urbana	13.682.948 (81,8%)	12.597.602 (81,1%)	11.112.864 (81,3%)	8.493.116 (82,0%)	20.251.951 (84,8%)	14.772.956 (86,4%)	25.587.321 (86,3%)
Total	16.728.146	15.542.603	13.661.545	10.357.874	23.878.190	17.104.414	29.633.085

FONTE: CENSO DO IBGE (2010).

Com o objetivo de deduzir a dimensão da demanda por escolarização obrigatória no campo, realizou-se o cruzamento dos dados da população (IBGE, 2010), debitadas as matrículas declaradas no Censo Escolar da Educação Básica (2010). Pela tabela abaixo, nota-se que, no caso brasileiro, ainda não há uma relação linear entre número da população de crianças e jovens nas idades próprias e efetivamente matriculados no nível/etapa correspondente à faixa etária no campo.

TABELA 3 – COBERTURA DE ATENDIMENTO E DEMANDA, SEGUNDO O GRUPO DE IDADE E AS ETAPAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO CAMPO – BRASIL

Faixas etárias	Nível/etapa correspondente	% populacional*	% matrículas**	% atendimento	% Demanda
0-5 anos	Educ. Infantil	(3.045.198)	(861.752)	28,3	71,7
6-10 anos	EF-anos iniciais	(2.945.001)	(3.169.426)	107,6	-7,6
11-14 anos	EF- anos finais	(2.548.681)	(1.577.058)	61,9	38,1
15-17 anos	Ensino Médio	(1.864.758)	(289.075)	15,5	84,5

FONTES: \*CENSO DEMOGRÁFICO IBGE 2010. \*\*INEP/MEC. CENSO ESCOLAR 2010.

As diferenças existentes entre o número de jovens e adolescentes e os respectivos números de matrículas por nível/etapa evidenciam que ainda existe uma grande demanda por educação da população brasileira do campo. Do total das crianças de 0 a 5 anos, apenas 28,3 % são atendidas, ou seja, ainda existe, no campo, 71,7% de crianças fora da escola na idade. Compreende-se, portanto, que existe um precário e insuficiente acesso à educação infantil nesse espaço.

Mais grave ainda é a situação dos anos finais do ensino fundamental e médio, pois, do total da população entre 11 a 14 anos, somente 61,9% é atendida registrando-se, ainda, uma demanda de matrículas de 38,1%. Quanto à população na faixa de 15 a 17 anos, a taxa de atendimento é somente de 15,5%, deixando uma demanda de matrículas no ensino médio de 84,5%. Isso permite inferir que, pela falta de vagas, muitos se veem obrigados a procurar vagas nas escolas das cidades, ou que esse percentual corresponde ao total de jovens que não estão estudando pela falta de vagas nas escolas do ensino médio do campo e, ainda, que a oferta tem sido menor que a demanda existente.

Pelos dados apresentados, pode-se afirmar que ocorre uma oferta concentrada de matrículas para os anos iniciais do ensino fundamental e uma queda abrupta na oferta dos anos finais e no ensino médio. A relação de matrícula entre os anos iniciais e finais do ensino fundamental estabelece que, para duas vagas nos anos iniciais, existe uma nos anos finais. Esse mesmo raciocínio pode ser feito com relação aos anos finais do ensino fundamental e ensino médio, com seis vagas nos anos finais correspondendo a apenas uma vaga no ensino médio. E isso tudo é agravado por uma política de redução na oferta de vagas da Educação de Jovens e Adulto (EJA), indicando que os jovens e adultos que não procuram vagas na cidade não têm possibilidade nenhuma de concluir seus estudos no campo.

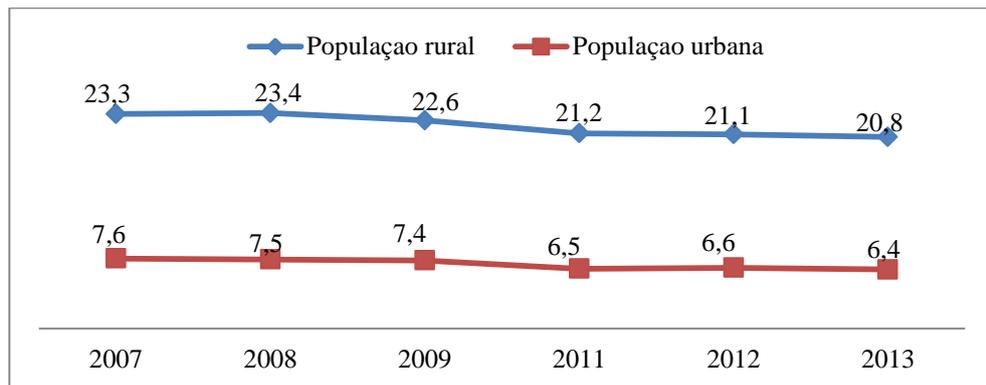
Portanto, pode-se afirmar que o crescimento do número de estabelecimentos dos anos finais do campo não atende à demanda dos anos iniciais, o que reforça a assertiva de que as políticas destinadas ao campo priorizam o atendimento escolar apenas até o 5º ano do ensino fundamental. Daí em diante, o estudante deve, em geral, buscar oferta de vagas na cidade, caso queira continuar a estudar. Essa desproporção na distribuição percentual das matrículas revela um afunilamento na oferta educacional, dificultando o progresso escolar daqueles alunos que almejam continuar os seus estudos em escolas localizadas no campo.

Ainda segundo a mesma fonte, além do acesso, outro problema que circunda o campo é a questão da distorção idade-série. Nos anos iniciais do ensino fundamental, a distorção é de 26,0% no campo, na cidade chega a 15,0%, ou seja, a taxa de distorção idade-série no campo corresponde quase ao dobro da existente no meio urbano. Nos anos finais, a distorção-idade série é de 43% no campo, na cidade chega a 29,0% e, no ensino médio, 42,0% no campo e na cidade 32,0%.

As taxas de escolarização líquida<sup>14</sup> no campo também são muito baixas. No ensino médio, a área rural apresenta um índice de 41,3%, enquanto na área urbana a escolarização líquida é de 58,7%. No ensino superior, a área rural apresenta uma taxa de 3,2%, enquanto na área urbana a taxa é de 14,9%. As baixas taxas de escolarização líquida se manifestam no ensino fundamental e se agravam intensamente no ensino médio, registrando uma distorção de 55,8%, ou seja, mais da metade destes alunos estão atrasados com relação à série que deveriam frequentar.

As taxas de analfabetismo da população de 15 anos apresentavam, em 2013, um patamar de 20,8% na área rural, sendo mais de três vezes superiores a do meio urbano, que se encontrava em 6,4 %, conforme ilustra o gráfico 1:

GRÁFICO 1 – TAXA DE ANALFABETISMO DA POPULAÇÃO DE 15 ANOS OU MAIS DE IDADE URBANA/RURAL/BRASIL – 2007-2013



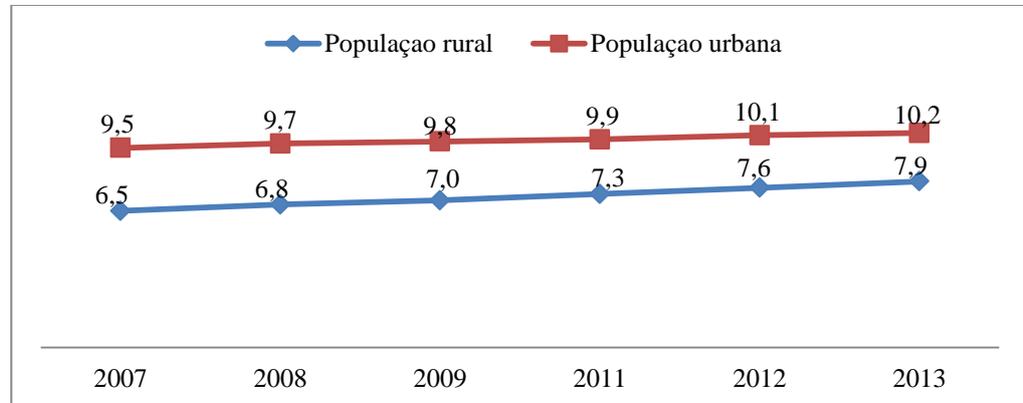
FONTE: CENSO ESCOLAR/INEP

Torna-se importante ressaltar que esses dados se referem ao contexto nacional e que, ao situá-los nas regiões norte e nordeste, os índices são ainda mais gritantes, principalmente quando se trata de índices de ensino superior no campo, já que essa oferta praticamente inexistente em alguns contextos regionais.

Existem, também, diferenças em relação à escolaridade média das populações do campo e da cidade, na faixa de 18 a 29 anos, ficando o território do campo em desvantagem, conforme destaca o gráfico 2:

<sup>14</sup> Segundo o IBGE, a taxa de escolarização é a percentagem dos estudantes (de um grupo etário) em relação ao total de pessoas (do mesmo grupo etário), podendo ser líquida ou bruta. A taxa de escolarização líquida mostra quantos estudantes frequentam a etapa correta em relação à sua idade.

GRÁFICO 2 – ESCOLARIDADE MÉDIA DA POPULAÇÃO DE 18-29 ANOS POR LOCALIDADE - BRASIL -2007-2013



FONTE: CENSO ESCOLAR-INEP.

A escolaridade média da população de 18 a 29 anos que vivia no campo, em 2007, era de 6,5 anos, enquanto na cidade, na mesma faixa etária, era de 9,5 anos. Em 2013, o campo elevou sua escolaridade para 7,9 anos, mas, ainda permanecem em patamares bastante baixos se comparados aos da cidade (10,2%). Esse número expressa a existência de um grande contingente de pessoas que estudaram, no máximo, até o final do ensino fundamental.

A insuficiência de políticas educacionais específicas para o campo é uma das principais causas da desigualdade entre a escolaridade média do campo e da cidade. O afunilamento da oferta fica evidente na distribuição das matrículas nos diferentes ciclos e etapas da educação básica, em que se prioriza, apenas, o atendimento escolar até o 5º ano do ensino fundamental. Para prosseguir nos estudos, os alunos precisam se deslocar para as cidades, afastando-se da família e do campo ou submetendo-se às condições nem sempre adequadas de transporte escolar.

Confrontando a taxa da população fora da escola e a taxa da população com atraso escolar, do Brasil e do estado do Acre, temos:

TABELA 4 – TAXA DA POPULAÇÃO FORA DA ESCOLA POR GRUPO ETÁRIO/ LOCALIDADE NO BRASIL E NO ACRE

<b>Indicadores</b>	<b>UF</b>	<b>População</b>	<b>Urbana</b>	<b>Rural</b>
Pop. de 4 e 5 anos fora da escola	Brasil	19,9%	17%	32,4%
	Acre	36%	24,6%	58,1%
Pop. de 6 a 10 anos fora da escola	Brasil	2,8% %	2,4%	4,7%
	Acre	8,2%	4,0%	16,5%
População de 11 a 14 anos fora da escola	Brasil	3,9%	3,5%	5,3%K
	Acre	8,2%	5,1%	14,7%
População de 15 a 17 anos fora da escola	Brasil	16,7%	15,6 %	21,7%
	Acre	22,2%	20%	28,1%

FONTE: MICRODADOS DO CENSO DO IBGE (2010)

Os dados do Censo do IBGE realizado em 2010 mostram que o Brasil e, em especial, o estado do Acre, têm grandes desafios para garantir o direito de todas as crianças e adolescentes à educação pública de qualidade. No Brasil e no Acre, os grupos mais atingidos pela exclusão são as crianças de 4 e 5 anos, com idade para frequentar a pré-escola, e os adolescentes de 15 a 17 anos, que deveriam estar no ensino médio.

A população que vive no campo, no Acre, é de 27%, enquanto a população do campo, no Brasil, de uma forma geral, corresponde a 15%, ou seja, a população do campo do estado é maior que a média brasileira. Isso significa que essa população possui uma participação importante na composição social, econômica e geográfica do estado. Boa parte vive em comunidades ribeirinhas, reservas extrativistas e assentamentos distantes das cidades.

As longas distâncias, os obstáculos naturais, as dificuldades de acesso, a baixa densidade populacional dificultam o atendimento de grande parte da população aos serviços de saúde, educação, entre outros. Isso exige que, dentre outras iniciativas, o estado pense na educação do campo de maneira diferenciada, porque tem uma natureza, inclusive, geográfica, que merece outro tratamento. Esses, complicadores, portanto, constituem um grande desafio para o estado no atendimento educacional de crianças e jovens do campo.

De acordo com a tabela, no Acre, os menores índices de frequência à escola se encontram no campo. Enquanto 24,6% das crianças de 4 e 5 anos, que vivem na cidade, estavam fora da escola, no campo, esse percentual quase dobrava, com 58,1%. O acesso à

educação da faixa etária de 4 a 5 anos tem evoluído, mas ainda é grande o número de crianças fora da escola. Entre as crianças de 6 a 10 anos da área rural, a situação é ainda pior, com 16,5% fora da escola, contra 4,0 % na cidade. Em todas as faixas etárias apresentadas na tabela a situação das crianças fora da escola, tanto em nível nacional, quanto local, é mais grave no campo.

Apesar da obrigatoriedade de frequência na educação básica, determinada pela legislação do país, milhares de crianças e adolescentes enfrentam obstáculos para ter acesso à escola e um número significativo daqueles que conseguem se matricular acaba por deixar os estudos antes de concluí-los. A dificuldade em progredir nos estudos é um dos principais fatores de risco para a permanência das crianças na escola. O baixo desempenho escolar pode levar à repetência, que, por sua vez, gera altas taxas de distorção idade-série.

Com base na taxa de distorção idade-série, é possível ter noção de quantas crianças já ingressam tardiamente no ensino fundamental, permanecendo em situação de atraso escolar por toda a educação básica. Como acontece com outros indicadores, no campo, as taxas de atraso escolar são mais elevadas, conforme indica a tabela 5:

TABELA 5 – TAXA DE INCIDÊNCIA DE ATRASO ESCOLAR POR GRUPO ETÁRIO NO BRASIL E ACRE

Indicadores	UF	População	Em atraso escolar	Urbana	Rural
Incidência de atraso escolar na população de 6 a 10 anos	Brasil	15.100.845	4.075.880 (27,0%)	25,4%	34,1%
	Acre	77.525	24.168 (31,2%)	25,4 %	44,3
Incidência de atraso escolar na população de 11 a 14 anos	Brasil	13.133.898	5.727.574 (43,6%)	40,4%	57,9%
	Acre	62.960	31.423 (49,9%)	42,2	68,2
Incidência de atraso escolar na população de 15 a 17 anos	Brasil	8.626.342	4.830.512 (56,0%)	53,3%	69,4%
	Acre	37.647	21.916 (58,2%)	51,8	77,1

FONTE: MICRODADOS DO CENSO DO IBGE (2010)

De acordo com os dados apresentados na tabela, 44,3% dos alunos, na faixa etária dos 6 a 10 anos, do campo, no Acre, estão em atraso escolar, ante 25,4% dos estudantes da cidade. Esses índices vão se tornando mais altos conforme aumentam os anos de estudo. Uma das questões que levam a esse salto na distorção idade-série e, também, à reprovação e ao

abandono no 6º ano do ensino fundamental, é a mudança na organização da escola nessa fase. A situação de atraso escolar é mais grave na faixa etária de 15 a 17 anos, que corresponde ao ensino médio, apresentando 77,1%. Um dos principais motivos, é que muitos alunos deixam a escola para ajudar no sustento familiar.

Além da dificuldade de acesso e permanência, as condições de funcionamento das escolas do campo são, também, extremamente precárias. O quadro comparativo aponta alguns elementos que denotam as diferenças na infraestrutura entre as escolas de ambas as localidades:

QUADRO 5 – INFRAESTRUTURA NAS ESCOLAS URBANAS E RURAIS - BRASIL/2013

<b>Infraestrutura disponível na escola</b>	<b>Escola Urbana</b>	<b>Escola Rural</b>
Água - rede pública	67 %	2 %
Energia - rede pública	100 %	48 %
Esgoto - rede pública	31 %	0 %
Coleta de lixo	98 %	10 %
Biblioteca	80 %	7 %
Laboratório de informática	72 %	5 %
Quadra de esportes	41 %	2 %
Aparelho de DVD	99 %	18 %
Impressora	99 %	16 %
Antena parabólica	32 %	7 %
Maquina copiadora	30 %	3 %
TV	100 %	23 %

FONTE: CENSO ESCOLAR/INEP (2013)

Os dados do Censo Escolar (2013) demonstram que apenas 7% das escolas do campo possuem biblioteca, 5% têm laboratório de informática e somente 2% das escolas possuem acesso à internet. A taxa de estabelecimentos com energia elétrica é de apenas 48 %, somente 2 % conta com água potável da rede pública e as escolas do campo não possuem esgoto sanitário.

Por fim, esses dados ressaltam as desigualdades de infraestrutura existentes entre as escolas do campo e da cidade e demonstram o quanto o Brasil ainda está distante, não

somente da equidade entre as escolas, mas, também, da garantia de um padrão mínimo de qualidade. Há um percentual alto de escolas que não possuem requisitos básicos de infraestrutura, biblioteca, equipamentos, quadras de esportes, entre outros. Assim, fica evidente a necessidade de políticas públicas que visem a diminuir as discrepâncias e promover condições escolares mínimas para que a aprendizagem das crianças e jovens do campo possa ocorrer em um ambiente escolar mais favorável.

Além da questão da falta de infraestrutura adequada, as escolas do campo sofrem com a questão do fechamento. Nos últimos anos, houve um grande movimento de fechamento das escolas, basicamente por três motivos: a) o processo de municipalização; b) a diminuição da população rural ao longo dos anos e c) a nucleação das escolas, o que reduz a oferta das séries finais do ensino fundamental e do ensino médio. Nesses casos, os alunos do campo são transportados, pelos municípios, para os distritos maiores e, muitas vezes, para escolas da cidade.

Nessa direção, Arroyo tem alertado em relação às políticas educacionais que incorporam nas análises a visão negativa que se tem dos povos do campo na nossa cultura política e educacional:

[...] poderíamos levantar a hipótese de que a falta de políticas e as crônicas carências de serviços e de professores não se devem as distâncias, à dispersão da população do campo etc. Se devem basicamente ao imaginário tão negativo que se tem do campo e de seus povos: atrasados, pré-modernos, em extinção. Investir no atraso não tem retorno. Logo, investir o mínimo em políticas públicas, na criação de uma rede de ensino e na formação de profissionais. A política de nucleação das escolas rurais nas cidades e a política de traslado de crianças e adolescentes do campo para essas escolas nucleadas se inspira no pressuposto de que cedo ou tarde eles terão de abandonar as formas de produção que estão em extinção. Repensar políticas do campo exigira repensar essas visões do campo. O descuido do campo não é devido ao atraso de políticas tradicionais, mas é fruto da racionalidade econômica moderna que não aconselha aplicar recursos nos espaços e empreendimentos econômicos e sociais atrelados ao atraso. Enquanto essa visão não mudar não mudarão os estilos e as lógicas de formulação de políticas do campo (2007a, p.09).

Com base nessas considerações, é possível compreender que a desigualdade, o abandono e a concepção negativa que se tem desse espaço são fatores que desmobilizam os investimentos nesse setor, pois se pressupõe que só devem existir investimentos em educação, onde houver retornos lucrativos.

Quanto aos docentes, os dados indicam que existem 311.025 funções docentes no ensino fundamental e médio regular no campo, representando 18% destas funções em exercício no país; dos docentes que atuam no ensino fundamental e médio, em escolas situadas no meio rural, 61% não apresentam formação em nível superior, o que significa um contingente de, aproximadamente, 178 mil professores sem a formação adequada.

Os dados extraídos das pesquisas do Censo Escolar - INEP (2013) mostram as diferenças no nível de formação dos professores do meio rural em relação aos do meio urbano.

TABELA 6 – PERFIL DA FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL – URBANO/RURAL

<b>Formação</b>	<b>Urbana</b>	<b>%</b>	<b>Rural</b>	<b>%</b>	<b>Total</b>
Fundamental incompleto	2.256	0,2	1.197	0,4	3.453
Fundamental completo	2.546	0,2	3.524	1,1	6.067
Ensino Médio – Magistério	210.793	16,4	139.976	46,0	350.769
Ensino Médio	76.756	6,0	36.409	12,0	113.165
Superior Completo	997.890	77,3	122.722	40,4	1.120.612
<b>Total</b>	<b>1.290.241</b>	<b>100</b>	<b>303.828</b>	<b>100</b>	<b>1.598.076</b>

FONTE: CENSO ESCOLAR/INEP (2013)

De acordo com o Censo, é preocupante a existência de funções docentes sendo exercidas por professores que têm apenas o ensino fundamental e que, portanto, não dispõem da habilitação mínima para o desempenho de suas atividades. A maioria desses professores leigos atuam nas regiões Norte e Nordeste. A formação dos professores que atuam no campo é desafiadora, não só pela falta de profissionais com formação de nível superior, mas, também, pela diversidade das realidades sociais encontradas. Com esse quadro, não é difícil antever os problemas em relação à qualidade do ensino nas escolas do campo: os docentes com menos anos de formação são aqueles que se deparam com situações educacionais mais complexas.

Existe uma grande concentração de professores leigos ou sem a formação exigida pela LDB atuando no campo. O nível de formação dos docentes demonstra a desigualdade das condições de formação no campo e na cidade. Para Caldart (2000), as possibilidades de formação no próprio campo são mínimas. Além disso, quando são ofertados aos professores,

os programas especiais de formação, em sua grande maioria, não tratam das questões do campo, nem mesmo nas regiões em que contemplam a maior parte dos futuros professores esperados para atuar nessa localidade.

A exposição dos dados apresentados ao longo deste capítulo teve como principal finalidade demonstrar que o Brasil e o Acre apresentam, historicamente, um quadro de fortes contrastes sociais e, na comparação entre as condições de vida das populações residentes na cidade e no campo, estas últimas apresentam indicadores sociais e educacionais ainda mais desfavoráveis em relação às primeiras: o analfabetismo é mais elevado, as taxas de matrículas e o desempenho educacional dos alunos são menores, a formação dos profissionais, a infraestrutura e o acesso a serviços são mais precários, o mercado de trabalho mais excludente e a pobreza significativamente maior.

Diante do quadro apresentado, foram tomadas como análise as categorias desigualdade/ igualdade e equidade, discutindo-se algumas das interpretações atribuídas aos termos, especialmente, no campo educacional. A escolha dessas categorias se deu, em grande parte, ao fato de que o campo vem sendo marcado por um quadro de profunda desigualdade e, em contraposição a essa desigualdade, as políticas sociais e educacionais para esse contexto estão sendo formuladas com base nos princípios de igualdade e equidade.

Os dados analisados até o presente momento evidenciam que as desigualdades se manifestam de maneira mais acentuada no campo, trazendo novos desafios para a elaboração das políticas públicas educacionais para esse setor. Na busca por uma melhor compreensão dessa categoria e seus efeitos no contexto do campo, é necessário elucidar melhor seu conceito. No dicionário de verbetes da Rede Gestado, a desigualdade é conceituada como sendo:

Todo aquele processo e situação de diferenciação social e/ou econômica. Em termos sociológicos, diz-se que a desigualdade é social na medida em que essa diferenciação é produto da interação entre sujeitos sociais; nesse sentido, tanto o acesso diferenciado às oportunidades como à riqueza econômica se realiza dentro de um sistema de relações de sentido e poder que geram distinção, estigma, vulnerabilidade, exclusão, tanto no nível individual como no nível coletivo, inclusive, tal diferenciação pode dar-se entre regiões. (SALGADO, 2010, não paginado).

A desigualdade afeta grupos diversos e apresenta-se em múltiplas dimensões. Genericamente, podem-se identificar três dimensões: a econômica, a sociocultural e a política. No campo, a faceta econômica da desigualdade vai se revelar à medida que se tem mais professores com contratos temporários e precários e com médias de salários inferiores ao dos professores da cidade. As escolas, por sua vez, apresentam escassez de recursos e precariedade na infraestrutura. A dimensão sociocultural se manifesta à medida que os índices de analfabetismo, distorção idade-série são maiores, e os professores apresentam o menor nível de escolaridade. Já a dimensão política se materializa com a ausência ou precariedade de instituições escolares no meio rural, com a ausência de assistência adequada à saúde, à condições de trabalho e à produção de renda. Materializa-se, também, no número reduzido de instituições de espaço público para além da família (cinema, biblioteca, praça), bem como em menos oportunidade de formação para os professores, dentre outros.

O Estado, no momento de elaborar as propostas de combate a essas dimensões da desigualdade, estabelece como foco o que Arroyo (2010) chama de coletivos desiguais e as desigualdades tornam-se abstratas e genéricas. Para esse autor, esses desiguais têm classe, raça, etnia, gênero, lugar. As desigualdades abstratas não têm rosto, nem cor, nem gênero ou classe. As consequências desse trato abstrato, genérico, das desigualdades têm sido sérias para a formulação das políticas, pois acabam predominando as políticas generalistas. Assim, os “coletivos desiguais são ignorados na formulação de políticas de superação das desigualdades genéricas, a história dos processos de produzi-los como desiguais é ignorada” (ARROYO, 2010, p.1.386). Essas políticas acabam, portanto, somente confirmando e legitimando a desigualdade presente na sociedade.

Jessé de Souza (2006) vem contribuindo também para essa discussão, propondo uma explicação para os motivos do descaso com o qual é tratada, constantemente, essa parcela da população brasileira, pelas políticas públicas e a sociedade como um todo. Segundo o autor, a modernidade brasileira é deficiente, porque jamais foi realizado um esforço político em nome da equalização das condições sociais das classes inferiores, somente por meio desse processo é que se pode garantir o acesso dessas classes à cidadania plena. Para Souza (2006), a desigualdade no país naturalizou-se e os cidadãos que estão à margem do tipo ideal passam a fazer parte de uma camada da sociedade que ele chama de subcidadãos/ralé, ou seja, é aquele cidadão que não goza de “reconhecimento social”, não atende às demandas objetivas ideais e, também, não é considerado útil e produtivo na sociedade.

Ainda sobre essa questão, Souza (2006) destaca que a desigualdade no país é naturalizada a tal ponto, na vida cotidiana, que se torna pouco acessível à percepção. Isso se deve ao fato de que a percepção da existência de pessoas que sofrem com as desigualdades é obscurecida por um arsenal de justificativas que normalizam as condições precárias de existência de um segmento da população. Para o autor, na sociedade existem:

[...] redes invisíveis que desqualificam os indivíduos e grupos sociais precarizados como subprodutores e subcidadãos, e isso sob a forma de uma evidência social, tanto para os privilegiados como para as próprias vítimas da precariedade, é um fenômeno de massa e o que diferencia substancialmente esses dois tipos de sociedades é a produção social de uma “ralé” estrutural nas sociedades periféricas (p.176).

A luta pela apropriação seletiva de bens e recursos escassos constitui contextos permanentes de desigualdade na sociedade. A consolidação efetiva, em grau significativo, das condições sociais nas sociedades centrais torna a subcidadania<sup>15</sup>, enquanto fenômeno de massa, restrito apenas às sociedades periféricas, marcando sua especificidade como sociedade moderna e chamando a atenção para o conflito de classe específico da periferia (SOUZA, 2006).

Souza (2006) argumenta que os países do centro do capitalismo foram capazes de generalizar, para o conjunto da população, uma igualdade básica que constitui a base da cidadania, enquanto países como o Brasil ainda não teriam sido capazes de fazer o mesmo, reproduzindo, ao contrário, uma estrutura social que nega à grande parte da população os direitos de cidadania garantidores de uma igualdade básica. A desigualdade social, portanto, toma contornos perversos, dada a condição de miséria e subcidadania vivenciada por amplas camadas da sociedade.

No lugar da cidadania temos, na verdade, uma ralé estrutural constituída por subcidadãos, vivendo no meio dos múltiplos processos de desigualdades presentes na sociedade. As respostas que vêm sendo dadas pelas políticas públicas a essa parcela da população são formulações de políticas e iniciativas compensatórias, projetos e programas acessórios, temporários e focalistas, preocupados tão somente em atenuar as graves contradições que comprometem a sociedade brasileira (SOUZA, 2006).

---

<sup>15</sup> Categoria criada por Souza (2006) para explicar a condição de quem, em uma sociedade, não tem os direitos básicos assegurados.

Outros autores que também fazem uma análise dessa temática são Fitoussi e Rosanvallon (1997). Para eles, o crescimento da desigualdade constitui o fenômeno social fundamental do nosso tempo, principalmente porque se manifesta de modo massivo e evidente. Para os autores, “a desigualdade é o resultado de um processo e não de um estado social dado” (1997, p. 11), é mais do que uma soma de infelicidades individuais. Portanto, não se pode pensar que a formação do professor do campo, ou a falta dela, seja atribuída à sua trajetória pessoal, culpabilizando-o por não buscar ou não se interessar pelo processo formativo. Desse modo, a desigualdade como processo possui uma configuração de dimensões materiais, políticas, relacionais e subjetivas, é produto do funcionamento da sociedade.

Para Fitoussi e Rosanvallon (1997), um dos objetivos fundamentais das políticas é a redução das desigualdades. Caminhar no sentido da igualdade de oportunidades equivale a enfraquecer o peso das dotações iniciais e dos fatores aleatórios na determinação das trajetórias individuais. Assim, é indispensável encontrar formas de compensar as diferenciações, tanto no que se refere às condições de partida, como no que se refere aos acidentes de percurso que ocorrem ao longo do ciclo de vida que, permanentemente, põem em causa o princípio da igualdade de oportunidades. Aproximando essa discussão do contexto do campo, é necessário que o Estado estabeleça diretrizes políticas específicas, com dotação financeira que possibilite a institucionalização e manutenção de uma escola de qualidade em todos os níveis e assegure a formação adequada aos seus professores.

Frente ao quadro de desigualdade presente no contexto do campo, especialmente na formação dos professores, vem se idealizando patamares mínimos de igualdade para o pleno exercício dos direitos individuais e sociais. Almeja-se não uma sociedade igualitária, mas uma sociedade justa, na qual todos os cidadãos tenham reais possibilidades de desenvolvimento de suas aptidões individuais e coletivas.

Para Frischeisen (2007), a igualdade é um valor que só pode ser estabelecido mediante a comparação entre duas ou mais ordens de grandeza e, assim, estará sempre relacionada a uma comparação entre situações e/ou pessoas, pois quando perguntamos se existe igualdade estamos sempre diante da indagação: igualdade em que? e igualdade entre quem? Portanto, o parâmetro a ser utilizado neste trabalho, para fins de estabelecer os níveis de desigualdade no campo, na formação e nas condições de trabalho dos professores, e o parâmetro pela busca por patamares de igualdade, será o contexto urbano.

Parte-se da premissa de que existe uma dualidade entre o campo e a cidade. A mídia e a prática social em geral criam e reproduzem o ideário do Brasil urbano, tem-se um entendimento de que o espaço urbano é superior ao campo, de que a vida na cidade oferece o acesso a todos os bens e serviços públicos. O âmbito educacional não foge dos fatores que geram essa expectativa. De acordo com Ghiraldelli (2003), a educação no Brasil, historicamente, foi pensada para atender às exigências do mundo urbano, criando-se um paradigma de que a escola urbana tem muito mais para oferecer do que a escola no campo, que seus professores têm maiores oportunidades de formação e de que a formulação de políticas educativas, em geral, pensa na cidade e nos cidadãos urbanos como protótipo de sujeitos de direitos. Nesse sentido, buscar-se-ão, na cidade, os parâmetros que permitam dimensionar a realidade do campo.

Na configuração do cenário nacional, o campo apresenta diversas fragilidades e são evidentes as discrepâncias entre as instituições localizadas na cidade e no campo. No campo prevalecem: a insuficiência e a precariedade das instalações físicas da maioria das escolas; o predomínio de classes multisseriadas com educação de baixa qualidade; baixo desempenho escolar dos alunos e elevadas taxas de distorção idade-série (BRASIL, 2007).

Na formação e nas condições de trabalho dos professores as desigualdades também são evidentes. Alguns estudos desenvolvidos por pesquisadores como Arroyo (2007, 2010), Souza (2012), sobre essa temática, evidenciam que os professores da área rural enfrentam as consequências da sobrecarga de trabalho, da alta rotatividade e das dificuldades de acesso e locomoção, e estão entre os que têm menor nível de escolaridade.

Para Frischeisen (2007) a igualdade está ligada à afirmação do princípio da não discriminação, ou seja, reconhece-se que todos são iguais perante a lei, e, portanto, não pode haver discriminações que excluam determinadas pessoas ou grupos do exercício de determinado direito por terem modos de vida diferentes. Afirmar a igualdade entre as pessoas que vivem no campo não significa ignorar suas diferenças, mas não permitir que essas diferenças sejam fundamento para negar o acesso a bens e direitos considerados universais em uma determinada sociedade.

Para tanto, são necessárias políticas públicas que visem a alcançar patamares mínimos de igualdade, ou seja, são necessárias políticas específicas para determinados grupos sociais, que podem se dar no campo do reconhecimento e/ou distribuição. Torna-se importante ressaltar que, para a construção da igualdade, muitas vezes, o reconhecimento e

redistribuição estão igualmente presentes, como, por exemplo, no âmbito da educação do campo. Na implementação desta é necessário reconhecer a singularidade das pessoas que vivem no campo e, ao mesmo tempo, realizar programas de atendimento específico a essas populações.

Para superar os problemas sociais e educacionais do campo, é necessário que o Estado planeje e implemente políticas articuladas, que atuem simultaneamente no enfrentamento da desigualdade que ainda se faz presente nesse contexto. Torna-se necessário incluir na agenda das políticas públicas ações de enfrentamento da desigualdade e isso só se dará quando o Estado for capaz de reconhecer os desiguais como cidadãos, e gerar espaços públicos de participação implementando políticas públicas de caráter equitativo.

A equidade é um princípio ou valor, cuja aplicação deve gerar a igualdade ou, ao menos, diminuir o quanto possível as desigualdades. É preciso, no entanto, esclarecer que equidade não é o mesmo que igualdade, embora estejam estreitamente relacionadas. A fusão entre ambos os conceitos trouxe, como consequência, tratamentos homogêneos para todos os que se aprofundaram nas desigualdades. A equidade compreende os princípios de igualdade e diferenciação, porque somente uma política ajustada às necessidades de cada um garantirá que todas as pessoas tenham as mesmas oportunidades de tornar efetivos seus direitos.

A igualdade e a equidade constituem valores essenciais para a construção de políticas voltadas para a promoção da justiça. Para um exercício inicial de compreensão dos conceitos de igualdade e de equidade, no âmbito das políticas educacionais, foram consideradas as ideias de Fitoussi e Rosanvallon (1997), que afirmam ser a equidade um princípio da justiça social que supõe o respeito às diferenças como condição para se atingir a igualdade. Ou seja, o conceito de equidade pode ser entendido como a busca da igualdade com base no reconhecimento da diversidade.

Esse princípio permite demonstrar que igualdade não significa homogeneidade, isto é, o não reconhecimento de diferenças entre as pessoas. Por exemplo, não se pode pensar que tratar do mesmo modo as escolas e os professores do campo e da cidade seja igualdade. Obter igualdade exige a disposição de reconhecer o direito de cada um e de suas necessidades, ou seja, o direito em ter diferenças reconhecidas é que constitui a equidade. A equidade renuncia, portanto, a ideia de que todos são iguais e é precisamente a partir deste reconhecimento das diferenças que se deve propor uma estratégia para se conseguir a igualdade.

Em uma sociedade como a brasileira, onde existem grandes níveis de desigualdade entre o campo e a cidade, medidas de equidade devem estar sempre presentes na análise dos dados coletados, quando a intenção for avaliar as políticas para a população de um determinado contexto. Essas medidas ajudam a colocar no debate educacional o fato de que o sistema educacional brasileiro precisa diminuir as desigualdades existentes.

Nesse sentido, as políticas de cunho equitativo para o campo necessitam considerar a universalização do acesso à educação básica de qualidade para a população que trabalha e vive no campo, por meio de uma política pública permanente que inclua: o fim do fechamento arbitrário de escolas; a ampliação de escolas de educação infantil, ensino fundamental e de ensino médio no próprio campo; a oferta de Educação de Jovens e Adultos (EJA) que levem em conta a identidade cultural dos povos do campo; a ampliação do acesso e permanência da população do campo à Educação Superior, por meio de políticas públicas estáveis (ARROYO, 2007, 2012; SOUZA, 2012).

Quanto aos professores que atuam no campo, necessitam de políticas que pressuponham a valorização e formação específica, por meio de uma política pública permanente que garanta a oferta de cursos de capacitação para atuar no campo por meio da formação continuada e permanente, a promoção de programas de formação inicial com currículos adequados às necessidades dos sujeitos do campo, a promoção de concurso público para o campo, com critérios claros quanto ao perfil dos educadores. Se tais políticas estão sendo realmente implementadas de forma efetiva, só será possível afirmar quando direcionarmos o olhar para realidades específicas. Nessa perspectiva, esta tese vai analisar o que realmente vem se concretizando nas políticas de formação e nas condições de trabalho dos professores do campo no Acre, de modo a sinalizar se essas políticas estão sendo realmente equitativas.

Portanto, o direito à equidade supõe reconhecer a necessidade de tratamento diferenciado, dando mais a quem precisa mais. É tratar desigualmente os desiguais. É olhar de forma diferenciada para aquelas pessoas que necessitam mais e trabalhar com prioridades, dando o que cada grupo necessita, de acordo com as suas condições. Ou seja, supõe reconhecer os direitos de cada aluno e professor do campo sem, contudo, estigmatizar suas particularidades e diferenças. A aplicação prática de “tratar de forma igual os desiguais” produz resultados diferentes de “tratar de forma desigual os desiguais”, e este é o conceito de

equidade considerado neste trabalho, pois acredita-se que, de alguma forma, isto pode contribuir para resultados mais igualitários.

A igualdade tem sido um critério para a avaliação das estratégias políticas e tem servido como referência na educação, entendida como um direito de todos. Pode-se medir a igualdade pelo grau que os indivíduos podem usufruir da educação, na mesma medida e nas mesmas condições. Portanto, quando se planejam políticas que almejam aumentar a participação de mais pessoas do campo na educação, há uma tentativa de incrementar a igualdade. Entretanto, a meta da igualdade não pode ser pensada nem executada através de estratégias políticas, sem considerar toda a diversidade presente no campo, sem o quê a igualdade pode tornar-se pouco igualitária.

A complexidade das condições socioeconômicas e educacionais das populações do campo não pode ser compreendida se for tomado como referência apenas o contexto nacional. É preciso analisar, também, a realidade local, principalmente daqueles estados, como o Acre, com peculiaridades geográficas que desafiam as políticas educacionais. Por isso, nos capítulos seguintes, apresentar-se-ão a realidade social e educacional do Acre e as políticas destinadas para a formação dos professores do campo.

## **CAPÍTULO 2 - AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA AS ESCOLAS DO CAMPO E A CONFIGURAÇÃO DO PERFIL DOCENTE**

As políticas públicas em educação, em especial para o campo, vêm ganhando destaque nos últimos anos, mas, até o final da década de 1990, as disposições sobre a educação do campo e a formação de seus professores não se destacavam na legislação educacional brasileira. Foram as reivindicações dos trabalhadores e dos movimentos sociais que trouxeram para o ordenamento jurídico e educacional as diretrizes, as resoluções, as portarias e os decretos que apresentaram uma proposta concreta de educação para a escola pública do campo. A partir de então, as políticas, oriundas da pressão popular e articuladas a uma tendência geral na política educacional brasileira, passaram a ser foco das atenções de organizações ligadas ao campo e consideradas uma importante fonte para a compreensão das políticas educacionais para esse espaço, para a formação e para as condições de trabalho dos professores.

Com base nesse contexto, o capítulo está organizado em três seções. Na primeira, analisam-se as políticas voltadas para o campo, à luz das regulamentações que emanam da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96, do Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/2001 e Lei nº 13.005/14) e do Plano Estadual de Educação do Acre – Lei nº 2.965/2015.

Na segunda seção, faz-se uma análise das Diretrizes Operacionais do Campo, considerada um marco referencial das políticas públicas por nortear a constituição, a implementação, a operacionalização e a avaliação de programas e projetos educativos para o campo.

Na terceira seção, pretende-se analisar como o perfil do docente e suas condições de trabalho vêm se configurando na LDB, no PNE, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores, nas Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública – Resolução nº 2/2009 e na Lei do Piso Salarial Profissional Nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica (PSPN) – Lei nº 11.738/97. Tais legislações normatizam e regulamentam a formação, a carreira e o trabalho dos professores brasileiros. Buscar-se-ão, nelas, os filtros indicadores que permitam delinear o perfil do professor do campo no cenário legal.

## 2.1 A EDUCAÇÃO DO CAMPO NA LDB E NO PNE

A atual legislação que regulamenta a educação no Brasil, a Lei nº. 9.394/96, apesar de não trazer explicitamente uma política educacional voltada para o campo, retrata certa compreensão da sua diversidade sociocultural. No artigo 28, que trata da oferta de educação básica para a população do campo, a Lei destaca que:

[...] os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

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

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

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

A Lei promove a desvinculação da escola do campo da escola urbana, considera as peculiaridades da vida nesse espaço, identificando e respeitando a sua diversidade cultural, social e geográfica. Pode-se afirmar que houve avanços em relação à sensibilidade para com a diversidade, mesmo que de forma tímida, na Lei. Todavia, ela não garante elementos para a superação das desigualdades existentes no campo.

Para Souza (2010), o aspecto positivo desse dispositivo foi o de garantir o direito à educação do campo de construir uma proposta capaz de atender às necessidades dos seus sujeitos, o acesso e a sua permanência na escola. Porém, ainda que tenha oferecido esse direito, o Estado não criou nenhuma política para operacionalizá-lo. Ao contrário, com a municipalização do ensino fundamental, a escola do campo vem sendo ainda mais prejudicada, pois muitos municípios não têm condições de manter as escolas, principalmente as multisseriadas e, com isso, acabam fechando-as.

De acordo com o Censo Escolar, entre 2000 e 2011, deixaram de funcionar 40.935 estabelecimentos de ensino da zona rural, uma redução de 35%. Em virtude dessa questão, a presidente Dilma Rousseff sancionou uma lei que torna mais difícil o fechamento de escolas rurais, indígenas e quilombolas. A Lei nº 12.960, de 27 de março de 2014, altera a LDB aumentando o número de exigências a serem cumpridas antes do fechamento dessas escolas. A lei determina que um órgão normativo do sistema de ensino, como os conselhos municipais de educação, se manifeste a favor do fechamento da escola, antes que seja determinado o

encerramento das atividades na instituição. Além de exigir que o órgão normativo opine sobre o fechamento da unidade de ensino nessas áreas, estabelece que a comunidade escolar deve ser ouvida e que a Secretaria de Educação do Estado justifique a necessidade de encerramento das atividades da escola.

É relevante o mérito educacional dessa lei, pois busca garantir a participação dos órgãos colegiados dos sistemas de ensino locais nas decisões de fechamento das escolas do campo, bem como permitir que as populações afetadas sejam consultadas. Isso pode evitar que muitas escolas sejam fechadas sem critérios.

A LDB garante o respeito à diversidade no campo, porém não especifica como isso será garantido. Nesse sentido, buscar-se-á, no PNE, informações sobre como se operacionalizam as metas e as estratégias para garantir educação de qualidade no campo. Segundo Azanha (2002), o PNE constitui-se em um documento cuja finalidade é congrega informações necessárias à organização das políticas públicas na área de educação no âmbito do país.

Nesse sentido, trazem consigo uma tendência a tornarem-se instrumentos de padronização e uniformização frente à multiplicidade de intervenções que foram sendo desenhadas pelos governos federal, estaduais e municipais. A autora ainda destaca que o PNE surge para dar respostas à problemas, os quais precisam, no entanto, ser antes reconhecidos como tal, por uma coletividade, expressando uma reação à demandas de amplo espectro social. Em outras palavras, o plano deve consistir numa resposta à situações e à questões identificadas socialmente como negativas ou insuficientemente equacionadas, demandando uma intervenção articulada.

O PNE, instituído pela Lei nº 10.172/2001, que vigorou no decênio 2001-2010, estabeleceu diretrizes voltadas à especificidade da educação do campo e, para consolidá-las, estabeleceu entre as metas:

**Meta 15:** Transformar progressivamente as escolas unidocentes em mais de um professor, levando em consideração as realidades e as necessidades pedagógicas e de aprendizagem dos alunos;

**Meta 16:** Associar as classes isoladas unidocentes remanescentes à escolas de, pelo menos, quatro séries completas;

**Meta 17:** Prover de transporte escolar as zonas rurais, quando necessário, como colaboração financeira da União, dos Estados e dos Municípios, de forma a garantir a escolarização dos alunos e o acesso à escola por parte do professor;

**Meta 25:** Prever formas mais flexíveis de organização para a zona rural, bem como a adequada formação profissional dos professores, considerando a especificidade do alunado e as exigências do meio (BRASIL, 2001).

Apesar do PNE, Lei 10.171/2001, estabelecer tais metas para as escolas de ensino fundamental do campo e determinar o “tratamento diferenciado para essa escola”, na prática, a prioridade não foi estabelecida, pois:

[...] o legislador não levou em consideração o fato de que a unicodência em si não é o problema, mas a inadequação da infraestrutura física e a necessidade de formação docente especializada exigida por essa estratégia de ensino. Por outro lado, a universalização do transporte escolar, sem o necessário estabelecimento de critérios e princípios, gerou distorções, tais como: o fechamento de escolas localizadas nas áreas rurais e a transferência de seus alunos para escolas urbanas; o transporte de crianças e adolescentes em veículos inadequados e sucateados; e a necessidade de percorrer estradas não pavimentadas e perfazer trajetos extremamente longos (HENRIQUES ET AL, 2007, p. 17).

As ações propostas no PNE para a educação do campo, que se encerrou em 2010, não foram acompanhadas das provisões financeiras, impossibilitando, dessa forma, que muitas metas e estratégias para o campo fossem viabilizadas. Desse modo, as expectativas e reivindicações dos movimentos ligados ao campo foram depositadas no novo projeto.

Em 2010, foi apresentado pelo governo federal, ao Congresso Nacional, o projeto de Lei nº 8.035, que estipulava o novo Plano Nacional de Educação, para vigorar no período entre 2011 e 2020. Cabe, aqui, destacar que a proposta do novo PNE (2011/2020) foi enviada ao legislativo em 15 de dezembro de 2010, e só foi sancionado pela presidente Dilma em 25 de junho de 2014 – Lei Nº 13.005/14. O texto tramitou pelo Congresso Nacional por quase quatro anos.

O atual plano lista dez diretrizes e vinte metas e traz, como um de seus objetivos, a superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual, determinando que os entes federados devam estabelecer, nos seus respectivos planos de educação, estratégias que:

I – assegurem a articulação das políticas educacionais com as demais políticas sociais, particularmente as culturais;

II - considerem as necessidades específicas das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, asseguradas à equidade educacional e a diversidade cultural (BRASIL, 2014).

O projeto sintetiza uma série de reivindicações dos movimentos sociais ligados à educação debatidas na CONAE<sup>16</sup>, reafirma o discurso governamental de reconhecimento da diversidade dos sujeitos, na garantia do direito à educação, que orienta os municípios, estados e Distrito Federal para que considerem em seus planos a especificidade da educação no campo. Ainda, reforça a responsabilidade desses entes, no que se refere à oferta de ensino nos níveis de sua atribuição, já definidos pela LDB. Nesse sentido, o campo é contemplado no atual PNE nas metas e estratégias destacadas no quadro a seguir:

QUADRO 6 – METAS E ESTRATÉGIAS PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO PNE (LEI 13.005/14)

Continua

Meta	Estratégia
<b>Meta 1:</b> universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola e ampliar a oferta de educação infantil em creches;	<b>1.10:</b> fomentar o atendimento das populações do campo na educação infantil, limitando a nucleação de escolas e o deslocamento de crianças;
<b>Meta 2:</b> universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos	<b>2.10:</b> estimular a oferta do ensino fundamental, em especial dos anos iniciais, para as populações do campo;
<b>Meta 3:</b> universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e elevar taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85%.	<b>3.7:</b> fomentar a expansão das matrículas gratuitas de ensino médio integrado à educação profissional, observando-se as peculiaridades das populações do campo;
<b>Meta 4:</b> universalizar, para a população de 4 a 17 anos com deficiência, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado,	<b>4.3:</b> implantar salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas;

<sup>16</sup> A Conferência Nacional de Educação (CONAE) é um espaço aberto pelo Poder Público, com o objetivo de garantir a participação da sociedade nas discussões pertinentes à melhoria da educação nacional. Possui caráter deliberativo e apresenta um conjunto de propostas que subsidia a implementação do Plano Nacional de Educação (PNE), indicando responsabilidades, corresponsabilidades, atribuições concorrentes, complementares e colaborativas entre os entes federados e os sistemas de ensino. A CONAE é precedida por etapas preparatórias, compreendidas em conferências livres e conferências ordinárias municipais e/ou intermunicipais, estaduais e do Distrito Federal. Nesses eventos, os espaços de discussão são abertos à colaboração de todos – profissionais da educação, gestores educacionais, estudantes, pais, entidades sindicais, científicas, movimentos sociais e conselhos de educação, entre outros.

QUADRO 6 – METAS E ESTRATÉGIAS PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO EXPOSTAS NO PNE (LEI 13.005/14)

Continuação

Meta	Estratégia
<b>Meta 5:</b> alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental.	<b>5.5:</b> apoiar a alfabetização de crianças do campo;
<b>Meta 6:</b> oferecer educação em tempo integral na educação básica.	<b>6.7:</b> atender às escolas do campo na oferta de educação em tempo integral;
<b>Meta 7:</b> fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades;	<b>7.27:</b> desenvolver currículos e propostas pedagógicas específicas para as escolas do campo;
<b>Meta 8:</b> elevar a escolaridade média da população de 18 a 29 anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo para as populações do campo;	<b>8.1:</b> institucionalizar programas para correção de fluxo para recuperação e progressão parcial, priorizar estudantes com rendimento escolar defasado no campo;
<b>Meta 11:</b> triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio;	<b>11.9:</b> expandir o atendimento do ensino médio gratuito integrado à formação profissional para as populações do campo;
<b>Meta 12:</b> elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos;	<b>12.13:</b> expandir atendimento específico a populações do campo em relação a acesso, permanência, conclusão e formação de profissionais para atuação nessas populações;
<b>Meta 14:</b> elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação stricto sensu;	<b>14.5:</b> implementar ações para reduzir as desigualdades étnico-raciais e regionais e para favorecer o acesso das populações do campo a programas de mestrado e doutorado;
<b>Meta 15:</b> garantir, em regime de colaboração no prazo de 1 ano, formação específica de nível superior para os professores, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.	<b>15.5:</b> implementar programas específicos para formação de profissionais da educação para as escolas do campo;
<b>Meta 18:</b> assegurar, no prazo de 2 anos, a existência de planos de Carreira para os profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino;	<b>18.6:</b> considerar as especificidades socioculturais das escolas do campo no provimento de cargos efetivos para essas escolas;

FONTE: PNE (LEI 13.005/14).

Como pode ser visualizada no Quadro, a meta 02, estratégia 2.10, destaca que é necessário estimular a oferta do ensino fundamental, em especial dos anos iniciais, para as populações do campo. De acordo com os dados apresentados no primeiro capítulo, existe uma grande defasagem na oferta de vagas dos anos finais do ensino fundamental e médio. Contudo, foi dada atenção especial somente para os anos iniciais, ou seja, a permanência dos jovens do campo não foi, mais uma vez, garantida. Persiste, portanto, o tratamento desigual

em relação às oportunidades educacionais, ou seja, as crianças e jovens do campo continuam a sofrer de maneira mais intensa com a desigualdade.

Na meta 06, busca-se o oferecimento da educação em tempo integral nas escolas de educação básica do campo, o que é uma demanda histórica, todavia, a política de nucleação ainda é um grande desafio. A nucleação é um processo que tem por objetivo a organização do ensino no meio rural, em escolas-núcleo, contrapondo-se à organização em escolas multisseriadas. Tal orientação implica maior apoio técnico e financiamento às escolas de menor tamanho, mas localizadas no seio de cada comunidade, ainda que recebendo um pequeno número de alunos. A nucleação viabiliza-se por meio do uso intensivo do transporte escolar e deslocamento de alunos de suas comunidades para escolas com maior população, onde estes são reunidos em classes de acordo com sua faixa etária (GONÇALVES, 2010).

Essa política tem gerado antagonismos, pois, se por um lado, os governos veem como a possibilidade da eliminação das classes multisseriadas formadas por turmas unidocentes, que atendem em um mesmo espaço várias séries, funcionando em escolas sem estruturas adequadas e com professores sem atendimento e metodologias adequadas, por outro, fere o direito à educação dos sujeitos do campo, uma vez que a nucleação tem significado o fechamento de muitas escolas nas comunidades rurais<sup>17</sup>. Esta política vem na contramão do que, historicamente, as populações do campo lutaram para conquistar, que foi a constituição das escolas nas comunidades, para garantir o seu direito à educação. Cabe questionar se essa política de nucleação não estaria representando uma ameaça aos direitos adquiridos das populações do campo.

A meta 8 traz um olhar específico para a desigualdade no acesso dos grupos mais vulneráveis da população do campo. Visa a elevar a escolaridade média da população de 18 a 24 anos, de modo a alcançar o mínimo de 12 anos de estudo, com vistas à redução da desigualdade educacional. Apreende-se que a meta em pauta trata de jovens que não tiveram acesso à escolarização básica na idade adequada e que serão atendidos pela educação de jovens e adultos.

Em consonância com as metas do Plano Nacional, o estado do Acre elaborou seu Plano Estadual de Educação (PEE), que foi sancionado pelo governador Sebastião (Tião)

---

<sup>17</sup> De acordo com o Censo Escolar, a cada dia, em média, são fechadas oito escolas na zona rural no Brasil. Em 2013, 3.296 unidades escolares foram fechadas.

Viana, por meio da Lei nº 2.965/2015 – o primeiro instituído por Lei. Dentre as diretrizes do Plano Estadual de Educação, destacam-se:

- I** – valorização política, social e econômica dos profissionais da educação, com ênfase na remuneração, carreira e jornada de trabalho;
- II** – erradicação do analfabetismo;
- III** – universalização do acesso à Educação Básica;
- IV** – redução das desigualdades educacionais no Estado com a promoção da inclusão e ampliação das oportunidades, com ênfase no combate a todas as formas de discriminação;
- [...]
- VI** – promoção da gestão democrática, ampliando a participação das famílias, profissionais da educação e da sociedade, na organização, definição, execução, acompanhamento e controle das políticas públicas de educação;
- VII** – promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos e à diversidade sociocultural;

Quanto aos objetivos do Plano, destaca-se a garantia da equidade no atendimento educacional, nas condições para o acesso e permanência na educação básica e nos padrões mínimos de qualidade do ensino aos alunos da zona urbana e da zona rural. Destaca-se, também, a ampliação das oportunidades de ingresso, formação, promoção e melhoria salarial para os profissionais da educação pública.

O Plano, além de estabelecer metas e estratégias para educação indígena, educação infantil, educação fundamental, ensino médio, educação de jovens e adultos e educação especial também possui estratégias que estabelecem diretrizes para a educação do campo para os próximos 10 anos (2015-2024). Especificamente na meta 11, estabelece que deve ser assegurada a universalização da educação básica para o campo. Para tanto, institui 28 estratégias, das quais se sobressaem:

- 11.1.** Promover a chamada pública, por município, a fim de ampliar a oferta de Educação Infantil nas comunidades rurais, assegurando que todas as crianças de cinco anos de idade estejam matriculadas até a metade da vigência deste Plano e a progressiva matrícula das crianças de quatro anos de idade até 2019;
- 11.3.** Realizar chamada pública de dois em dois anos, por município, na zona rural, a fim de assegurar matrícula de cem por cento das crianças de seis a quatorze anos de idade no Ensino Fundamental até a metade da vigência deste plano, bem como para universalizar o acesso ao Ensino Médio até o final da vigência do Plano;
- 11.10.** Promover o fortalecimento do atendimento nos anos finais do Ensino Fundamental a partir do aperfeiçoamento das condições de oferta e aproximando o atendimento aos locais de moradia dos alunos;
- 11.16.** Mobiliário e equipar todas as escolas rurais até o final do quinto ano de vigência deste plano;

**11.22.** Garantir a lotação, conforme normas em vigor, de servidores do quadro de apoio administrativo, coordenador de ensino e pedagógico para todas as escolas rurais que possuam mais de cem alunos, a partir do segundo ano de vigência deste plano;

**11.26.** Ampliar a oferta de educação profissional integrada ao ensino médio, à educação de jovens e adultos e a cursos pós-médio nas comunidades localizadas nas áreas rurais;

**11.28.** Implantar o Ensino Médio Regular nas escolas rurais onde haja números de alunos suficientes e estrutura física adequada, até o final do quinto ano de vigência deste plano (PEE-AC, 2015).

O PEE cria estratégias que ampliam o direito da população do campo à educação, propondo-se a expandir a oferta de matrículas, desde a educação infantil ao ensino médio. No entanto, impõe algumas condições, como lotar servidores do quadro de apoio administrativo, coordenador de ensino e pedagógico somente nas escolas rurais que possuam mais de cem alunos, o que deixa claro que, nas escolas com número inferior de alunos, os professores continuarão acumulando funções. Outra ressalva, diz respeito à implantação das escolas de ensino médio regular, que serão abertas somente onde haja números de alunos suficientes e com estrutura física adequada, o que indica que os jovens do campo continuarão sem amparo nessa etapa de ensino.

Não há dúvidas de que o PNE (2011-2020) e o PEE/AC (2015-2024) representam um avanço real para a educação do campo, tanto em nível nacional, quanto local. Os planos estão permeados de propostas que valorizam a educação do campo. Algumas lutas e demandas dos movimentos sociais, dos trabalhadores do campo foram contempladas e estão apontadas como metas e estratégias, como a que prevê o direito à educação infantil e à educação especial, a oferta dos anos iniciais do ensino fundamental nas próprias comunidades, o aprimoramento do transporte escolar, infraestrutura para o funcionamento das escolas, reconhecimento da diversidade sociocultural e a garantia da formação dos professores.

Esperamos que tais planos consolidem-se como políticas de Estado e não somente de governos e partidos, como vem sendo recorrente ao longo da história da educação brasileira. Cabe aos vários segmentos da sociedade, movimentos sociais do campo, sindicatos, pais, alunos e profissionais da educação verificar se, de fato, eles avançam em direção às suas reivindicações, na defesa de uma educação pública e de qualidade.

## 2.2 AS DIRETRIZES OPERACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA NAS ESCOLAS DO CAMPO

As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo foram aprovadas pela Resolução nº 1, de 3 de abril de 2002, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CEB/CNE)<sup>18</sup>. As Diretrizes são normas e critérios políticos, pedagógicos, administrativos e financeiros que têm fundamentos legais e servem para orientar a organização das escolas do campo, e cujas regras devem ser regulamentadas pelos sistemas de ensino municipal, estadual e federal, na oferta da educação básica. Ou seja, todos os sistemas de ensino, na oferta desse nível de educação para a população do campo, deverão seguir o que está previsto nas diretrizes.

As diretrizes são consideradas um marco referencial das políticas públicas, por nortear a constituição, a implementação, a operacionalização e a avaliação de programas e projetos educativos para esse espaço, destacando elementos fundamentais como:

- a) A escola precisa estar inserida na realidade do meio rural, nos saberes da comunidade e nos movimentos sociais;
- b) A organização curricular dos temas a serem trabalhados devem ser ligados ao mundo do trabalho e ao desenvolvimento do campo;
- c) A metodologia também deve ser adequada à realidade do campo, resgatando os materiais disponíveis no meio ambiente;
- d) A responsabilidade do poder público pelo sistema municipal, que deverá ofertar educação infantil e ensino fundamental nas comunidades rurais, povoados ou na sede do município.

De acordo com o documento, a escola pode organizar as turmas de diferentes maneiras – classe multisseriada, ciclo, alternância ou séries e o calendário da escola do campo pode ser organizado de acordo com a realidade de cada local. As propostas

---

<sup>18</sup> Além dessas diretrizes cabe destacar a existência de outros documentos que constituem a base do debate sobre formação de professores das escolas do campo como: Diretrizes Complementares (2008) que normatizam a oferta de atendimento educacional no campo. Assim como o Decreto presidencial (2010) que torna o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea) uma política permanente de Estado em favor das comunidades que vivem no campo. O Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária (ENERA 1997; 2015) e o Fórum Nacional de educação do campo (FONEC, 2012; 2015) que tem como finalidade criar um espaço de reflexão mais amplo, para discussão das temáticas relativas ao campo.

pedagógicas das escolas, elaboradas no âmbito da autonomia dessas instituições, serão desenvolvidas e avaliadas sob a orientação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica.

As diretrizes dão visibilidade à questão da autonomia das escolas do campo, expressando a importância de se reconhecer as especificidades de cada escola. Nesse sentido, assegurar a inserção do contexto social do campo na formação escolar é uma proposição de compromisso, para que o poder público assuma de fato. Contudo, ao prever a abrangência da contemplação das dimensões da realidade social, em espaços da União, dos estados e dos municípios, para os projetos político-pedagógicos das escolas, as diretrizes, mesmo respeitando a autonomia destas, fazem referência à vinculação com as orientações preceituadas na legislação nacional, mediante recomendação de ser objeto das orientações constituídas nas Diretrizes Curriculares Nacionais.

De certo modo, é significativo, considerando a responsabilidade social que o Estado deve deter, se assumir uma Política Educacional Nacional inclusiva e extensiva a todas as comunidades do campo, a fim de conceber e garantir responsabilidades políticas, sociais, de financiamento, respeitando as demandas dos trabalhadores do campo.

As diretrizes, portanto, foram uma grande conquista na esfera federal para os sujeitos do campo, pois fazem indicações das responsabilidades dos entes estatais e de como se devem cumprir os direitos à educação, em se tratando de populações socialmente desiguais. Nesse sentido, vêm em defesa de um projeto de sociedade justa, democrática e igualitária. Defesa, também, de políticas públicas de educação articuladas ao conjunto de políticas que visem à garantia do conjunto dos direitos sociais e humanos do povo brasileiro que vive no e do campo, políticas que efetivem o direito à educação para todos e todas e que este direito seja dever do Estado.

### **2.3 A CONFIGURAÇÃO DO PERFIL FORMATIVO E PROFISSIONAL DO PROFESSOR NA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA**

No âmbito das políticas educacionais, há legislações que se propõem a configurar aspectos importantes do perfil docente, tais como a profissionalização, a formação, a duração da jornada de trabalho, a remuneração, a estrutura da carreira e as condições de trabalho, dentre outras. As políticas de formação docente tomam por base algumas leis nacionais que

regulamentam e embasam a educação, dentre elas destacam-se a LDB nº 9.394/96, o PNE, a Lei do Piso Salarial Profissional Nacional dos professores (Lei 11.738/08), as Diretrizes Nacionais para Carreira do Magistério e a Resolução nº 2/2009, que fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública. Por meio dessa legislação, buscam-se elementos que apontem de que forma vem se configurando o perfil e o trabalho do professor em exercício hoje, especialmente daqueles que atuam no campo.

Compreende-se que tais legislações são a expressão da síntese dos projetos e interesses em disputa e da correlação de forças existentes em cada momento histórico, ou seja, a documentação legal expressa os conflitos engendrados pelos interesses diferenciados dos docentes, das agências formadoras e do governo. Expressa, ainda, que a aprovação das leis, como síntese desse processo de embate, nem sempre apresenta os avanços desejados, mas estabelece normatizações importantes que precisam ser analisadas para se identificar os avanços, recuos e permanências legais incorporados à política de valorização docente no país.

A definição utilizada para valorização do professor, nesta tese, é a construída por Grochoska, que afirma ser a valorização:

Um princípio constitucional que se efetiva por meio de um mecanismo legal chamado carreira, que se desenvolve por meio de três elementos, sendo: a) formação, b) condições de trabalho e c) remuneração, tendo como objetivos a qualidade da educação e a qualidade de vida do trabalhador (2015, p.28).

A autora também parte do entendimento de que carreira é o mecanismo legalmente instituído na forma da lei que define normas e regras que propiciam o desenvolver da vida funcional do professor (podendo ou não promover sua valorização). Nesse sentido, tais conceitos serão utilizados como forma de contribuir para a análise do perfil dos professores do campo no Acre.

Atualmente, vêm sendo apresentados estudos, discussões e propostas acerca do perfil dos professores, demonstrando o reconhecimento de que a qualidade do ensino é diretamente dependente do perfil formativo e profissional dos docentes. Uma das visões que se tem do perfil é que este pode ser uma projeção das características dos professores na ótica da eficiência, relacionando as “qualidades” que os docentes devem apresentar para atender às

exigências da educação e da sociedade, no contexto atual. Na esteira dessa interpretação, as políticas educacionais constroem um modelo de professor idealizado, promovendo a cristalização e a imposição de características universais e abstratas que, muitas vezes, não correspondem aos sujeitos reais.

Apesar dessa visão predominar em grande parte das políticas educacionais, a discussão e a proposição de características desejáveis nem sempre tem caráter prescritivo, e pode sinalizar princípios formativos e de atuação, que explicitam a importância social do professor. Com isso, torna-se possível contribuir com a construção de referências para a formação e o trabalho docente, em sintonia com a luta pela transformação da desigualdade presente na realidade educacional. Ao invés de promover o enquadramento de profissionais reais em definições idealizadas, busca-se superar a visão parcial e apreender uma visão de conjunto das variadas dimensões constitutivas da realidade dos professores e seu trabalho.

Nessa direção, este estudo considera o perfil como sendo uma representação de características essenciais que descrevem as ações, as atividades e as circunstâncias em que um profissional as executa num determinado contexto. Essas características, determinadas historicamente, não são estáticas, mas se modificam nas relações sociais de produção, diferenciando-se nos diferentes estágios de seu desenvolvimento nas sociedades. O perfil expressa, portanto, as características dos sujeitos que realizam o trabalho, suas trajetórias e sua condição atual, bem como, indica conhecimentos, habilidades e práticas de um determinado grupo de profissionais docentes e segmentos de atuação. Essas características podem-se assumir como identificadoras, definidoras, qualificadoras e integradoras da descrição de um perfil e servem, sobretudo, como um instrumento referenciador para as políticas educacionais (ALVES, 2007).

No que se refere ao perfil formativo do docente, a LDB nº 9.394/96 incentiva a formação em nível superior e, para tanto, define as premissas referentes à formação, às exigências de habilitação e às condições que asseguram a valorização dos professores. A Lei estabelece que:

A formação dos 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 séries iniciais do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal (BRASIL, 1996).

A manutenção da modalidade nível médio deu-se, sobretudo, pela impossibilidade de os governos municipais, estaduais e federal promoverem a interiorização do ensino superior. Embora determine que o nível médio seja o patamar mínimo para o exercício da docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, existe concordância sobre a conveniência de formação em nível superior para todos os professores.

Quanto à valorização dos profissionais da educação, a Lei, em seu artigo 67, estabelece os componentes dos planos de carreira que os sistemas de ensino devem assegurar aos profissionais da educação, como: ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos; aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; piso salarial profissional; progressão funcional baseada na titulação ou habilitação e na avaliação do desempenho; período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga horária de trabalho; condições adequadas de trabalho. Além disso, estabelece, como obrigação dos sistemas de ensino, a definição de planos de carreira que, necessariamente, incluam o aperfeiçoamento continuado e períodos para estudos na carga de trabalho de professores e demais profissionais do magistério. Determina, ainda, que municípios e estados realizem programas de capacitação para todos os professores em exercício.

Apesar da LDB reconhecer a diversidade existente no campo, destacando, em um artigo, a educação como garantia à população desse contexto, no momento de normatizar a formação dos professores, preocupou-se com a construção de um perfil de profissional único, com saberes e competências universais, sem especificidades. Ao situar a formação dos professores nesse patamar, Arroyo (2007, p.202) questiona esse protótipo de profissional único para qualquer coletivo e afirma que as normas e diretrizes generalistas apenas aconselham: “adaptem-se” à especificidade da escola rural.

A palavra adaptação é utilizada pela LDB para lembrar que o campo é outro lugar, com outros cidadãos e outros educadores. Assim, a recomendação da Lei é “não esquecer os outros, adaptando às condições do campo a educação escolar, os currículos e a formação dos profissionais pensados no paradigma urbano”. Para Arroyo (2007, p.201):

Os movimentos sociais do campo, assim como os quilombolas e indígenas vem mostrando que a lei não conseguiu nem se preocupou em incorporar na categoria

trabalhadores em educação os educadores das escolas do campo, quilombolas e indígenas.

O trabalho dos docentes, atualmente, vem se afirmando cada vez mais diversificado, na medida em que as diversidades social, étnica, racial, de gênero, território e do campo reivindicam seu direito a educação. Segundo Arroyo (2007, p. 202), diante dessa desagregação do trabalho do professor, “que forças terão políticas unificadoras de formação?” “Que condições terá cada professor de agregar conhecimentos para conformar um perfil unificador, se vive situações desagregadoras?” Diante dessa diversificação da condição e do trabalho docente, fica inviável configurar a formação para uma condição idealizada pela legislação. Para o autor, pensar e construir políticas de formação para essa diversidade de situações que apresenta o cenário brasileiro pode ser tão desafiante quanto continuar apegado a modelos únicos de trabalho e formação docente.

No Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020, o tema da valorização e formação dos profissionais da educação encontra-se mais fortemente destacado entre as metas 15 e 18, sendo as metas 15 e 16 mais voltadas para a formação e as metas 17 e 18 mais voltadas para o exercício da profissão. Porém, apenas na meta 15 são especificadas estratégias voltadas para a formação de professores:

**Meta 15)** Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, que todos os professores da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. Estratégias:

[...]

**15.6)** implementar programas específicos para formação de profissionais da educação para as escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas e para a educação especial;

[...]

**15.9)** Valorizar o estágio nos cursos de licenciatura, visando a um trabalho sistemático de conexão entre a formação acadêmica dos graduandos e as demandas da rede pública de educação básica.

**15.10)** Implementar cursos e programas especiais para assegurar formação específica em sua área de atuação aos docentes com formação de nível médio na modalidade normal, não licenciados ou licenciados em área diversa da de atuação docente, em efetivo exercício.

A meta 15 apresenta um aspecto bastante positivo, pois garante, em regime de colaboração, que não se tenha mais, no país, professores com formação em nível médio atuando na educação básica. Com relação aos professores que atuam no campo, estabelece a implementação de programas específicos para a formação inicial e continuada. Porém, não podemos esquecer que tais programas já existem no país, oferecidos pela SECADI e que estes precisam, na verdade, ser mais articulados. Outro aspecto a destacar é que, embora a valorização do estágio contextualizado com as demandas da rede pública de educação básica esteja especificada na estratégia 15.9, esta não faz referência ao estágio no campo, o que acaba dificultando que os professores conheçam a realidade das escolas do campo, durante a formação.

Além da ênfase dada à formação dos professores do campo, seria interessante, também, que o PNE trouxesse para a discussão questões relacionadas com as condições de trabalho desses professores e sua estabilidade profissional, pois a rotatividade dificulta o fortalecimento da identidade dessas escolas.

Quanto às condições de trabalho do professor, o PNE destaca a necessária redução da carga horária, sem perda salarial, para aqueles que participam de programas de formação inicial e a criação de dispositivos legais que garantam a aplicação da dedicação exclusiva dos docentes em uma única instituição de ensino. Além disso, estipula um número máximo de alunos por turma e por professor: na educação infantil: de 0-2 anos, de 6 a 8 crianças por professor; de 3 anos, até 15 crianças por professor; de 4-5 anos, até 20 crianças por professor. No ensino fundamental: nos anos iniciais, 25 alunos por professor; nos anos finais, 30 alunos por professor. No ensino médio e na educação superior, até 35 alunos por professor (SCHEIBE, 2010).

No Plano Estadual de Educação do estado do Acre, observa-se que também existe certa preocupação com a formação de professores do campo, quando estabelece:

**11.20.** Assegurar e fomentar, até o final do quinto ano de vigência deste plano, que todos os profissionais docentes, com atuação nas escolas rurais, tenham a formação inicial exigida para o exercício do magistério;

**11.21.** Desenvolver programa de formação continuada para os profissionais docentes lotados nas áreas rurais que contemple o universo rural, os direitos, objetivos e expectativas de aprendizagem definidos na base nacional comum e as estratégias metodológicas adequadas a cada etapa da escolarização. (PEE-ACRE, 2015)

O PEE destaca a importância da formação inicial e continuada do professor do campo, no entanto, assim como o PNE, não estabelece uma política que valorize esse profissional. É imprescindível discutir as condições de trabalho dos professores, implementando ações para que estes permaneçam nas escolas do campo, pois pouco se fala a respeito da necessidade da melhoria das condições de trabalho dos professores, desde o salário, até a jornada de trabalho, a autonomia profissional, o número de alunos por sala de aula, e a situação física dos prédios escolares onde trabalham.

As Diretrizes Operacionais do campo constituem outro documento que também faz proposições a respeito da formação dos professores. Destacam que o sistema de ensino municipal ou estadual deverá garantir a formação de quem ainda não tem curso normal (magistério) e superior. E, ainda, que os cursos de formação tenham conhecimentos específicos que contribuam para que os professores possam atuar respeitando a realidade do campo.

Além disso, deve-se garantir a formação continuada em serviço e a titulação dos professores leigos que estão em sala de aula. O documento enfatiza, também, a importância da normatização complementar da formação dos professores para atuarem nas escolas do campo, que considerem:

I - estudos a respeito da diversidade e o efetivo protagonismo das crianças, 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 que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas (BRASIL, 2002).

O documento reconhece, portanto, que os cursos de formação deverão abordar conteúdos que contribuam para que os professores possam atuar nessa realidade específica, respeitando a diversidade de seu contexto de atuação e preparando-os para o trabalho pedagógico no campo.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica (em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena), instituídas por meio do Parecer nº 009/2001, aprovadas pelo CNE e Resolução nº1/2002, estabelecem critérios para a

seleção dos conteúdos que devem constituir essa formação. As diretrizes consideram a competência como concepção nuclear na orientação dos cursos de formação, centram-se no desenvolvimento de competências pessoais, sociais e profissionais dos professores, ou seja, postulam a formação de competências necessárias à atuação profissional, servindo de guia básico para os cursos. Também, asseguram às Instituições de Ensino Superior autonomia, tanto no que se refere à carga-horária a ser cumprida para a integralização dos currículos, como na especificação das unidades de estudos a serem ministradas.

De acordo com o documento, os conhecimentos exigidos para a constituição de competências deverão, além de contemplar a formação específica relacionada às diferentes etapas da educação básica, propiciar a inserção do graduando no debate contemporâneo mais amplo, envolvendo questões culturais, sociais, econômicas e o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência.

Assim, seus estudos devem contemplar: a cultura geral e profissional; conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas; conhecimento sobre dimensão cultural, social, política e econômica da educação; conteúdos das áreas de conhecimento que serão objeto de ensino; conhecimento pedagógico; conhecimento advindo da experiência.

As diretrizes orientam, ainda, que “a prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor”, em qualquer especialidade, e enfatizam “a flexibilidade necessária, de modo que cada instituição formadora construa projetos inovadores e próprios, integrando os eixos articuladores nelas mencionados” (Resolução CNE/CP 1/2002). Os eixos articuladores para composição da matriz curricular são: o desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional; a relação entre disciplinaridade e interdisciplinaridade; a formação comum com a formação específica e os conhecimentos filosóficos, educacionais e pedagógicos.

As diretrizes apresentam orientações fundamentais para o preparo do professor, todavia, ressalta-se a necessidade de definições mais claras quanto à formação do professor do campo, como forma de efetivar um atendimento de qualidade para esse contexto, tendo em vista que essa formação ainda carece de um currículo que valorize, também, os saberes da experiência e da vivência dos educadores na relação com o contexto do campo.

De acordo com Arroyo (2010), os currículos oficiais dos cursos de licenciatura não têm destacado as questões pertinentes aos conhecimentos e práticas sociais oriundas do campo. São currículos que privilegiam conteúdos ricos na sua especificidade, mas pouco sensíveis ao atendimento das reais necessidades de conhecimento e cultura dos diversos grupos, como indígenas, quilombolas, ribeirinhos, extrativistas e trabalhadores da agricultura que, historicamente, foram excluídos do processo educacional.

O paradigma curricular para o qual se preparam os professores da educação básica, no país, ainda se estrutura em torno do núcleo comum. Reconhece-se uma parte diversificada, mas a diversidade é reduzida aos aspectos regionais. De uma forma geral, vem se formando um profissional único de educação, utilizando currículos e materiais únicos, orientados por políticas únicas, com princípios universalistas genéricos, que não reconhecem a diversidade e as desigualdades presentes em cada localidade.

Quanto à configuração do perfil profissional do professor brasileiro, a Resolução nº 2/2009 fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública. A referida resolução considera como profissionais da educação básica os trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim, desde que habilitados nos termos da Resolução CNE/CEB nº 5/2005.

Em seu artigo 4º, a Resolução nº 2/2009 prescreve que todos os entes federados devem instituir planos de carreira para os profissionais da educação que atuem nas escolas e órgãos da rede de educação básica, incluindo todas as suas modalidades, dentro dos seguintes preceitos:

- II – acesso à carreira por concurso público de provas e diplomas profissionais ou títulos de escolaridade no caso dos demais trabalhadores, orientado para assegurar a qualidade da ação educativa;
- V – progressão salarial na carreira, por incentivos que contemplem titulação, experiência, desempenho, atualização e aperfeiçoamento profissional;
- VIII – jornada de trabalho, preferencialmente, em tempo integral de, no máximo, 40 (quarenta) horas semanais para os profissionais da Educação Básica de que trata a presente Resolução;
- IX – incentivo à dedicação exclusiva em um único local de trabalho;
- X – incentivo à integração dos sistemas de ensino às políticas da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios concernentes à formação inicial e continuada dos profissionais da educação nas modalidades presencial e a distância, com o objetivo de melhorar a qualificação e de suprir as carências de habilitação profissional na educação;

As diretrizes definem que os planos de carreira podem estabelecer a jornada semanal de trabalho dos docentes em até 40 horas, incluindo uma parte de horas de aula e outra de horas de atividades<sup>19</sup>, estas últimas correspondendo a um percentual entre 20% (vinte por cento) e 25% (vinte e cinco por cento), do total da jornada.

Sobre a remuneração dos docentes, definem que os profissionais do magistério, devem ter vencimentos ou salários iniciais nunca inferiores aos valores correspondentes ao Piso Salarial Profissional Nacional, e que estes devem ser fixados de acordo com a jornada de trabalho, definida nos respectivos planos de carreira, diferenciados pelos níveis das habilitações, vedada qualquer diferenciação em virtude da etapa ou modalidade de atuação do profissional.

A progressão nas carreiras docentes pode, nos termos dessa Resolução, ser definida por: dedicação exclusiva ao cargo; desempenho no trabalho, aferido mediante avaliação; qualificação profissional em instituições credenciadas; tempo de serviço na função docente; avaliação periódica de conhecimentos na área curricular em que se exerça a docência e de conhecimentos pedagógicos.

As regulamentações legais sobre a remuneração representam um aspecto fundamental das expectativas sociais sobre o perfil profissional e demonstram, em alguma medida, a valorização profissional, ou seja, revelam o reconhecimento pelo trabalho desenvolvido pelo professor. A legislação configura o perfil docente com princípios universais, prevendo, de forma genérica, as regulamentações para a carreira do professor. Assim, as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública não fazem alusão à carreira dos professores que atuam no campo, como se as condições de trabalho e formação fossem as mesmas no campo e na cidade.

Apesar de determinar algumas medidas que valorizem o professor, independente de seu contexto de atuação, não fazem proposições quanto às formas de efetivá-la, não explicitam quais os meios para que os objetivos determinados no texto legal sejam concretizados. Isso fragiliza a execução da política, e abre para a possibilidade de, ao serem

---

<sup>19</sup> São consideradas como horas de atividades aquelas destinadas à preparação e avaliação do trabalho didático, à colaboração com a administração da escola, às reuniões pedagógicas, à articulação com a comunidade e ao aperfeiçoamento profissional, de acordo com a proposta pedagógica de cada escola.

implementadas, contraditoriamente, se voltarem contra as mesmas reivindicações históricas, especialmente no campo, onde a desigualdade de condições de trabalho é maior e mais adversa.

Outras iniciativas foram constituídas com a finalidade de valorizar o perfil profissional docente, ainda que em patamares incipientes, tais como a Lei nº 11.738/98, que instituiu o Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) para os profissionais do magistério público da educação básica. Em seu artigo 2º, estabeleceu que o PSPN<sup>20</sup> seria de R\$ 950,00 mensais, para a formação em nível médio, na modalidade normal. Acrescentou, no parágrafo primeiro, que a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios não poderiam fixar o vencimento inicial das carreiras do magistério público, na educação básica, para jornada de, no máximo, 40 horas semanais, abaixo do valor estipulado pela Lei.

A partir de 2009, esse valor deveria ser reajustado anualmente, sempre no mês de janeiro (art.5º). Tendo em vista o cumprimento do piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deveriam elaborar ou adequar seus planos de carreira e remuneração do magistério até 31 de dezembro de 2009 (art. 6º). Segundo a Lei, os estados e municípios teriam até 1º de janeiro de 2010 para começar a pagar o piso que, em valores atualizados, corresponderia a R\$ 1.024, segundo correção feita pelo MEC na data em que o piso se tornou obrigatório em todo o país. O valor do piso é atualizado anualmente. Em 2011, o valor foi de R\$ 1.187,97, para docentes de nível médio que cumprem carga horária de 40 horas semanais. Isso representou uma alta de 15,84% sobre os R\$ 1.024,67 adotados em 2010. Já em 2013, o seu valor era de R\$1.567,00.

É necessário, aqui, fazer um esclarecimento sobre esses termos. A legislação brasileira faz uma distinção entre *salário* e *remuneração*, por meio da qual conceitua o primeiro como as verbas de natureza econômica pagas diretamente pelo empregador, como contraprestação do serviço, ao passo que o termo *remuneração* abrangeria todas as parcelas de caráter econômico auferidas pelo trabalhador (PEREIRA, 2010). Também há uma ambiguidade na utilização das expressões remuneração e vencimentos, por parte dos docentes.

---

20 De acordo com a Conferência Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE, 2010), o PSPN não é o salário total e nem a remuneração do profissional de educação, é o valor mínimo abaixo do qual não pode ser fixado o vencimento base ou salário base do professor em início de carreira.

Em regra, o termo vencimentos é utilizado para designar a soma do vencimento básico com o valor global das vantagens permanentes e gerais, ao passo que remuneração apresenta-se como a totalidade das espécies possíveis do pagamento devido ao servidor público.

O salário ou vencimento são, assim, uma parte da remuneração. No caso do magistério público, a remuneração é composta pelos vencimentos do cargo, acrescida de vantagens pecuniárias permanentes estabelecidas em lei (PEREIRA, 2010). Já a jornada de trabalho é compreendida, com base nas formulações de Oliveira e Vieira (2012), como o período que indica o limite da duração do trabalho, e define a quantidade de tempo que os docentes dedicam ao trabalho.

Parte dos entes federados já está com suas propostas salariais iguais ou acima do requerido pela lei que fixa o piso salarial nacional para os professores da educação básica. Todavia, há necessidade de esforços políticos e de apoio financeiro, especialmente em direção aos municípios, para que essa adequação se realize. Mesmo com algumas sinalizações promissoras, o crescimento proporcional no percurso da carreira docente ainda não se revela tão alentador. Isso demonstra que será necessário maior avanço, a fim de corresponder, de modo mais significativo, às inovações e às exigências que aparecem nos planos de carreira e à extensão que vem assumindo a jornada de trabalho do professor.

De acordo com o Ministério da Educação, mais da metade dos municípios do país ainda não oferecem plano de carreira para o docente. Uma das principais lutas dos trabalhadores da educação brasileira, materializada na Lei Nacional do Piso do Magistério (Lei 11.738/08), ainda não é respeitada por 07 estados brasileiros. E outros 14 estados não cumprem integralmente a lei, o que inclui a hora-atividade, que deve representar, no mínimo, 1/3 da jornada de trabalho do professor. Apenas Acre, Ceará, Distrito Federal, Pernambuco e Tocantins cumprem a lei na totalidade. No caso específico do estado do Acre, a legislação que mais diretamente enquadra a carreira e a evolução da remuneração dos professores é a Lei n.º 67/1999. O ingresso no cargo de professor da rede pública de ensino em questão envolve uma estrutura que organiza a carreira em níveis e prevê a mobilidade vertical e horizontal.

A ideia de valorização do magistério, por meio de planos de carreira, ainda encontra-se em um cenário muito desigual. Assim, na diversidade de contextos locais brasileiros, encontram-se situações de ausência de planos, de planos aprovados, porém não efetivados, e uma gama imensa de planos de carreira com lógicas distintas, em execução. Além disso, a Lei do Piso dá tratamento homogêneo quanto à remuneração que o docente tem direito, não se

leva em consideração as especificidades regionais e locais e não se faz distinção entre o professor do campo e da cidade.

Já nos planos de carreira do magistério, nos estados brasileiros, principalmente do Acre, existe uma prescrição determinando o pagamento de bonificação para os professores do campo, que varia de 5% a 15%. Cabe, em um estudo posterior, averiguar se essa bonificação está sendo efetivamente paga.

Para Oliveira (2006, p. 365), a política salarial dos docentes, no setor público, no Brasil, apresenta grande diversidade, ou seja, os vencimentos se diferenciam em função da carreira, do contrato de trabalho, do cargo, do regime de trabalho, do nível e da classe, do tempo de serviço, das gratificações incorporadas, da titulação. A autora destaca, ainda, que a diferença econômica regional existente no país tem levado à discrepância nas condições salariais, entre diferentes redes públicas de ensino. Há, inclusive, docentes com a mesma formação e titulação exercendo funções semelhantes, sem, contudo, ter a isonomia salarial garantida.

O estudo realizado por Alves e Pinto (2011) confirma a remuneração insatisfatória de professores, sobretudo, na comparação com outros ramos profissionais. Segundo os autores, quanto mais jovem o alunado com que trabalha, menor a remuneração média do professor. A rede estadual, no geral, apresenta os maiores valores salariais relativos, mas há diferenças consideráveis nos salários. Em 12 estados, os professores sem formação superior recebem rendimentos mensais inferiores ao piso nacional. Em outros 10 estados, professores com formação em nível superior apresentam salários médios que não chegam a R\$ 1.500,00. Assim, os professores apresentam rendimento médio significativamente aquém daquele obtido por profissionais com nível de formação equivalente, e compõem o grupo de ocupações com menores rendimentos, entre as ocupações de nível superior, no grupo de profissões assemelhadas.

Com base no exposto, garantias de melhorias no financiamento da educação e acordos políticos precisam ser assegurados, em um processo de articulação mais eficaz entre União, estados e municípios, no que concerne à cobertura das despesas necessárias à valorização da docência. Isso porque os entes federados não estão suficientemente articulados na execução das políticas públicas destinadas ao desenvolvimento de tais objetivos, necessários para a valorização docente, por meio de uma formação mais articulada e planejada dos quadros para o magistério (SCHEIBE, 2010).

Gatti e Barreto (2009, p. 237), ao estudarem as questões relativas aos professores brasileiros, destacam que, por ser o Brasil um país federativo, com instâncias que possuem relativa autonomia, há a “[...] dificuldade de se conseguir uma imagem mais precisa sobre as condições de carreira e salário dos trabalhadores em educação”. Sobre a heterogeneidade das carreiras e salários, as autoras se posicionam afirmando que:

[...] nos defrontamos com legislações, fontes de recursos e orçamentos muito diferentes. Há no país 5.561 municípios, 26 estados e um Distrito Federal, cada qual com seus sistemas de ensino e regulamentações próprias. A situação é bastante heterogênea e complexa nos aspectos referentes à carreira e salário de professores, entre estados e municípios (conforme região, características da população, sistema produtivo regional e local, capacidade financeira própria, repasses federais ou estaduais, tradições políticas e culturais etc.). Na estrutura de carreira no setor público há diferenciação entre cargos e funções, com implicações quanto às formas de preenchimento de vagas e salários, o que se reflete em opções diversificadas em cada instância governamental no que se refere à incorporação de professores ao sistema e na progressão funcional (GATTI; BARRETTO, 2009, p. 237-238).

Na sinopse de um *survey* nacional sobre o trabalho docente na educação básica no Brasil, coordenado por Oliveira e Vieira (2012), verifica-se que a situação dos salários dos professores é realmente problemática, no sentido de não serem salários condizentes com o exigido quanto a sua formação, condições de trabalho e cobranças que lhes são feitas por meio dos programas de avaliação externa e dos respectivos indicadores.

A legislação que estabelece a formação de professores define as etapas da educação básica para atuação segundo a habilitação. As carreiras se estruturam, assim, de acordo com a etapa de atuação e formação do professor. Os professores que atuam nas séries iniciais do ensino fundamental e na educação infantil, geralmente, estão inseridos nos planos de carreira em nível inferior aos que atuam nas séries finais do ensino fundamental e no ensino médio. Dessa forma, os salários costumam ser diferenciados.

Entretanto, em alguns estados, como o Acre, os salários estão condicionados à formação e não à etapa da educação básica em que atuam. Pode-se ter um professor trabalhando nas séries iniciais, com curso superior de pedagogia ou normal superior, com os mesmos salários dos que atuam no ensino médio. A progressão nas carreiras é feita segundo a escolaridade e o tempo de serviço no magistério, em uma graduação, que inicia com a habilitação mínima exigida para a atuação, seguida das especializações *lato sensu*, do mestrado e doutorado, nessa ordem.

No estado, a política salarial é válida tanto para os professores que atuam na cidade quanto no campo, mas a média salarial dos professores do campo é bem inferior, se levarmos em conta que, nesse espaço, existe um número elevado de professores leigos e, para estes, o estado paga menos de um salário mínimo. Evidencia-se que há brechas na lei que contribuem para a permanência das desigualdades sofridas pelos docentes nesse espaço.

As condições de trabalho também são consideradas de extrema relevância para o desenvolvimento do trabalho docente e para a garantia da valorização profissional. A noção de condições de trabalho é apresentada por Oliveira e Assunção (2010) como sendo o conjunto de recursos que possibilitam a realização do trabalho, envolvendo as instalações físicas, os materiais e insumos disponíveis, os equipamentos e meios de realização das atividades, assim como as condições de emprego (formas de contratação, remuneração, carreira e estabilidade).

Considerando que o regime de contratação também faz parte das condições de trabalho do professor, as diferentes formas de contratação também causam impacto na qualidade do ensino. Quando Alves e Pinto (2011) examinam os vínculos de trabalho dos professores da educação básica no Brasil, verificam que 53,8% são estatutários e 23,2% possuem carteira assinada. Porém, encontram a proporção considerável de 23% dos docentes sem vínculos formais de trabalho, o que traz à tona a discussão sobre a precariedade das condições de trabalho desses trabalhadores, fator que afeta a consolidação de plano de carreira atraente nas redes de ensino, como também o próprio trabalho nas escolas.

Quanto ao ingresso na rede pública de ensino, além do ingresso por concurso, existem, hoje, outras modalidades de contrato. A acelerada expansão do ensino para as crianças e jovens não se fez acompanhada pelo aumento de concursos para os professores. Segundo Miranda (2006), o docente que tem mais de um emprego pode estar sujeito à combinações de formas diferentes de contratos nos locais de trabalho onde atua. Podem-se destacar, de acordo com essa autora, pelo menos três formas predominantes de contratação do professor na rede pública: o trabalhador efetivo, o temporário e o precarizado.

O efetivo é o servidor público, concursado, estável, estatutário; o temporário é aquele docente contratado, sob o regime da CLT, por tempo determinado, em substituição ao incompleto quadro de efetivos; e, por fim, o precarizado, que realiza a ampliação de carga horária, via contrato provisório. Este último pode ser tanto servidor efetivo, quanto temporário

da rede pública de ensino que, na jornada ampliada, não tem cobertura dos direitos trabalhistas, como licença médica, férias e 13º salário.

A condição de contrato temporário de docentes na educação básica é uma situação encontrada na maioria dos estados brasileiros e aparece com maior frequência entre os professores do campo. Tal situação gera, nas redes de ensino, alguns problemas que mereceriam melhor consideração, pois afetam a própria profissionalização docente, a formação continuada e progressiva de quadros, a formação de equipes nas escolas e, em decorrência, a qualidade do ensino. A precariedade dos contratos de trabalho traz consigo rodízio excessivo de professores entre as escolas, instabilidade das equipes de trabalho pedagógico e, até mesmo, desistências da profissão.

Na perspectiva de Cury (2002), a ampliação do acesso e da oferta foi garantida por um corpo docente que sofreu o ônus de, por um lado, financiar a expansão com o rebaixamento de seus salários e a duplicação ou triplicação da jornada de trabalho. E, por outro lado, o ônus de ver reduzidas as chances de ingresso no trabalho por concursos, devido à necessidade de contratação de novos profissionais, estando submetido à prática dos contratos precários, existentes em elevado número, ainda, nos dias atuais.

Para Gatti, Barreto e André (2011) a formação inicial e continuada, os planos de carreira, as condições de trabalho e a valorização desses profissionais, entre outros aspectos, ainda são desafios para as políticas educacionais no Brasil, pois as condições de trabalho, a carreira e os salários que recebem nas escolas de educação básica não são atraentes nem recompensadores e a sua formação está longe de atender as suas necessidades de atuação. Considerando o papel dos professores na qualidade da educação, é preciso não apenas garantir a formação adequada desses profissionais, mas, também, oferecer-lhes condições de trabalho adequadas e valorizá-los, para atraí-los e mantê-los em sala de aula.

O que foi possível discutir, até aqui, sobre a configuração do perfil dos professores na legislação brasileira, permite afirmar que, grande parte dos decretos, resoluções, diretrizes, portarias analisadas traduzem certa preocupação com a diversidade e com a realidade do professor que atua no campo. Entretanto, ainda são insuficientes e apresentam equívocos. Na verdade, os legisladores não conseguem o devido distanciamento do paradigma urbano, sendo a idealização da cidade o que inspira a maior parte dos textos legais. Em resumo, há, no plano das relações políticas, uma dominação do paradigma da cidade sobre o campo.

Considerando todo o conjunto de leis e normas mencionadas aqui, evidencia-se que existem lacunas que precisam ser superadas, a fim de valorizar o professor do campo, pois as condições de trabalho desse professor são diferentes das condições de um professor que atua na cidade. Os que atuam no campo precisam lidar com as particularidades dessa localidade, como as longas distâncias, escassez de recursos nas escolas, calendários que precisam considerar o período de colheitas, as vazantes, dentre muitos outros.

Perante esse quadro, fica clara a necessidade de políticas que rompam com o processo de desigualdade e, conseqüentemente, fortaleçam a identidade dos professores, necessidade de ênfase nas especificidades do campo na formação inicial e continuada, na realização de concursos públicos específicos e melhoria salarial, que estimule a permanência de profissionais qualificados, no contexto do campo.

No Brasil, as legislações incorporaram o discurso do respeito à diversidade, mas pouco se pensa em políticas centradas em grupos específicos, como é o caso dos professores do campo. Na prática, supõe-se que as políticas devam ser universalistas ou generalistas, válidas para todos, sem distinção. “As políticas educacionais e os ordenamentos legais inspiram-se em uma visão generalista de direitos, de cidadania, de educação, de igualdade que ignora diferenças de território” (Arroyo, 2007 b, p.2030). Isso não tem significado avanços no reconhecimento das especificidades de políticas para a diversidade.

Por meio da legislação, observa-se certo esforço no sentido de constituir um perfil generalizado para os profissionais da educação. Mas, diversos autores, dentre eles Arroyo (2007), Caldart (2011) e Souza (2012) reivindicam políticas específicas para o educador do campo. Mas qual seria o perfil esperado de um professor para atuar no campo e por que um professor específico para esse contexto? Muitas pesquisas indicam que os que se deslocam da cidade para lecionar nessas escolas permanecem por pouco tempo e não criam vínculos. Em sua grande maioria, desconhecem a realidade social, política e cultural desse espaço. Uma das primeiras condições para atuar no campo, portanto, é que esse professor seja, necessariamente, do campo. Sobre essa questão, Arroyo destaca que:

[...] um dos determinantes da precariedade da educação do campo é a ausência de um corpo de profissionais que vivam junto às comunidades rurais, que sejam oriundos dessas comunidades, que tenham como herança a cultura e os saberes da diversidade de formas de vida no campo. A maioria das educadoras e educadores vai, cada dia, da cidade à escola rural e de lá volta a seu lugar, a cidade, a sua cultura

urbana. Consequentemente, nem tem suas raízes na cultura do campo, nem cria raízes (2007b, p. 169).

Em razão disso, pontua-se a exigência de políticas públicas para a construção da especificidade do perfil profissional do educador do campo. As necessidades presentes na escola do campo exigem um professor com uma formação mais ampliada e abrangente, já que ele tem que dar conta de uma série de dimensões educativas presentes nessa realidade. A formação específica visa a contribuir com a expansão da educação básica nas escolas do campo, no intuito de superar as desigualdades educacionais vividas historicamente pelos sujeitos.

Na argumentação de Caldart (2011, p, 154), a educação do campo não busca uma resposta específica ao campo, mas, sim, “reconhece a experiência específica do campo e de seus sujeitos, na composição da resposta geral que, na prática, se desenvolverá a partir das condições objetivas particulares a cada local, seja no campo ou na cidade”. A autora nos leva a entender que a defesa da especificidade não se resume em pensar a escola, a política e a formação docente como próprias apenas para atender à realidade do campo, mas para reconhecer e apreender as tendências de transformação, tanto da escola, como da sociedade. O foco na especificidade não implica negar o universal, nem absolutizar o particular, mas possibilitar “que o particular entre no universal e assim sendo, o universal torne-se mais universal” (CALDART, 2011, p. 70).

O que Caldart (2011) e Arroyo (2007) enfatizam é que não se pede um trato diferenciado para a formação de educadores do campo, apenas se reivindica que não se esqueça de que a educação do campo existe, e a formação de profissionais específicos contribuem para garantir o direito à educação básica de milhões de crianças e adolescentes, de jovens e adultos que vivem no campo.

Como já se discutiu, na história da formulação de políticas educativas, a tendência tem sido equacioná-las, com base em necessidades genéricas de professores, por séries, níveis ou titulação. Os protótipos genéricos de qualificação não atendem às reais necessidades de formação dos professores do campo, revelando que essa não é a forma mais eficaz de formular essas políticas.

Os educadores do campo têm o direito de ter uma formação que os prepare para o que é universal, mas, também, para as especificidades da educação nesse contexto, ou seja, tem que ser incorporado no equacionamento normal das políticas de formação e valorização docente. Há a necessidade de superar um protótipo único de docente, pois os movimentos que defendem a especificidade de formação não defendem essa função genérica, nem um currículo único com as devidas adaptações. Defendem sim, uma visão politizada que põe a educação do campo em outro projeto de campo. Assim, Arroyo afirma que podemos reconhecer, na defesa dessa formação específica, “uma política afirmativa de formação ou uma das frentes de formação política e identitária de um novo projeto de campo” (2007b, p. 362).

Portanto, torna-se urgente rever a formulação das políticas de formação de educadores, ultrapassando políticas generalistas que se voltam à configuração de um único perfil profissional, que se revelam excludentes. Todavia, todo esforço por constituir um corpo profissional para a educação do campo, por meio de políticas específicas de formação, será insuficiente, se não for acompanhado de políticas de condições adequadas ao trabalho docente. Isso porque compromete toda política da qualificação e de valorização profissional do magistério.

Em outras palavras, as políticas educacionais necessitam não somente fomentar e estimular a formação e o trabalho do professor, mas garantir a indissociabilidade entre a formação e as condições adequadas para a realização do trabalho docente – salários dignos, dedicação exclusiva a uma única escola, pelo menos um terço da jornada de trabalho para planejamento, tempo remunerado para estudos, salas de aula com um número reduzido de alunos.

As políticas educacionais desenhadas nas últimas décadas trataram, fundamentalmente, de criar o arcabouço legal – normatizações e regulações – no campo da formação e valorização profissional dos quadros do magistério da educação básica. Tais legislações proclamam a profissionalização, por meio da definição de critérios para o exercício das funções docentes, a possibilidade de organização e reconhecimento de uma carreira profissional, a exigência de cursos de formação docente, dentre outras. Destacam-se a relevância e o valor social dessas determinações legais para a defesa das históricas reivindicações dos profissionais da educação, especialmente os do campo. Todavia, a maioria

dessas conquistas ainda não conseguiu alterar as condições de trabalho, garantir planos de carreira e piso salarial efetivamente mais atraente para a profissão.

No próximo capítulo, serão destacadas as principais ações e programas de formação implementados no Acre para os professores do campo, para que se possa analisar, com mais propriedade os efeitos produzidos por essas políticas no perfil dos docentes.

### CAPÍTULO 3 - O ESTADO DO ACRE E AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO PARA OS PROFESSORES DO CAMPO



FONTE: ACRE EM NÚMEROS (2011)

É assim o Acre: planícies, rios, florestas, seringueira, castanheira, calor e umidade, situada num extremo em que a distância e a fraca densidade populacional acentuam a sensação de isolamento (RANCY, 1992, p. 15).

Considerando que o contexto é imprescindível para a compreensão do objeto da pesquisa, destacam-se, neste capítulo, as características geográficas, sociais e políticas do estado do Acre, bem como uma descrição mais ampla de sua política educacional. No campo da formação, busca-se delinear um esboço dos principais programas de formação inicial em serviço, implementados no estado, para os professores e, em especial, para os que atuam no campo.

Desse modo, colocam-se em evidência a origem, os objetivos, as metas, a engenharia de distribuição dos programas por todo o estado e seus principais desafios. Em seguida, analisam-se, com mais propriedade, os efeitos produzidos por essas políticas no perfil docente. No entanto, não se pretende fazer uma análise exaustiva, apenas esboçar os

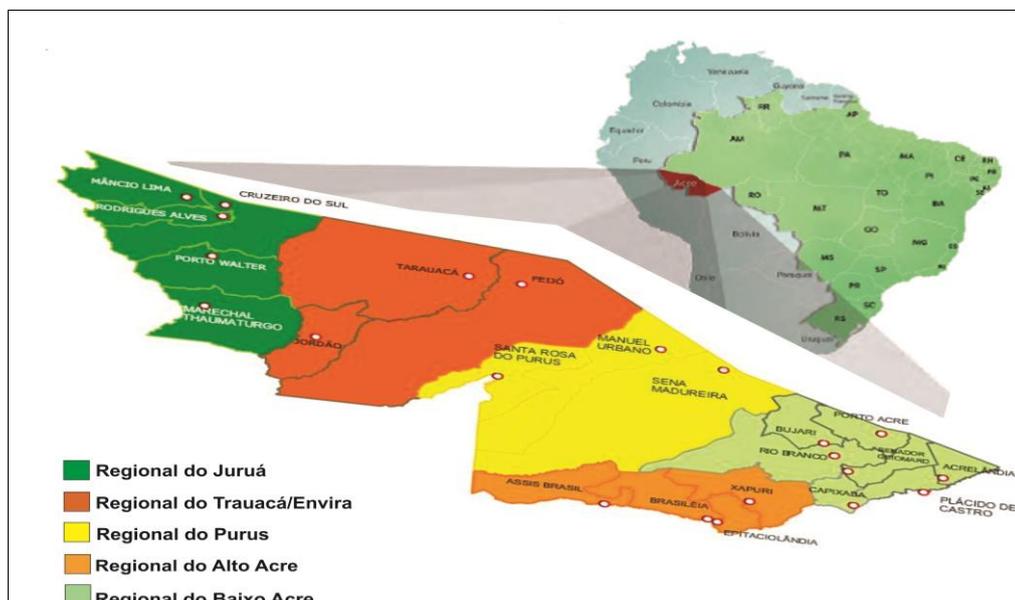
elementos considerados necessários para se compreender o direcionamento tomado pelo governo na área educacional.

### 3.1 O CENÁRIO GEOGRÁFICO, SOCIAL E POLÍTICO DO ACRE

O estado do Acre localiza-se no extremo sudoeste da Amazônia brasileira, na região Norte do país. Sua área territorial é de, aproximadamente, 164.221 km<sup>2</sup>, o que representa 4,26% da Amazônia Brasileira e 1,92% do território nacional. O estado faz fronteiras internacionais com o Peru e a Bolívia e, nacionais, com os estados do Amazonas e de Rondônia (ACRE, 2006). Dos 22 municípios que compõem o Acre, 17 deles fazem divisa com os países vizinhos. No entanto, somente 7 desses têm sede próxima ou na linha de fronteira (Acrelândia, Plácido de Castro, Capixaba, Epitaciolândia, Brasileia, Assis Brasil e Santa Rosa do Purus).

Os municípios estão distribuídos em duas mesorregiões político-administrativas – Vale do Acre e Vale do Juruá – que se subdividem em cinco regionais de desenvolvimento (mapa 1). As regionais foram divididas obedecendo a critérios estabelecidos pelas características das bacias hidrográficas e similaridades regionais, visando a garantir melhor gestão administrativa.

FIGURA 1 – MAPA DA DIVISÃO POLÍTICO - ADMINISTRATIVA DO ESTADO DO ACRE



FONTE: ACRE EM NÚMEROS (2011).

A Regional do Juruá compreende os municípios de Cruzeiro do Sul, Porto Walter, Marechal Thaumaturgo, Rodrigues Alves e Mâncio Lima. Essa regional é marcada por forte isolamento, em relação a outras localidades do estado. O município mais populoso é Cruzeiro do Sul, onde se concentra a segunda maior população do estado. A região é acessível por terra, pela Rodovia BR 364.

A Regional do Tarauacá/Envira agrega os municípios de Tarauacá, Jordão e Feijó. É a maior regional do estado em extensão territorial e possui a mais baixa densidade demográfica. Chega-se ao Jordão somente de avião ou navegando pelos rios. A regional possui população predominantemente florestal e ribeirinha, em cujo entorno predominam terras indígenas e de Unidades de Conservação.

A Regional do Purus compreende os municípios de Santa Rosa, Manoel Urbano e Sena Madureira. Dentre as suas principais características, estão a baixa densidade populacional e a predominância da atividade florestal- extrativista.

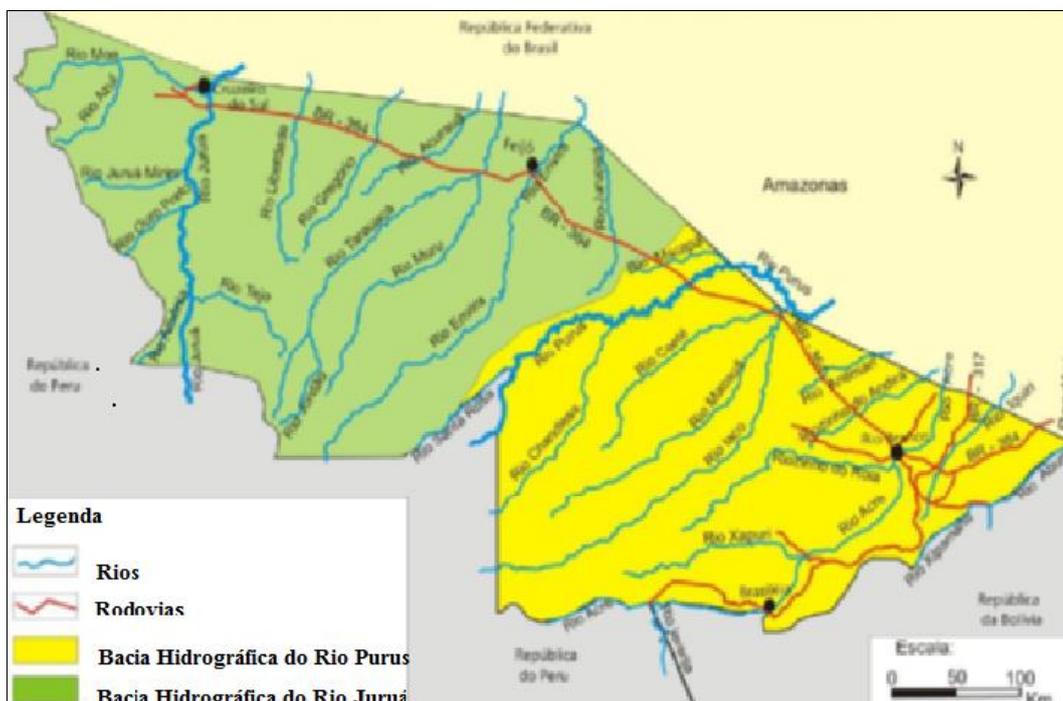
A Regional do Alto Acre, por sua vez, abrange os municípios de Xapuri, Brasiléia, Epitaciolândia e Assis Brasil. Caracteriza-se por sua produção pecuária e agroflorestal e pelo forte intercâmbio econômico e social com as fronteiras do Peru e Bolívia.

Já a Regional do Baixo Acre, inclui os municípios de Porto Acre, Bujari, Senador Guimard, Acrelândia, Plácido de Castro, Capixaba e Rio Branco e tem como principais características a alta densidade populacional. Rio Branco, capital do Acre, é o centro político e administrativo do estado e exerce forte atração populacional, com a maior taxa de urbanização. Representa uma referência aos demais municípios pela concentração de serviços públicos e privados, infraestrutura, universidades, indústrias, hospitais, dentre outros.

No Acre, como na maior parte da Amazônia Brasileira, os rios constituem as mais importantes vias naturais de comunicação e de transportes entre as diversas localidades dentro da região. Grande parte das cidades do estado localizam-se às margens de rios: Rio Branco, Brasiléia, Xapuri, Assis Brasil e Porto Acre (ao longo das margens do Rio Acre); Cruzeiro do Sul e Rodrigues Alves (às margens do Rio Juruá); Tarauacá (na confluência dos Rios Tarauacá e Muru); Feijó (às margens do Rio Envira); Sena Madureira (localizada às margens do Rio Iaco) e Manuel Urbano (às margens do Rio Purus).

Os rios do Acre possuem importância vital na configuração geral da hidrografia e na economia da região. A ligação por terra ainda é bastante desigual nos municípios mais distantes da capital, como se observa no mapa nº 2:

FIGURA 2 – MAPA DAS BACIAS HIDROGRÁFICAS E RODOVIAS FEDERAIS NO ACRE



FONTE: ACRE, 2008. Redesenhado por SILVIO DA SILVA, 2010.

Para a grande maioria da população acreana, o transporte pelos rios é o mais viável. Em muitos casos, é o único existente. As estradas, além de poucas – 60% da área do estado não têm estradas – são de má qualidade e, com frequência, tornam-se intransitáveis na estação das chuvas. Os rios apresentam uma grande oscilação no nível do volume de água entre os períodos de inverno e verão, o que reduz, significativamente, a capacidade de transporte. Dessa forma, muitas comunidades, particularmente as que ficam na região fronteira, ficam isoladas quando as águas dos rios baixam, na estação das secas.

Os rios são os mais sinuosos da Amazônia, o que faz com que o tempo de viagem dessas comunidades até os serviços básicos essenciais possa levar várias horas e, em muitas situações, possa atingir de três a cinco dias. Além disso, esses rios correm, paralelamente, de sudoeste para nordeste, em direção ao Amazonas, dificultando a ligação entre municípios situados em vales diferentes, por via fluvial. Portanto, as características geográficas do estado favorecem situações de isolamento de centenas de comunidades, vilas e até de cidades.

Outro dado a ser considerado, é o fato de o Acre possuir uma área de cobertura vegetal de 144.460,36 Km<sup>2</sup>. Isso corresponde a 88% da área total do estado, indicando o

grande índice de conservação de suas florestas e, portanto, conferindo-lhe uma configuração físico-territorial na qual se encontram comunidades de difícil acesso, localidades com baixos investimentos em tecnologia da informação. Além disso, sua população convive com constantes desafios, próprios de uma região com características tão peculiares, no que se refere a sua caracterização geográfica (ACRE, 2011).

Duas rodovias integram o estado, a BR - 364, que liga o Acre aos demais estados brasileiros, passando por Rio Branco e terminando em Cruzeiro do Sul, e a BR- 317, que sai de Boca do Acre, na margem do Rio Purus, já no Estado do Amazonas, e chega até a fronteira com o Peru e a Bolívia. No trecho final, entre Brasiléia e Assis Brasil, a estrada recebe o nome de Estrada do Pacífico, porque faz a ligação com a Rodovia Transoceânica, no Peru.

O clima acreano é quente e úmido e tem apenas duas estações. O inverno amazônico é de chuvas e chega a durar oito meses por ano e, o verão, onde as chuvas dão uma trégua, durante, mais ou menos, quatro meses, de junho a setembro. Tanto na estação das chuvas, como na estiagem, a temperatura média varia entre 25 e 38 graus.

A grande maioria da população acreana é composta de migrantes ou seus descendentes, vindos, desde o século XIX, de outras regiões do Brasil. Tais migrantes, vinham, particularmente, da região Nordeste, com o apoio do governo brasileiro, para a extração da borracha. De acordo com o Censo 2010, divulgado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, a população acreana tem 733.559 habitantes. Sua taxa de urbanização é de 72,56%.

A distribuição da população no território não é homogênea, em apenas 27% dos municípios concentra-se 74% dos residentes do estado. Entre os mais populosos estão: Rio Branco, a capital, que concentra 45,8% da população; Cruzeiro do Sul, com 10,7%; Sena Madureira, que concentra 5,2%; Tarauacá, com 4,9%; Feijó com 4,4% e Brasiléia, que concentra 2,9% da população do estado.

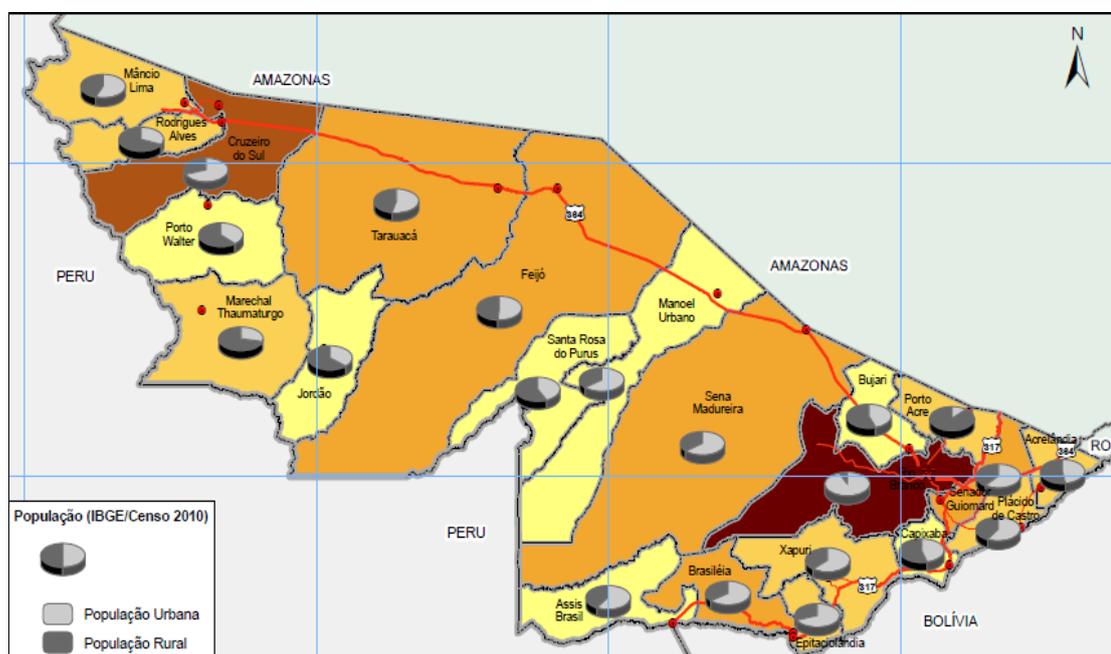
Em 2010, a densidade populacional do Acre era de 4.4 habitantes por km<sup>2</sup>, o que significa que o estado possui uma densidade populacional baixa, se comparado a outros estados da região Amazônica. Esse fato constitui grande desafio para implementação das políticas públicas do estado, pois a associação entre urbanização, ausência de estradas e a existência de nichos populacionais em áreas de difícil acesso, criam uma pressão por serviços sociais e educacionais diferenciados, aos quais o estado não tem condições de responder,

dentro dos padrões convencionais. Essa realidade contribui para reforçar, incisivamente, as desigualdades regionais e locais.

A taxa de crescimento demográfico do Acre tem experimentado uma desaceleração. Na década de 2000, registrava-se uma taxa de crescimento de 3,29 %. Na década seguinte, a taxa de crescimento demográfica registrada foi de 2,77%. Apesar dessa tendência, o aumento populacional no estado foi, no período 2000-2010, de 31,5%, enquanto no Brasil foi de 12,3% para este mesmo período (IBGE, 2010). Essa diferença se dá em função das altas taxas de natalidade que ainda se observam no estado, em detrimento do resto do país, que tem experimentado queda mais significativa.

O crescimento demográfico é maior nas áreas urbanas, com 43,4%. Ao passo que, nas áreas rurais, o aumento da população é de 7,8%, contrastando com o restante do país, que apresentou decréscimo de 6,6% em áreas rurais. Apesar de o crescimento ser maior no espaço urbano, o espaço rural ainda é bem representativo no estado, conforme se pode visualizar no mapa 3:

FIGURA 3 – MAPA DA DENSIDADE POPULACIONAL DO ESTADO DO ACRE



FONTE: IBGE/CENSO/ CONTAGEM POPULACIONAL- 2010.

Ainda que a população do Acre esteja concentrada em áreas urbanas, observa-se, pelo mapa, uma grande concentração da população rural, principalmente nas regionais de

difícil acesso ou isoladas, como as Regionais do Juruá, Tarauacá/Envira e Purus. A população rural do estado equivale a 27,4%, vive principalmente às margens dos rios. É constituída, prioritariamente, por colonos em projetos de assentamento e por populações tradicionais, também conhecidas por povos da floresta, representadas pelos extrativistas e pelo componente indígena.

A pesar de 72,6% da população do estado viver nos núcleos urbanos, é preciso, contudo, considerar que uma grande quantidade desses núcleos no estado não se constituem, necessariamente, em cidades típicas, no sentido mais usual do termo. Poderiam, de maneira mais adequada, serem chamadas de “cidades-rural”, pois não têm acesso à rodovias e apenas abrigam modestas representações do poder público local e, em escala, ainda menor, do poder público estadual. São lugares onde a separação entre o campo e a cidade não passa de mera formalidade.

Outro aspecto a ser considerado é que o Acre é o estado da região Norte que apresenta maior número de indígenas (28,2% na área rural e 16,6% na área urbana). Na área rural, 9% da população é formada por povos indígenas, distribuídos em 16 etnias. Essa diversidade de povos indígenas torna a realidade educacional ainda mais complexa, implicando maiores desafios para as políticas destinadas ao campo. Isso porque existem demandas, também, por escola e por professores com formação indígena, considerando que os indígenas têm direito à educação, assim como os demais segmentos da população. No estado, a categoria do professor indígena é uma realidade presente e que necessita ser considerada no momento da implementação das políticas para o campo.

Na área rural, a população é relativamente mais jovem do que nas áreas urbanas, com cerca de 13% da população situando-se abaixo dos cinco anos de idade, com 8% para as áreas urbanas. Por outro lado, apenas 2% da população rural tem mais de 70 anos, enquanto nas áreas urbanas este índice sobe para cerca de 8%. (IBGE, 2010). A expectativa de vida no Acre é de 72 anos, sendo que os homens acreanos vivem, em média, 69,2 anos e, as mulheres, 74,7 anos. A média brasileira é de 74,6 anos, sendo 71,0 para os homens e 78,3 anos para mulheres. A gravidez precoce, entre adolescentes na faixa de 15 a 17 anos, cresce a um ritmo bem mais acelerado do que entre as mulheres jovens dos demais estados da Amazônia brasileira.

Quanto à participação do estado na economia nacional, o Produto Interno Bruto – PIB do Acre, em 2010, obteve crescimento de 1,17% em termos reais, superior à média

nacional (-0,33%) e da região Norte (-0,29%). Em valores, o PIB foi de R\$ 7.386 milhões (0,23% do PIB brasileiro) e está na 26ª posição no ranking nacional (Acre em Números, 2011). Apesar do crescimento, os índices de pobreza no Acre continuam sendo mais elevados do que no restante do país, o que demonstra que o estado enfrenta importantes desafios de desenvolvimento.

Os indicadores sociais e econômicos do Acre, apesar de revelarem uma grande evolução, ainda se situam abaixo da média nacional. Entre 1991 e 2010, por exemplo, o incremento registrado no IDHM do estado foi de 61%, enquanto o do Brasil foi de 47%, para o mesmo período. O IDHM do Acre saiu de 0,442 – considerado muito baixo –, em 1991, para 0,663, em 2010, o que o elevou à faixa de desenvolvimento humano médio (0,600 a 0,699) – mas ainda abaixo do valor do IDHM do Brasil (0,727) (Atlas Brasil, 2013).

Diante desse cenário, é possível afirmar que o Acre não é muito diferente dos demais estados amazônicos. Porém, não deixa de ter traços característicos, quanto aos diversos modos de vida, localização geográfica, relações com países de fronteira e diversidade de ecossistemas. As políticas educacionais, por sua vez, não podem ficar alheias a esse cenário, pelo contrário necessitam levar em consideração todas as particularidades que o Acre apresenta, a fim de serem, tais políticas, as mais equitativas possíveis.

### **3.2 O CENÁRIO EDUCACIONAL DO ESTADO**

Foge dos propósitos deste trabalho realizar um levantamento mais detalhado do que ocorreu no Acre, na área da educação, nas duas últimas décadas. Mas, se fazem necessários alguns indicadores do quadro educacional, que sinalizam a realidade existente e o que de fato se alterou em decorrência das políticas públicas educacionais.

A Secretaria Estadual de Educação (SEE/AC) é a mantenedora da educação pública e coordenadora das políticas educacionais adotadas pelo estado. A estrutura organizacional da Secretaria é hierarquicamente composta por: Secretaria Adjunta; Diretorias; Departamentos e Divisões. A Secretária Adjunta tem a função de Vice-Secretária de Estado de Educação. As Diretorias se organizam em três grandes áreas administrativas: Ensino, Gestão Institucional e Recursos. A Diretoria de Ensino se subdivide em Coordenações: do ensino fundamental; do

ensino médio; do ensino rural<sup>21</sup>; do ensino especial; do ensino indígena; da educação de jovens e adultos; do ensino de línguas estrangeiras; de Alfa 100/Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (MOVA); de ensino superior; do Projeto Poronga de ensino fundamental e médio; e de Avaliação e Fortalecimento Institucional.

A rede estadual de ensino do Acre conta com 640 estabelecimentos de ensino, distribuídos nos vinte e dois municípios que compõem a organização geopolítica do estado. Desse total, 343 escolas estão situadas na área rural; 126 localizam-se nas comunidades indígenas e 171 estão situadas na área urbana (INEP/Censo Escolar 2013).

TABELA Nº 07 – MATRÍCULAS NA REDE ESTADUAL DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO ACRE – 2013

Localização	Matrículas da educação básica do Acre por rede e etapa de ensino						
	Ensino Regular					EJA	
	Educação Infantil		Ensino Fundamental		Médio	EJA Presencial	
	Creche	Pré-escola	Anos Iniciais	Anos Finais		Fundamental	Médio
Urbana	0	234	24.766	35.032	32.947	10.805	5.802
Rural	0	441	13.252	11.215	5.728	3.392	838
Total	0	675	38.018	46.247	38.675	14.197	5.885

FONTE: INEP. MICRODADOS DO CENSO ESCOLAR 2013.

Na tabela de nº 07, é possível visualizar que a maioria das matrículas concentram-se no meio urbano. Embora a maioria das escolas concentrem-se no meio rural, o número reduzido de matrículas nesse local justifica-se pelo fato de que as escolas são pequenas e concentram um número reduzido de alunos.

O sistema educacional do Acre, especialmente no ensino fundamental e médio, é predominantemente público. A rede estadual de ensino responde por 144.452 (63,4%) matrículas, sendo 109.586 (48,0%) na área urbana e 34.866 (15,3 %) na rural, constituindo-se, portanto, na rede de maior número de matrículas na educação básica. Tomando como análise apenas as matrículas da área rural, é possível acompanhar sua evolução no período de 2007 a 2013:

<sup>21</sup> A expressão “campo” não faz parte do contexto sociocultural dos sujeitos da pesquisa, o termo usado comumente ainda é “zona rural”.

TABELA Nº 08 – MATRÍCULAS NA REDE ESTADUAL DA ÁREA RURAL POR ETAPA (2007-2013)

<b>Etapa/Modalidade</b>	<b>2007</b>	<b>2008</b>	<b>2009</b>	<b>2010</b>	<b>2011</b>	<b>2012</b>	<b>2013</b>
Ed. Infantil	1.150	833	1.058	972	734	792	441
<b>Ensino Fundamental</b>	<b>22.953</b>	<b>24.345</b>	<b>24.126</b>	<b>24.425</b>	<b>24.745</b>	<b>25.182</b>	<b>24.467</b>
Anos iniciais	15.723	15.870	15.051	14.177	13.970	13.710	13.252
Anos finais	7.230	8.475	9.075	10.248	10.775	11.472	11.215
Ensino Médio	1.274	2.280	3.455	4.131	4.836	5.184	5.728
<b>Total</b>	<b>48.330</b>	<b>51.803</b>	<b>52.765</b>	<b>53.953</b>	<b>55.060</b>	<b>56.340</b>	<b>55.103</b>

Em termos percentuais temos:

<b>Etapa/Modalidade</b>	<b>2007</b>	<b>2008</b>	<b>2009</b>	<b>2010</b>	<b>2011</b>	<b>2012</b>	<b>2013</b>	<b>% crescimento</b>
Ed. Infantil	2,4%	1,6%	2,0%	1,8%	1,3%	1,4%	0,8%	-160
<b>Ensino Fundamental</b>	<b>47,5%</b>	<b>47,0%</b>	<b>45,7%</b>	<b>45,2%</b>	<b>44,9%</b>	<b>44,7%</b>	<b>44,4%</b>	<b>6,2</b>
Anos iniciais	32,5 %	30,7%	28,5%	26,3%	25,1%	24,3%	24,0%	-18,6
Anos finais	15,0 %	16,3%	17,2%	19,0%	20,0%	20,4%	20,4%	35,5
Ensino Médio	2,6 %	4,4%	6,6 %	7,7%	8,7%	9,2%	10,4%	77,7
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>12,3</b>						

FONTE: INEP. MICRODADOS DO CENSO ESCOLAR 2007-2013.

Em uma análise global, é possível perceber, ao longo do período de 2007 a 2013, que a educação infantil, especificamente a pré-escola, foi a etapa que mais reduziu o número de matrículas na área rural, tem-se o recuo de 2,4% em 2007, para 0,8%, em 2013. Também, vem tendo queda acentuada os anos iniciais do ensino fundamental, pois, em 2007, essa subetapa representava 32,5% de todas as matrículas da educação básica, reduzindo-se para 24,0%, em 2013.

Dois motivos podem explicar o decréscimo de 160,0% na educação infantil e de 18,6% nos anos iniciais do ensino fundamental: o primeiro pode estar relacionado à lei 11.274/2006, que amplia o ensino fundamental para 09 anos (dos 6 aos 14 anos), retirando da educação infantil as crianças de 6 anos de idade, ficando esta responsável pelos educandos de 0 a 5 anos. Outro motivo é o processo de reordenamento da rede pública, que resultou na

responsabilização do poder municipal pela educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental.

Esse acordo iniciou-se em 2005, sendo renovado em 2008, no lançamento do programa "Pacto da Educação", e consiste no compromisso assumido entre o governo do estado e as prefeituras, no sentido de garantir a oferta e a terminalidade da educação básica, a partir do reordenamento em curso. A partir de então, o estado se responsabilizou pelo segmento dos anos finais do ensino fundamental e pelo ensino médio, bem como pela Educação de Jovens e Adultos e pela Educação Profissional.

Tal acordo encontra-se bem definido entre o governo estadual e a rede municipal de Rio Branco, pois, o fato de a gestão municipal também ser exercida pelo Partido dos Trabalhadores facilitou e acelerou esse processo. Contudo, nos demais municípios, o acordo de reordenamento da rede ainda se encontra em discussão, pois sua adesão, nos moldes do modelo firmado na capital, encontrou resistências e objeções dos diferentes partidos políticos que estão à frente das gestões municipais, e que, em sua maioria, não pertencem à coligação da Frente Popular.

Ainda de acordo com os dados, há, progressivamente, uma melhoria na distribuição das matrículas dos anos finais do ensino fundamental e ensino médio. Enquanto, em 2007, essas etapas de ensino tinham 15,0% e 2,6 %, respectivamente, em 2013, os alunos de tais etapas representavam 20,4 % e 10,4%. Os anos finais do ensino fundamental e o ensino médio passaram a ocupar mais espaço nas matrículas da rede estadual.

É oportuno destacar, ainda, a situação do Acre em relação ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) <sup>22</sup>, indicador utilizado nas políticas públicas educacionais para avaliar o nível de aprendizagem em que se encontram os alunos. Observe-se a tabela a seguir:

---

<sup>22</sup> O Ideb é um indicador geral da educação nas redes pública e privada. Foi criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e leva em consideração dois fatores que interferem na qualidade da educação: rendimento escolar (taxas de aprovação, reprovação e abandono) e média de desempenho na Prova Brasil, em uma escala de 0 a 10. A Prova Brasil avalia o desempenho de estudantes em língua portuguesa e matemática, no final dos ciclos do ensino fundamental, de 4ª série (5º ano) e 8ª série (9º ano), e no terceiro ano do ensino médio. O índice é divulgado a cada dois anos e tem metas projetadas até 2022.

TABELA Nº 09 – ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO ACRE

Anos iniciais do EF				Anos finais do EF				Ensino Médio			
Ideb observado		Metas		Ideb observado		Metas		Ideb observado		Metas	
2007	2013	2007	2013	2007	2013	2007	2013	2007	2013	2007	2013
3.8	5.2	3.4	4.4	3.8	4.4	3.5	4.4	3.3	3.3	3.0	3.5

FONTE: extraído e adaptado do site INEP/ IDEB

O Ideb registrado no Acre, em 2013, nos anos iniciais, foi de 5,2 pontos, acima da meta projetada pelo MEC (4,4). O estado ficou com a mesma pontuação da média nacional. Já nos anos finais do ensino fundamental, o Ideb foi de 4,4 pontos, igual à meta estabelecida, e também superior à edição anterior (4,2). Em relação ao ensino médio, o Ideb registrado no estado foi de 3,3 pontos, o mesmo registrado em 2007. O índice ficou abaixo da meta de 3,5 pontos estabelecida pelo MEC para o ano de 2013, valor também inferior ao Ideb nacional (4,2). Isso se justifica pelo fato de o estado apresentar grandes dificuldades na garantia da permanência dos alunos em sala de aula.

Em síntese, o ensino na rede pública estadual do Acre superou as metas propostas pelo Ministério da Educação (MEC) para o ano de 2013, nos anos iniciais (1º ao 5º ano) e finais (6º ao 9º ano) do ensino fundamental, mas ficou abaixo na nota estabelecida para o ensino médio. Considerando tais resultados, é possível afirmar que, no ensino fundamental, a medida estabelecida como padrão, para saber se os alunos estão aprendendo, tem melhorado tanto em nível local, quanto nacional. No entanto, no ensino médio, observa-se uma estagnação nos resultados, ocasionada, principalmente, pelos elevados índices de reprovação, evasão escolar e falta de oferta de vagas. Além desses fatores, há o fato de que as políticas de formação de professores vêm concentrando-se nos anos iniciais do ensino fundamental.

Nos anos iniciais e finais do ensino fundamental, o índice de aprovação (87,7 e 90,0 respectivamente) e a proficiência dos alunos (4,35 e 4,25) avançaram na mesma proporção. Já no ensino médio, o índice de aprovação (79,7) avançou, mas, a proficiência dos alunos diminuiu (4,14).

Apesar da melhoria educacional registrada pelo Ideb, os municípios mais isolados e de difícil acesso são os que apresentam os piores índices econômicos e sociais e, conseqüentemente, os menores índices educacionais. E isso vem sendo pouco divulgando no quadro estatístico do estado, mascarando a desigualdade presente no campo. Essa desigualdade demonstrada pelos resultados mostra que apresentar um bom resultado geral não

ocasiona um bom resultado individual. Isto é, o fato de o estado apresentar um bom desempenho no Ideb não significa que todas as escolas, em todos os municípios desse estado, também apresentem a mesma tendência de bons resultados.

Tomando-se os dados educacionais do estado de uma forma geral, não há como não reconhecer o avanço nos indicadores educacionais, que incluem a redução dos índices de analfabetismo, expansão de matrículas em todas as etapas de ensino, aumento do índice de aprovação e desempenho escolar, avanço nas avaliações do INEP, da 27ª posição nacional para os 10 primeiros lugares. Porém, quando observada a situação das áreas rurais do estado, percebe-se que o avanço nos indicadores de rendimentos, aprovação, abandono, distorção idade-série não têm ocorrido com a mesma intensidade, ou seja, ainda há um cenário de desigualdade, conforme pode ser observado no quadro:

TABELA Nº 10 – INDICADORES EDUCACIONAIS DO ACRE E DO BRASIL POR LOCALIDADE (2010)

Indicadores		Acre		Brasil	
		%Urbana	%Rural	%Urbana	% Rural
Taxa de distorção idade – série (%)	Anos iniciais do EF	16,0	44,0	15,0	30,0
	Anos finais do EF	23,0	47,0	29,0	36,0
	Ensino Médio	36,0	55,0	38,0	47,0
Taxa de reprovação (%)	Anos iniciais do EF	7,2	16,1	6,2	9,8
	Anos finais do EF	6,4	5,6	13,4	10,5
	Ensino Médio	9,7	3,0	13,7	7,5
Taxa de abandono (%)	Anos iniciais do EF	1,5	8,3	1,4	3,1
	Anos finais do EF	3,9	8,6	4,7	4,9
	Ensino Médio	13,7	8,9	11,7	11,8
Taxa de analfabetismo % pessoas de 15 anos ou mais		16,6	27,7	9,7	23,2
Escolaridade média em anos de estudo		6,6	3,8	8,2	4,8

FONTE: IBGE/PNAD/INEP-2010.

A taxa de distorção idade-série na área rural do Acre se manifesta, de forma elevada, desde os anos iniciais do ensino fundamental, com 44,0 % dos alunos com idade superior à adequada. Essa distorção se reflete nos demais anos, fazendo com que esses alunos cheguem aos anos finais com uma defasagem de 47,0%, chegando a 55,0% no ensino médio. Nas áreas

urbanas, essas taxas são de 16,0% e 23,0% para os anos iniciais e finais do ensino fundamental, respectivamente, e de 36,0% no ensino médio.

As taxas de reprovação também acompanham a situação nacional, mas de maneira mais grave nos anos iniciais, com 16,1% no meio rural, contra 7,2% no meio urbano, bem acima das taxas nacionais, que alcançam 9,8 nas áreas rurais e 6,2 nas áreas urbanas. As taxas de abandono também são mais elevadas na área rural do estado, chegando a 8,3% nos anos iniciais do ensino fundamental, 8,6% nos anos finais e 8,9% no ensino médio. Podem-se atribuir esses resultados a fatores relacionados à qualidade de ensino que está sendo oferecido na área rural, à infraestrutura precária da escola e à falta de qualificação do professor. Outro fator que pode ser responsabilizado pelas altas taxa de abandono, está relacionado à baixa renda familiar das comunidades que vivem no campo, pois grande parte das famílias não possui um trabalho fixo e, na busca por melhor qualidade de vida, migram para a cidade ou para outras comunidades, em busca de oportunidades de trabalhos e de serviços básicos de saúde.

Apesar do aumento na taxa de matrículas na educação básica, ainda persistem elevados índices de analfabetismo. A taxa de analfabetismo de pessoas de 15 anos ou mais, no Acre, na área urbana, é de 16,6%. Na área rural, chega a 27,7 %, bem acima das taxas registradas no Brasil. São taxas elevadas, concentradas, especificamente, nas Regionais do Juruá, Tarauacá-Envira e Purus.

A escolaridade média da população rural do estado também fica abaixo da média nacional e da área urbana do estado, chegando a apenas 3,8 anos de estudo. Já na área urbana, registram-se 6,6 anos de estudo. Quanto ao nível de instrução da população de 10 anos ou mais de idade, o Censo do IBGE (2010) destaca que, no meio urbano, a população com ensino fundamental completo e médio incompleto chega a 13,3%, ao passo que, nas áreas rurais, chega apenas a 2,76%. Com ensino médio completo e superior incompleto, no espaço urbano, tem-se 18,17% da população. Já no meio rural, somente 1,62%. Com ensino superior à distância, a disparidade no nível de instrução fica mais acentuada, pois 5,58% da população urbana possui ensino superior e, na área rural, apenas 0,26% da população.

Existe uma grande associação entre a vulnerabilidade econômica e social e o baixo desempenho dos alunos do campo, o que interfere nos indicadores de aprovação e conclusão dos níveis de ensino, bem como nas taxas de abandono. Outro dado relevante, diz respeito à reprodução da desigualdade no interior das escolas, na medida em que a grande maioria das

crianças e jovens com baixo rendimento escolar, do campo, frequenta as escolas menos equipadas e com professores menos preparados.

Apesar das melhorias, os indicadores do estado ainda são, em várias áreas, mais baixos do que a média dos estados da Amazônia que, por sua vez, é mais baixa do que a média brasileira. No campo, a educação básica, as condições de domicílio, como água potável, saneamento básico, energia elétrica, coleta de lixo, segurança pública, renda e emprego ainda estão longe de serem satisfatórias.

O Acre tem ampliado suas ações em educação básica, mas há gargalos importantes quanto à qualidade do ensino e à evasão escolar. Nas áreas rurais, o maior desafio tem sido levar ensino de qualidade às comunidades mais isoladas. A localização geográfica das escolas e a baixa densidade populacional são fatores reveladores das desigualdades na oferta de oportunidade de escolarização dessa população e na formação de seus professores no estado.

Pensar alternativas para a superação da desigualdade no campo implica o estabelecimento de políticas sociais articuladas, que se direcionem para a melhoria das condições de vida da população, bem como a implementação de políticas educacionais voltadas para a melhoria da educação no campo, suas formas de gestão, organização e, ainda, o estabelecimento de uma sólida política de formação e valorização dos professores. No campo, as diferenças se transformam em desigualdades e estas se colocam como importante questão a ser tratada no âmbito das políticas educacionais.

### **3.3 AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ACRE**

Como já mencionado, no decorrer dos anos de 1990, em nível federal, foram adotadas políticas públicas que impactaram o quadro da educação no país, bem como as decisões e opções dos governos estaduais, no tocante a formação dos professores. Em termos de propostas políticas e discursos, o governo do Acre é um aliado do Governo Nacional, tanto da gestão anterior, sob o mandato do Presidente Luís Inácio Lula da Silva (2002-2010), quanto da gestão atual. Dessa forma, pode-se afirmar que as políticas educacionais para a formação de professores, no Acre, mantêm relação direta e proporcional com as políticas de formação no Brasil.

Considerando que o marco de análise deste trabalho vai de 2007 a 2013, vale destacar que esse período compreendeu dois diferentes governos, o de Arnóbio Marques de

Almeida Júnior (Binho Marques) - (2007- 2010) e o governo de Tião Viana (2011 aos dias atuais).

Antes de ser eleito como governador, Binho Marque foi Secretário de Educação (1999-2006) durante os dois mandatos de seu antecessor, Jorge Viana (Frente Popular/PT). No segundo mandato deste, acumulou o cargo de vice-governador e a direção das secretarias de Educação e de Desenvolvimento Humano e Inclusão Social (2003-2006). Esse grupo político se mantém no poder executivo até os dias de hoje, com o atual governador Tião Viana, (reeleito em 2014), ex-senador da República e irmão do antigo governador do estado, Jorge Viana. Seu projeto de governo, principalmente no que tange às ações voltadas para a educação, mantém a continuidade e a consistência das reformas e políticas implementadas na década anterior, pelos dois governos que o antecederam. A reeleição do governador do Acre, Tião Viana, nas eleições de 2014, garantem, à Frente Popular<sup>23</sup>, duas décadas seguidas no comando do estado.

Nesse período, os governadores do estado implantaram a maior parte da infraestrutura e dos arranjos institucionais necessários ao fortalecimento das políticas sociais no combate à desigualdade. Para tanto, modernizaram a gestão pública estadual, proporcionaram melhoria salarial e implementaram algumas políticas para a capacitação de seus servidores.

No projeto estratégico da Frente Popular para o estado, definiram-se como prioridades da educação: I- implementação do programa de valorização dos profissionais, com a melhoria dos salários; II- criação do programa de qualificação profissional, com a formação de nível médio e superior, os professores de todos os municípios; III) criação de padrões básicos de funcionamento das escolas, com a adequação dos espaços físicos, conforme o nível de atendimento às necessidades de cada faixa etária; IV- a construção e a reforma das escolas; V- execução do programa de alfabetização de jovens e adultos; VI- maior oferta de vagas para o ensino médio em todos os municípios do Estado; VII-

---

23 A Frente Popular do Acre (FPA) é composta por 13 legendas: o Partido Social Democrata Cristão (PSDC), Partido Republicano Brasileiro (PRB), Partido Socialista Brasileiro (PSB), Partido Trabalhista Nacional (PTN), Partido Pátria Livre (PPL), Partido Republicano da Ordem Social (PROS), Partido Republicano Progressista (PRP), Partido Democrático Trabalhista (PDT), Partido Social Liberal (PSL), Partido Humanista da Solidariedade (PHS), Partido Ecológico Nacional (PEN), Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), Partido Comunista do Brasil (PCdoB).

implementação do programa Asas da Florestania, para comunidades de difícil acesso; VIII- Estabeleceu os princípios da gestão democrática nas unidades de ensino da rede estadual e a criação de uma política de autonomia financeira com a descentralização de recursos para as escolas (Lei nº. 1.513/2003); IX- criação do programa de certificação das competências dos gestores escolares; X- organização de novos currículos que estabeleceram as capacidades e conteúdos para cada componente curricular e série; XI- instituição do Sistema Estadual de Avaliação da Aprendizagem Escolar – SEAPE.

Nas propostas dos governos da Frente Popular, podemos encontrar as categorias: Igualdade, justiça social, direitos humanos, cidadania e inclusão social. Cabe, portanto, no momento da avaliação das políticas de formação de professores para o campo, analisar a presença dessas categorias na constituição do perfil e nas condições de trabalho dos docentes do estado.

Quando a Frente Popular assumiu o governo do estado, o Acre enfrentava graves problemas no campo da formação docente. O quadro da rede estadual, em sua grande maioria, era constituído por professores com formação em nível médio regular, ensino médio com habilitação para o magistério e ensino fundamental completo e incompleto. Esse cenário levou a Secretaria de Educação a implantar um sistema de formação que somava mais de quarenta projetos voltados, tanto para a formação inicial, quanto para a formação continuada.

A partir de 2000, o estado passou a implementar um plano de reformas que tinha como objetivo investir na qualificação dos docentes da rede pública de ensino. Para tanto, a gestão da Secretaria de Estado (SEE/AC) elaborou e executou um Plano Estratégico que priorizava a formação dos professores, especialmente em serviço, com uma série de programas especiais. Tais programas eram voltados, tanto para a formação dos professores leigos, quanto para a formação inicial e continuada.

Inicialmente, foi implantado o Programa de Formação de Professores em Exercício (Proformação), desenvolvido pelo Ministério da Educação, que oferecia um curso de magistério, em nível de ensino médio, aos professores leigos. O Programa foi uma iniciativa do governo federal, em parceria com estados e municípios e sistematizado pelo MEC, para a habilitação do professor leigo. Caracterizou-se como uma ação de formação à distância, em nível médio, com habilitação para o magistério, modalidade Normal. Esse curso teve uma duração de dois anos, iniciando-se em 2000 e encerrando-se no final de 2001.

Ao mesmo tempo que levou aos professores sem formação específica conhecimentos básicos das áreas de estudo do ensino fundamental, o programa congregou os conteúdos da base nacional comum do ensino médio e os componentes da formação pedagógica, tendo, ainda, quatro eixos integradores, um em cada módulo, em torno dos quais se articulam todas as áreas de conhecimento. Os conteúdos foram desenvolvidos em aulas presenciais, atividades de estudo individuais, atividades coletivas presenciais, orientadas por tutores a cada 15 dias.

O governo federal foi o responsável pela elaboração da proposta técnica e financeira e o estado constituiu a equipe de gerenciamento na Secretaria Estadual de Educação. Disponibilizou pessoal e infraestrutura adequada às agências formadoras e forneceu transporte à equipe e assessores técnicos do programa, para as visitas de acompanhamento às agências formadoras e aos municípios.

No Acre, funcionaram dois polos de formação, sendo um localizado em Rio Branco e o outro em Cruzeiro do Sul. No estado, 1.844 professores tiveram acesso a essa formação, nos 22 municípios, dos quais, 1.634 concluíram com êxito, perfazendo um total de 89,2% de índice de aproveitamento. A média nacional de aprovação pactuada pelo Banco Mundial, segundo a assessoria de comunicação da Secretaria de Educação do Estado, era de 85%. A maior parcela de formandos se concentrou na região do Alto Juruá. O Proformação não era um programa específico para o contexto rural, mas acabou voltando-se, também, para esse contingente de professores. Aproximadamente 80% dos 1.634 professores do Proformação atuavam no campo.

Alguns fatores dificultaram o processo de formação do docente do campo, como por exemplo, o nível de formação dos tutores, visto que aqueles que possuíam nível superior não queriam se deslocar para atender os professores cursistas nas localidades mais distantes, em meio à floresta. O deslocamento dos professores cursistas, nos períodos de formação presencial, foi dificultado pela distância de seus locais de residência e trabalho. Muitos desses professores leigos trabalhavam em escolas rurais e em localidades de difícil acesso, algumas delas próximas à fronteira com o Peru.

Com a implementação dessa política, o estado se aproximou da formação mínima exigida na LDB, amenizando a questão da formação dos professores leigos. Entretanto, o estado ainda enfrentava outro problema, ausência de professores com nível superior, para atuar na educação básica da rede pública de ensino. Diante desse fato, o governo passou a

firmar convênio com a Universidade Federal do Acre (UFAC) e implementou vários programas de formação inicial em serviço para os professores da educação básica.

Em consonância com a política nacional, a UFAC passou a elaborar e oferecer cursos de licenciatura para o estado do Acre. Cabe destacar que a Universidade Federal do Acre (UFAC) é a única instituição de ensino superior pública consolidada na formação de professores. Isso tem imposto desafios e demandas cada vez maiores, no que diz respeito à ampliação e oferta de vagas e à formação de profissionais qualificados para fazer frente às necessidades do desenvolvimento econômico, social, cultural e educacional da região.

Em 2001, foi ofertado o Programa Especial de Formação de Professores para a Educação Básica – Pefpeb, com habilitação para a Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental – Licenciatura Plena em Pedagogia, que se encerrou em 2004. O programa foi implementado em todo o estado, na modalidade presencial, e qualificou, em nível superior, mais de 2.800 professores que atuavam na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, das escolas das redes estadual e municipais. Nesses processos de formação, foram atendidos, prioritariamente, os professores que trabalhavam no meio urbano, tanto na capital, quanto nos municípios.

Em 2002, o Programa Especial de Formação de Professores para a Educação Básica – Pefpeb destinou-se a atender os professores dos anos finais e ensino médio da rede pública estadual e municipal em efetivo exercício. Os Cursos foram realizados em nove municípios acrianos, num total de 37 turmas. O Programa abrangeu seis cursos em regime modular, nas áreas de Matemática, Geografia, Educação Física, História, Letras e Biologia. O curso encerrou em 2005 e qualificou 1.526 professores.

Em 2007, foi ofertado, aos professores do meio rural, a formação inicial por meio do Programa Especial de Formação de Professores para a Educação Básica da Zona Rural (Profir), que atendeu, aproximadamente, 2.389 professores. Esse programa será melhor detalhado na seção a seguir, pois compõe o rol das políticas do Acre destinadas, exclusivamente, aos docentes do campo.

Nos últimos anos, a SEE/AC vem ampliando a parceria com instituições universitárias, e a formação passou a ser ofertada, também, à distância, pela UAB. Através do Sistema UAB, o estado tem firmado parcerias com diversas Universidades Públicas do país e, entre 2007 e 2011, já ofertou mais de 1500 vagas em cursos de nível superior, como, Pedagogia, Administração, Artes Visuais, Teatro e Música. A adesão do Acre ao sistema

UAB, com a modalidade de Educação à Distância, traduz o esforço do Governo que, em conjunto com as IES parceiras, tem alcançado os municípios isolados, os quais, de outra forma, não seriam contemplados com oferta de curso superior.

Em 2013, o governo do estado lançou o Plano Estadual de Formação Docente e ampliou a parceria com seis instituições públicas de nível superior, para oferecimento dos cursos de Graduação em EaD: a Universidade de Brasília (UnB), a Universidade Federal do Amazonas (UFAM), a Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), a Universidade Federal Fluminense (UFF) e o Instituto Fiocruz. Nessa modalidade de educação, são ofertados cursos de graduação, além de cursos de especialização e aperfeiçoamento. A parceria com essas instituições objetiva garantir, aos professores com formação de nível médio, o acesso à educação superior, atendendo, especificamente, os que trabalham em localidades de difícil acesso e áreas rurais, consideradas as especificidades da região. Esses programas foram, também, estendidos aos professores da rede municipal.

No quadro a seguir, pode-se visualizar a síntese dos principais programas de formação inicial implementados no Acre:

QUADRO Nº 07 – PRINCIPAIS PROGRAMAS ESPECIAIS DE FORMAÇÃO INICIAL (2000- 2013)

PROGRAMAS	PROFESSORES FORMADOS	DURAÇÃO
PROFORMAÇÃO – Formação de professores em Nível Médio, concluído em 2001.	1.634	02 anos
<b>Total de professores formados em nível médio</b>		<b>1.634</b>
PRÓ-SABER – Formação inicial de Professores para a Educação Básica, concluído em 2006.	4.206	04 anos
PROFIR – Formação inicial de professores rurais para a Educação Básica.	2.444	05 anos
PROEFE – Formação inicial de professores em municípios de difícil acesso <sup>24</sup> para a Educação Básica.	1005	05 anos
UAB/ UNB – Formação à distância em Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia.	794	03 anos
UAB/ UNB – Formação à distância em Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, 2ª edição.	1.700	03 anos
UAB/ UNB – Formação à distância em Curso de Licenciatura Plena em Música, Artes Visuais e Teatro.	330	04 anos
PARFOR – Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica	Em andamento	04 anos
<b>Total de professores formados em nível superior</b>		<b>10.479</b>

FONTE: SEE/AC (2013).

<sup>24</sup> Considerados municípios em que o acesso se dá ou por via fluvial ou por aeronaves de pequeno porte.

Além da política de formação inicial de professores, a formação continuada também se constituiu ação efetiva no movimento de reformas educacionais no Acre. Dentre esses programas, destacam-se: os Parâmetros Curriculares em Ação; Programa de Formação para Professor Alfabetizador – Profa; Programa de Formação Continuada em Gestão Escolar – Progestão; Programa de Aceleração de Aprendizagem; Programa de Aprendizagem Escolar – Gestar; Programa Escola Ativa; Programa Nacional de alfabetização na idade certa – Pnaic; dentre outros. Esses programas foram criados pelo Ministério da Educação (MEC), com adesão do Governo do Estado do Acre, em regime de colaboração e ofertados pela equipe da própria SEE e pela UFAC.

Devido ao isolamento ocasionado pela ausência de ligação rodoviária entre muitos municípios e a capital, os programas de formação apresentaram dificuldades no momento de sua execução, especialmente no que diz respeito ao acesso dos professores dos municípios aos cursos superiores ligados à formação docente. Isso porque a grande maioria desses cursos da UFAC está localizada na Capital e no campus Floresta, em Cruzeiro do Sul.

As políticas de formação desenvolvidas no estado possibilitaram avanços no número de professores com formação em nível superior. Tais políticas diferenciaram-se da maioria dos programas de formação adotados por vários estados brasileiros, pela modalidade em que foram ofertados os cursos superiores. Enquanto na maioria dos estados a formação em serviço se deu na modalidade à distância, no Acre, os primeiros programas de formação de professores foram desenvolvidos na forma presencial, em semestres regulares e dentro do próprio calendário acadêmico da instituição formadora. Já nos últimos anos, a política de formação de professores em nível superior foi adotando modelos presenciais e à distância, ampliando-se, também, as parcerias com outras instituições universitárias (DAMASCENO, 2010).

### **3.4 OS PROGRAMAS DE FORMAÇÃO PARA OS PROFESSORES DO CAMPO**

Nas cidades, a falta de professores com nível superior foi amenizada com os programas acima apresentados. Contudo, o campo ainda necessitava de formação para seus docentes. Devido à grande demanda, o estado foi desafiado a pensar, também, na formação desses professores. Para tanto, implementou o Programa de Formação de Professores da

Educação Básica da Zona Rural – Profir, programa de formação inicial em serviço, implementado com foco na formação superior dos professores.

Vale destacar que inclui-se, no contexto das políticas de formação para os professores do campo, o programa Parfor, que, atualmente encontra-se em andamento no estado. O referido programa não se destina, exclusivamente, à formação dos professores do campo. Contudo, merece destaque, tendo em vista que a maioria dos discentes que estão matriculados nos cursos ofertados pelo programa são professores que atuam nessa localidade.

Todo programa de formação de professores é proposto com alguma intenção que condiciona a organização do curso – duração, características dos formadores e do público-alvo, metodologia de ensino, entre outras. É fundamental compreender esses pressupostos, especialmente, quando o objetivo do pesquisador é contribuir para a análise da política, das concepções que a fundamentam e de sua aplicabilidade, com o propósito de apreciar seus objetivos, suas estratégias e sua adequação ante os desafios e as necessidades da sociedade.

Além disso, mesmo que o foco deste trabalho seja a avaliação do impacto dessas políticas no perfil dos docentes do campo, e não no processo de implementação em si, parte-se do pressuposto de que diversas informações podem ser consideradas na composição do contexto em que se aplicaram os programas. Nesse sentido, o contexto condiciona os programas, de modo que tais informações podem iluminar a análise dos efeitos dos mesmos no perfil docente. Fatores como a clareza das necessidades de formação, a adequação dos objetivos dos programas às necessidades, a acessibilidade dos programas para o público-alvo são importantes para que se compreenda o contexto das políticas de formação no Acre.

### **3.4.1 O Programa de Formação de Professores da Educação Básica da zona rural - Profir**

O Profir inseriu-se no âmbito dessa política de formação de professores proposta pela reforma educacional no Acre. Tal política se caracterizou como mais uma estratégia do governo para elevar a formação dos professores com nível superior no estado.

Em seu processo de estruturação, o programa foi planejado para ser oferecido por módulos, em período de férias dos docentes, compreendendo os três primeiros meses do ano (janeiro, fevereiro e março). O programa foi ofertado por módulos; a carga horária era de 8 horas aulas diárias, sendo 04 horas na parte da manhã e 04 horas na parte da tarde; as aulas

eram ministradas de segunda a sábado. Os locais para realização das aulas eram as dependências da UFAC, tanto nos *Campi* do interior, como na capital – sede. Entretanto, em muitas situações, as aulas eram ministradas em dependências de escolas estaduais e municipais quando, na cidade em que fosse ministrada a disciplina/curso, a universidade não oferecesse estrutura física adequada.

Os professores eram designados pelos departamentos acadêmicos para ministrar as aulas das disciplinas. As unidades departamentais contavam, também, com um quadro de professores substitutos, visitantes e colaboradores para atendimento de qualquer demanda que excedesse a capacidade de oferta de disciplinas pelos departamentos envolvidos no programa.

O programa iniciou em 2007 e se estendeu até 2011, formando 2.344 profissionais e ofereceu cursos de licenciatura nas áreas de História, Geografia, Letras, Biologia, Matemática, Educação Física e Pedagogia. Os cursos foram distribuídos em 10 (dez) polos, localizados nos maiores municípios do estado: Rio Branco, Cruzeiro do Sul, Sena Madureira, Tarauacá, Brasiléia, Feijó, Marechal Thaumaturgo, Porto Walter, Plácido de Castro e Senador Guimard, com um total de 60 turmas, conforme disposto no quadro abaixo:

QUADRO Nº 08 – DISTRIBUIÇÃO DOS CURSOS E TURMAS DO PROFIR NOS MUNICÍPIOS ACREANOS

Continua

Municípios Pólos	Cursos	Turmas
<b>POLO I: Rio Branco</b>  <b>Municípios:</b> Bujari Porto Acre Rio Branco	Letras	01
	Matemática	02
	Biologia	02
	História	02
	Geografia	02
	Educação Física	01
	<b>POLO II: Cruzeiro do Sul</b>  <b>Municípios:</b> Cruzeiro do Sul Mâncio Lima Rodrigues Alves	Letras
Matemática		02
Pedagogia		03
Biologia		02
Historia		01
Geografia		01

QUADRO Nº 08 – DISTRIBUIÇÃO DOS CURSOS E TURMAS DO PROFIR NOS MUNICÍPIOS ACREANOS

Continuação

Municípios Pólos	Cursos	Turmas
<b>POLO III: Sena Madureira</b>  <b>Municípios:</b> Sena Madureira Manoel Urbano Santa Rosa	Letras	01
	Matemática	01
	Biologia	01
	Pedagogia	01
	Educação Física	01
<b>POLO IV: Tarauacá</b>  <b>Municípios:</b> Tarauacá Jordão	Letras	01
	Matemática	01
	Biologia	01
	Pedagogia	01
	História	01
	Geografia	01
<b>POLO V: Brasiléia</b>  <b>Municípios:</b> Brasiléia Epitaciolândia Assis Brasil Xapuri	Letras	01
	Matemática	01
	Biologia	01
	Pedagogia	01
	História	01
	Geografia	01
	Educação Física	01
<b>POLO VI: Feijó</b>	Letras	01
	Matemática	01
	Pedagogia	01
	Biologia	01
<b>POLO VII: Marechal Thaumaturgo</b>	Pedagogia	03
	Letras	01
<b>POLO VIII: Porto Walter</b>	Pedagogia	01
	Letras	01
<b>POLO IX: Plácido de Castro</b> <b>Municípios:</b> Plácido de Castro Acrelândia	Letras	01
	Matemática	01
	Pedagogia	01
<b>POLO X: Senador Guimard</b>	Letras	01
	Matemática	01
	Biologia	01
	Geografia	01
	<b>TOTAL DE TURMAS</b>	<b>60 turmas</b>
	<b>TOTAL DE ALUNOS</b>	<b>2.389 alunos</b>

FONTE: UFAC, PROJETO PEDAGÓGICO DO PROFIR, 2006.

O pré-requisito para que os professores ingressassem nos cursos eram: serem professores da rede pública estadual e municipal, portadores de diploma de conclusão do ensino médio nas modalidades magistério, Proformação e outras; comprovação de que estavam em efetivo exercício da docência em escola da rede pública estadual ou municipal de ensino no meio rural; aprovação em processo seletivo realizado pela Comissão Permanente de Vestibular (COPEVE) e comprovação de domicílio em um dos municípios em que o curso seria oferecido.

O governo vem utilizando, como estratégia para economizar recursos financeiros, a formação em serviço, pois, nesse tipo de formação, os professores não têm que, necessariamente, se afastar de todas as suas atividades. De janeiro a março, os professores participavam das atividades de formação e, após esse período, retornavam para as escolas para assumir as suas responsabilidades regulares em sala de aula.

Buscando equacionar as exigências dispostas no âmbito da legislação, as demandas dos sistemas estadual e municipal, bem como alcançar a elevação da qualidade da formação de professores, o programa teve por objetivos: oferecer formação, qualificação e titulação profissional, em nível de graduação, aos professores da Educação Básica nas redes públicas de ensino do Estado do Acre, que atuavam na zona rural, na educação infantil, no ensino fundamental e ensino médio. Foram oferecidos cursos de licenciatura em Pedagogia, Ciências Biológicas, Letras Português, Matemática, História, Geografia e Educação Física, com foco voltado para as especificidades da zona rural. Além disso, o programa pretendeu possibilitar que a formação inicial garantisse condições para que o professor/aluno pudesse desenvolver, continuamente, competências para:

- a. O exercício da docência no ensino fundamental e médio, participação no projeto educativo e curricular da escola e produção do conhecimento pedagógico, buscando responder às diferentes exigências das situações das situações de trabalho;
- b. Orientar suas escolhas e decisões metodológicas e didáticas por princípios éticos, políticos, técnico-pedagógicos e pressupostos epistemológicos coerentes;
- c. Desenvolver-se profissionalmente e ampliar seu horizonte cultural para a utilização de novas tecnologias e formas de comunicação;
- d. Utilizar estratégias diversificadas de avaliação de aprendizagem e, a partir de seus resultados, formular propostas de intervenção pedagógica, considerando o desenvolvimento de diferentes capacidades dos alunos;
- e. Promover ações que aproximem a comunidade e a escola no sentido de tornar os ambientes propícios à promoção da aprendizagem dos alunos;

- f. Assegurar efetivo acompanhamento do processo de desenvolvimento do curso, participando do sistema de avaliação que envolva técnicos da SEE e corpo docente do Programa;
- g. Integrar as ações de Ensino, Pesquisa de Extensão, componentes indispensáveis à formação dos profissionais da Educação, aos saberes, valores, vivências e práticas que estão inseridas no universo da educação escolar (UFAC, 2006, p.22).

Conforme o levantamento da SEE/AC, o contingente de docentes sem a formação necessária, atuando na educação infantil, ensino fundamental e médio, no campo, era de quase 100%. Dessa forma, o programa se propôs a alcançar as seguintes metas:

**Meta 1:** Contribuir para a extinção do quadro de professores leigos, sem formação em nível superior num prazo de cinco anos.

**Meta 2:** Qualificar e titular profissionalmente, a nível de graduação, 540 (quinhentos e quarenta) professores da educação básica nas redes públicas de ensino do Estado do Acre, que atuam na zona rural, na Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, por meio do curso de licenciatura em Pedagogia.

**Meta 3:** Qualificar e titular profissionalmente, a nível de graduação, 2.093 (dois mil e noventa e três) professores da educação básica nas redes públicas de ensino do Estado do Acre, que atuam na zona rural, nas Séries Finais do Ensino Fundamental e Médio, por meio do curso de licenciatura em Ciências Biológicas, Matemática, História, Geografia, Letras Português e Educação Física.

**Meta 4:** Habilitar **2.389** (dois mil trezentos e oitenta e nove) professores para a educação básica, a nível de graduação plena, em consonância com as necessidades específicas identificadas pela Secretaria de Estado de Educação – SEE e Secretarias Municipais - SEMEC's do estado do Acre (UFAC, 2006, p.21).

Na meta 1, observa-se que há uma intenção explícita do governo estadual de universalizar a formação de professores, em nível superior, no campo, já que sua meta inicial era qualificar 100% dos docentes. Todavia, embora tenha ampliado, consideravelmente, a média de professores com nível superior, na rede pública de ensino estadual, passando de 26,0% para 63,5% (Censo Escolar, 2012), o que o governo fez foi apenas amenizar a questão, pois o campo ainda apresenta uma elevada demanda de formação.

A meta 2 e 3 indicam que a oferta de vagas foi menor que a demanda, o que sugere que não foi feito um diagnóstico da situação educacional do campo no estado, antes de oferecer a formação, e faltou um diálogo mais intenso entre a SEE e as Secretarias municipais para a oferta dos cursos a serem disponibilizados e os que demandavam maior número de vagas. Isso porque foram ofertadas somente 540 (quinhentos e quarenta) vagas no curso de Pedagogia, para titular os professores da educação infantil e anos iniciais do ensino

fundamental, tanto da rede estadual, quanto municipal. O quadro abaixo sinaliza que a demanda era bem maior. No ano de implementação do programa, o Censo Escolar (2007) registrava:

TABELA Nº 11 – DISTRIBUIÇÃO DE ESCOLAS, MATRÍCULAS E PROFESSORES DA REDE ESTADUAL E MUNICIPAL NO ACRE

Série/etapa	Rede Estadual			Rede Municipal		
	Escolas	Matrículas	Professores s/ nível superior	Escolas	Matrículas	Professores s/ nível superior
Ed. Infantil	53	1.150	47	90	2.305	112
EF- anos iniciais	481	15.723	256	831	24.050	305
EF- anos finais	149	7.230	715	90	4.137	1.098
Ensino Médio	17	1.274	8	0	0	0
Total	700	25.377	1.026	1.011	30.492	1.515

FONTE: CENSO ESCOLAR (2007)

Observa-se pela tabela que, em 2007, o número de professores que necessitavam de formação em curso de Pedagogia, para atuar na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, era de 303 professores da rede estadual e 417 professores da rede municipal, totalizando uma demanda de 720 vagas. No entanto, só foram ofertadas 540. Muitos desses professores, dada a pouca oferta de vagas no curso de Pedagogia, tiveram que escolher um dos cursos oferecidos nas licenciaturas específicas, já que a oferta nestes foi bem maior (2.093 vagas), para uma demanda de 723 professores da rede estadual e 1.098 para a rede municipal, totalizando uma demanda de 1.821 vagas. Destes professores, 413 eram professores efetivos da rede estadual de educação e 754 eram professores com contrato temporário. Os demais eram professores da rede municipal de educação, grande parte com contrato temporário.

Por meio desses dados, é possível concluir que o estado implementou o programa visando atender à formação dos professores que estão, por Lei, sob sua responsabilidade. Desse modo, os municípios continuaram com uma grande demanda de formação de professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental.

Cabe destacar que, nesse mesmo ano, ainda existiam 121 professores da rede estadual e 41 das redes municipais apenas com o ensino fundamental completo e incompleto,

e que não puderam realizar a formação por não ter o ensino médio. Esses professores necessitavam da formulação de uma política de formação que desse conta da demanda em três frentes: propiciar a terminalidade do ensino fundamental a este contingente de professores, garantir-lhes a continuidade dos estudos no ensino médio e, ainda, responsabilizar-se pela formação desses sujeitos na Educação Superior. Mas isso não foi discutido no momento da proposição da política.

De acordo com os proponentes da política, a quantidade de vagas em cada curso, com a oferta maior nas licenciaturas específicas, foi pensada, justamente, porque o governo tinha a intenção de, futuramente, ampliar o número de escolas que ofertassem, principalmente, os anos finais do ensino fundamental e ensino médio, grandes gargalos da educação do campo, o que não aconteceu. Pelo contrário, o governo acabou implementando o Programa Asas da Florestania<sup>25</sup>, visando a atender as crianças e os jovens que necessitavam de escolarização, contratando professores unidocentes para realizar o atendimento nas residências dos alunos.

Do ponto de vista do envolvimento dos professores, pode-se afirmar que a proposta veio pronta. O projeto curricular ficou a cargo das coordenações dos cursos que, no fim de tudo, implementaram a mesma proposta que já vinha sendo executada pelos cursos regulares. Portanto, a proposta do Profir foi executada de forma determinada, deixando de envolver os sujeitos mais interessados pelo programa.

O Programa foi coordenado pela Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), as questões administrativas ficaram sob responsabilidade da Coordenadoria de Campi (COCAM) e, as questões pedagógicas e acadêmicas, a cargo dos Colegiados dos Cursos existentes na sede e no Campus de Cruzeiro do Sul, os quais foram responsáveis pelo projeto pedagógico do curso. Coube a estes a elaboração de orientações normativas que atendessem

---

<sup>25</sup> O programa Asas da Florestania faz parte de uma política pública de educação da SEE/AC, em parceria com a Fundação Roberto Marinho, voltada para a expansão do atendimento da educação infantil, ensino fundamental (6º ao 9º ano) e ensino médio às populações do campo, no Acre. Nas localidades mais remotas, as crianças e adolescentes têm dificuldade para prosseguir nos estudos, após concluir a primeira etapa do ensino fundamental. Para resolver o problema, a SEE criou, em 2005, o Projeto Asas da Florestania ensino fundamental, do 6º ao 9º ano, e foi implementado em 17 dos 22 municípios do estado. No programa, um mesmo professor acompanha cada turma do 6º ao 9º ano, o currículo é organizado por módulos, o calendário escolar é mais curto, sete meses, e é finalizado em três anos. Em 2006, O programa Asas da Florestania educação infantil também passou a ser ofertado em 12 municípios. Os agentes educadores passam por um processo seletivo e são moradores da própria comunidade, vão à casa dos alunos duas vezes por semana. Em 2008, foi implementado o Asas da Florestania de Ensino Médio em 18 municípios, em parceria com o Instituto Dom Moacir, organizado para ser desenvolvido em três anos.

às especificidades dos programas. As diversas instâncias e setores envolvidos no processo de gestão do programa contaram com assessorias e pessoal de apoio para realização, acompanhamento e avaliação das atividades planejadas.

Cada município contou com uma subsecretaria que ofereceu apoio técnico-administrativo para a realização dos cursos, repassando às Coordenações, na sede, as informações referentes a cada curso. As estruturas curriculares estavam em consonância com a Resolução nº 01 de 18/02/02, Resolução nº 02, de 19/02/2002, do Conselho Nacional de Educação (CNE) e Resolução nº 06, de 14/12/2005, do CEPEX, conforme disposto no quadro abaixo:

QUADRO Nº 09 - ESTRUTURA CURRICULAR DOS CURSOS DO PROFIR

<b>Cursos</b>	<b>Unidade Acadêmica responsável</b>	<b>Carga Horária</b>	<b>Duração</b>
Letras Português	Centro de Educação, Letras e Artes – Campus de Cruzeiro do Sul	3.510	5 anos
Pedagogia	Centro de Educação, Letras e Artes – Campus de Cruzeiro do Sul	3.615	5 anos
Matemática	Departamento de Matemática e Estatística	3.455	5 anos
Ciências Biológicas	Departamento de Ciências e Natureza	3.200	5 anos
História	Departamento de História	3.495	5 anos
Geografia	Departamento de Geografia	3.725	5 anos
Educação Física	Departamento de Educação Física	3.710	5 anos

FONTE: UFAC, PROJETO PEDAGÓGICO DO PROFIR, 2006.

A formação dos professores foi organizada em etapas letivas, concentradas nos períodos de férias, nos meses de janeiro, fevereiro e março de cada ano, em consonância com o calendário letivo das escolas rurais, que tem início, em decorrência da estação invernal, no mês de abril, considerado o marco do início do verão amazônico.

O curso foi implementado na modalidade presencial, funcionando em dois turnos diários de aula. No entanto, considerando as peculiaridades regionais e do contexto dos professores em formação, a estrutura curricular contemplou, na execução da primeira etapa, algumas disciplinas com carga horária semipresencial. Ressalta-se que alguns componentes curriculares foram ministrados à distância. O programa beneficiou os professores com atuação em escolas rurais e, também, algumas escolas indígenas.

O Convênio/SEE nº. 008/2006 foi celebrado entre o governo do Estado, a Secretaria de Estado de Educação e a Universidade Federal do Acre, com a interveniência da fundação de apoio e desenvolvimento ao ensino, pesquisa e extensão universitária no Acre – FUNDAPE. O convênio teve por objetivo desenvolver o programa incluindo a implantação e implementação dos cursos superiores parcelados para professores lotados no meio rural do Estado do Acre. Para a execução das atividades neste convênio, os recursos iniciais do governo estadual, destacados na proposta, foram da ordem de R\$ 12.359.230,72 (doze milhões, trezentos e cinquenta e nove mil, duzentos e trinta reais e setenta e dois centavos). Em decorrência de novas demandas, ao longo de sua execução, houve necessidade de assinatura de termos aditivos.

Foram ofertadas 2.389 (duas mil, trezentas e oitenta e nove) vagas para professores da área rural, das Secretarias Estadual e Municipais de Educação, conforme quadro de discriminação:

QUADRO Nº 10 - VAGAS OFERTADAS PELO PROFIR NOS MUNICIPIOS ACREANOS

Municípios	Letras	Matemática	Ciências Biológicas	História	Geografia	Ed. Física	Pedagogia	Total
Bujari	14	07	10	04	08	02	0	45
Porto Acre	10	11	11	13	14	02	0	61
Rio Branco	23	55	56	56	56	34	0	280
Cruz. do Sul	65	50	47	25	0	0	44	256
Mâncio lima	21	15	14	06	0	0	30	93
Rod. Alves	25	15	17	10	07	0	07	81
S. Madureira	33	27	33	33	32	27	30	275
Santa Rosa	02	01	0	04	04	02	07	20
M. Urbano	03	03	0	06	06	06	08	32
Tarauacá	33	33	32	33	33	0	30	194
Jordão	12	07	12	07	08	0	15	61
Brasiléia	14	14	13	13	14	12	24	104
Epitaciolândia	08	08	07	07	07	05	09	51
Assis Brasil	07	05	09	05	07	07	07	47
Xapuri	14	07	15	14	15	02	07	74
Feijó	36	39	40	0	0	0	50	165
M. Thaumatur	41	0	0	0	0	0	132	173
Porto Walter	34	0	0	0	0	0	45	79
P. de Castro	49	37	0	0	0	0	46	132
Acrelândia	13	13	0	0	0	0	30	56
S. Guiomard	27	27	27	0	27	0	0	108
Capixaba	16	16	17	0	13	0	0	62
<b>TOTAL</b>	<b>500</b>	<b>390</b>	<b>360</b>	<b>236</b>	<b>283</b>	<b>99</b>	<b>521</b>	<b>2.389</b>

FONTE: UFAC, PROJETO PEDAGÓGICO DO PROFIR (2006).

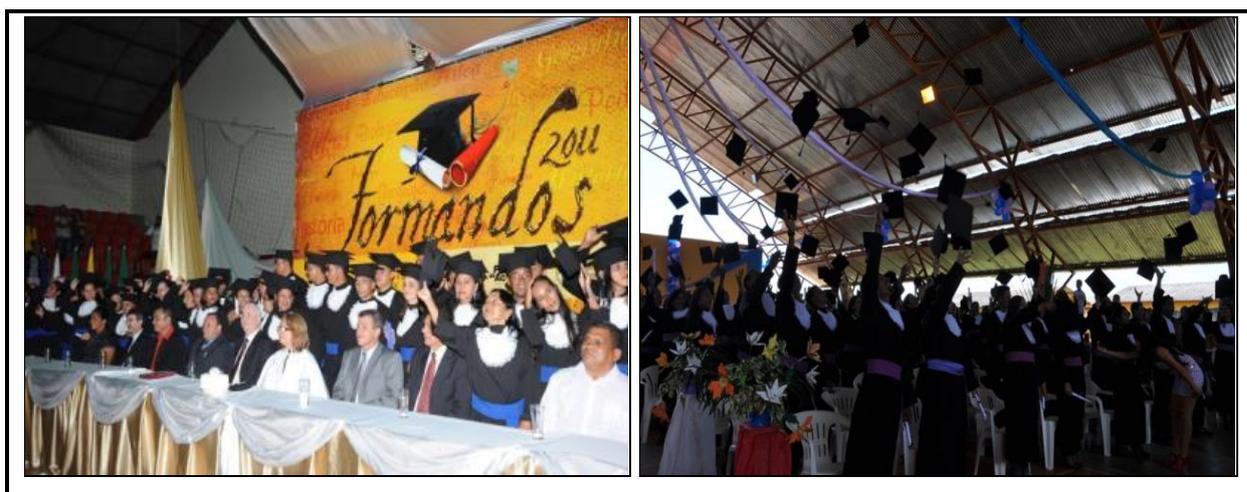
Pelo quadro, observa-se que não foram ofertadas vagas para as áreas consideradas de maior carência de professores, como Física e Química, não só no Acre, mas no Brasil, de uma forma geral. Isso indica que, atualmente, o campo tem uma grande demanda de formação para os professores que atuam com tais disciplinas.

Durante a formação, os professores receberam uma pequena ajuda de custo de suas respectivas redes estaduais e municipais, em forma de bolsa. Com este recurso, deslocavam-se para o município sede e nele permaneciam, durante os três meses de formação.

À Universidade coube, por meio da COCAM, a operacionalização de ações que demandavam providências, junto à Fundação de Apoio e Desenvolvimento ao Ensino, Pesquisa e Extensão Universitária (FUNDAPE), de passagens aéreas ou terrestres para o deslocamento dos formadores, pagamento de professores e assessores pedagógicos, pagamento de bolsistas que ajudavam em atividades administrativas. Ao Departamento de Educação, por meio da Coordenação do Curso de Pedagogia, com apoio de sua assessoria pedagógica, competiu a responsabilidade de cuidar do planejamento de ensino, do acompanhamento e avaliação das ações executadas ao longo do programa, bem como o cumprimento do cronograma proposto.

O programa encerrou-se em 2011. Nas fotos abaixo, podem-se visualizar os principais momentos da formatura dos docentes do campo:

FIGURA Nº 4 – FOTOGRAFIAS DA FORMATURA DOS PROFESSORES DO PROFIR



FONTE: ARQUIVOS DA UFAC (2011)

Um programa com a dimensão do Profir teve um papel fundamental na qualificação e formação dos professores do campo, no estado do Acre, principalmente na formação dos professores leigos em locais aonde a UFAC não chegava, possibilitando que muitos professores tivessem acesso ao ensino superior. Porém, é preciso considerar em que contexto o programa foi elaborado, pois toda política passa por um filtro de vários níveis, havendo adesões e resistências, e as opiniões e estratégias adotadas pelos indivíduos que circulam nesse campo também devem ser consideradas.

A discussão da necessidade de formação para os professores do campo começou no segundo semestre de 2006. Os professores, representados institucionalmente pelo Sindicato dos Trabalhadores da Educação do Acre – Sinteac, passaram a pressionar a SEE/AC por um programa de formação que atendesse à demanda de formação existente. O governo, então, se comprometeu com os professores do campo e garantiu que o programa seria ofertado já no início de 2007. A SEE, por sua vez, propôs, mais uma vez, a parceria com a UFAC, conforme já vinha se dando nos demais programas, e pressionou para que a equipe responsável pelo planejamento junto à UFAC elaborasse as propostas dos cursos em um prazo limitado. Isso porque o governo, movido por interesses eleitorais, já tinha divulgado, antes do fim do governo Jorge Viana, esse programa, com vistas a eleger o candidato da “era PT”<sup>26</sup>.

A equipe da UFAC em Rio Branco, por sua vez, não aceitou elaborar a proposta, justificando que sua elaboração necessitava de um prazo maior, tendo em vista que as propostas curriculares dos cursos deveriam explicitar uma formação específica para os professores, que contemplasse a realidade do campo. Esse fato acabou gerando certa tensão no campo da política. Como solução para o impasse, a equipe da SEE convidou outra equipe da UFAC, mas, dessa vez, do campus Floresta, em Cruzeiro do Sul, para responsabilizar-se pelo planejamento da proposta.

Como o governo já tinha divulgado o programa na mídia, antes mesmo da proposta estar pronta, assegurando à sociedade que, no primeiro semestre de 2007, os professores estariam nos cursos, o programa seguiu as mesmas orientações dos demais já implementados pela Universidade, não contemplando, portanto toda a especificidade necessária para a formação dos professores. Para a Coordenadora do Ensino Rural na SEE<sup>27</sup>:

---

<sup>26</sup> A expressão Era PT refere-se ao período em que o Partido dos Trabalhadores começa a governar o estado do Acre de forma ininterrupta, de 1º de janeiro de 1999 até os dias atuais.

<sup>27</sup> SILVA, F. C. S. Coordenadora do Ensino Rural – SEE/AC. Rio Branco, 2014. Entrevista.

As nossas formações não tratam absolutamente sobre o contexto rural, a diferença dos espaços urbanos dos espaços rurais, que espaços são esses, como se deu a ocupação [...] isso não se discute nas salas de formação. Esperava muito do Profir, desenhamos um curso que se aproximava muito disso, mas, infelizmente, por questões políticas, um grupo dentro da UFAC não aceitou a implementação do programa e, pra gente não ficar numa situação extremamente desagradável e desgastante diante dos professores, que estavam aguardando esse curso por muito tempo e, politicamente, dentro da sociedade, já tinha assinado convênio com as prefeituras, já tinha acontecido a solenidade formal, toda a divulgação.

O desenho do curso era uma espécie de Pedagogia da Terra, pesquisamos as experiências de Rio Grande do Norte, Paraná, UNB, cursos que tinham disciplinas específicas e tratavam da educação do campo. Desenhamos uma proposta e apresentamos para a UFAC e, dentro da proposta, colocamos um eixo na parte teórica que discutia a ocupação da terra no Acre, quem são as pessoas que vivem lá, qual o papel da escola em uma comunidade rural, o papel do professor, ou seja, a proposta discutia essas questões voltadas para o contexto rural. No entanto, essas questões acabaram que não foram trabalhadas no programa e ficou para a nossa responsabilidade de trabalhar isso, tanto o fazer pedagógico da rotina da sala de aula, como as questões políticas também (COORDENADORA DO ENSINO RURAL – SEE/AC, 2014).

Nota-se a ausência de uma formação específica para os professores que atuam nas escolas do campo, visto que a que foi implementada foi direcionada para todo o corpo docente do estado. Entre os professores há, entretanto, uma convergência em relação ao reconhecimento da importância do programa no contexto das políticas públicas para a formação dos professores do campo. Sobre os motivos que levaram os professores do campo a cursar o Profir, os mesmos foram enfáticos ao responderem que:

QUADRO Nº 11 - OS MOTIVOS QUE LEVARAM OS PROFESSORES DO CAMPO A CURSAR O PROFIR

<b>Respostas predominantes<sup>28</sup></b>
Vi nesse curso a grande possibilidade de me formar pela UFAC. O motivo maior foi a necessidade de me preparar melhor para atuar em sala de aula (professor de Brasília). Buscar melhorar os meus conhecimentos através do ensino superior, só assim eu teria mais oportunidades no mercado de trabalho e também melhorar o ensino aprendido dos educando de forma geral ( <b>professor A, de Brasília</b> ).
Cursei o PROFIR, pois era a única universidade pública disponível para quem estava atuando em sala de aula e, também, eu já estava gostando da profissão ( <b>professor A de Jordao</b> ).
Os motivos foram: a necessidade que tinha de me qualificar, só podia estudar nos finais dos anos letivos e era oferecido de graça ( <b>professor A, de Tarauacá</b> ).
Já atuando um bom tempo como professor formado em magistério, surgiu a oportunidade oferecida pelo governo do estado de cursar um nível superior. Isso foi muito bom pra aperfeiçoar o conhecimento. ( <b>professor A, de Porto Acre</b> ).
Para ter um curso de nível superior e poder ganhar melhor ( <b>professor B, de Bujari</b> ).

FONTE: ENTREVISTA COM OS PROFESSORES (2014)

<sup>28</sup> A reprodução dos questionários foi descrita conforme os depoimentos originais dos professores.

Para os professores, o programa possibilitou uma grande oportunidade para a aquisição de um diploma de ensino superior, para aperfeiçoar os conhecimentos e para elevar a qualidade de vida, por meio do aumento salarial proporcionado pela formação. Para a coordenadora do ensino rural os principais impactos do Profir na educação do campo e na vida dos professores foram: aumento salarial, satisfação de ser professor com nível superior, realização pessoal, validação do que eles eram e são para as comunidades em que atuavam.

Essa política implementada no Acre pode ser encaixada na combinação das três grandes perversões da política moderna, apontadas por Fitoussi e Rosanvallon, “a confusão da política com os bons sentimentos, o gosto pela política espetáculo e a simplificação dos problemas” (1997, p. 24). Para os autores, os bons sentimentos se manifestam, geralmente, focados nos grupos mais desfavorecidos e “tudo sucede como se o essencial fosse proclamar a própria generosidade e dar mostras de boa vontade” (p. 26).

A dimensão de espetáculo da política é garantida por parcelas não desprezíveis dos recursos arrecadados, destinadas à divulgação, através de material impresso, eventos e noticiário na mídia. No caso do Profir, o programa foi divulgado para os professores e a sociedade, antes mesmo que a proposta tivesse sido elaborada. Por isso, não atendeu às reais necessidades do público-alvo. Dessa forma, as proporções adquiridas por essa divulgação não tiveram correspondência com o impacto real do projeto que se quis atingir. Porém, o impacto público do que se noticiou cumpriu a função de proclamar os bons sentimentos e dar a ilusão de que os problemas da desigualdade, especialmente na formação dos professores do campo, estavam sendo enfrentados de alguma forma.

Ainda de acordo com Fitoussi e Rosanvallon (1997), cada vez mais, a formatação de projetos e programas obedece aos requerimentos mercadológicos do fomento, à circulação de mercadorias através das técnicas de propaganda. O “recheio” técnico dos programas é feito depois da formulação propagandística, e não o inverso. O batismo dos programas e o *timing* de seu lançamento são decididos em outras esferas que não aquelas especializadas em determinado assunto; os especialistas são chamados depois do lançamento, para ajustar e viabilizar o que já ganhou existência virtual na mídia e no cenário político.

Concorda-se com Fitoussi e Rosanvallon (1997), quando afirmam que as desigualdades não podem ser entendidas, exclusivamente, na perspectiva do direito de receber determinados bens e serviços. É preciso contemplar, também, o que eles chamam de direitos de integração, que são aqueles que permitem que os indivíduos sejam cidadãos ativos, com

plenos direitos, inclusive, de terem suas especificidades reconhecidas pelas políticas de formação.

Outra questão a se destacar, é que a proposta foi divulgada com base na concepção de educação rural, deixando que os docentes continuassem desconhecendo os princípios e finalidades que norteiam a educação no campo. Isso se deu pelo fato de que não houve, nos últimos anos, no estado, uma formação direcionada a atender às necessidades e anseios destes profissionais. Uma vez que as temáticas contempladas nos programas de formação deram conta de suprir, apenas teoricamente, as necessidades genéricas da educação infantil, do ensino fundamental e do médio, na realidade da educação urbana. Mais uma vez, foram deixados de lado os problemas vivenciados por esses profissionais no cotidiano escolar das escolas do campo. Conseqüentemente, ocorreu uma descontextualização das práticas pedagógicas referentes à realidade na qual estavam inseridos.

Em outras palavras, a orientação dada aos professores do campo, em programas de formação no estado, apresenta-se equivalente a do meio urbano, se considerarmos os temas trabalhados e metas a serem seguidas. Frente a este quadro, é evidente a carência destas formações e a necessidade do estabelecimento de objetivos coerentes com a realidade, desenvolvendo uma proposta de educação verdadeiramente no campo e do campo. Oferecer aos educadores do campo uma formação específica significa dar resposta a uma problemática muito requerida pelas organizações sociais envolvidas com as questões do campo: formar quadros de docentes com visão da realidade do campo.

Nesse sentido, Geraldi et. al. (1998) nos alerta para o fato de que é obrigação dos programas de formação de professores colocar como preocupação central, as questões políticas e sociais, procurando possibilitar, aos futuros professores, pensar sobre as dimensões que afetam o seu cotidiano, a sua prática de ensino. Mostrar, portanto, que podem tomar decisões que estarão servindo para deixar as coisas como estão ou mudá-las.

Nessa perspectiva, é importante o desenvolvimento de um processo de formação de educadores que assuma os mesmos princípios pedagógicos da educação básica do campo, de forma a permitir o desencadeamento de um processo educativo a partir da reflexão sobre as condições e história de vida de tais educadores em formação, assim como sobre os valores e as concepções de educação que carregam. Formar profissionais para lidar com as diferentes realidades e que valorizem as diversidades é um desafio da atualidade.

É importante considerar que o campo, no Acre, possui uma realidade própria e que, nesse contexto, existem sujeitos que não podem ser ignorados por qualquer proposta de educação que se pretenda de alcance universal. Reafirma-se que a educação do campo tem singularidades que requerem uma preocupação específica. Uma proposta de educação para o campo precisa estar organizada de forma a valorizar o modo de vida dos povos do campo. Ao mesmo tempo em que não poderá desconsiderar que se trata de um espaço que integra o conjunto da sociedade brasileira e o contexto das relações internacionais.

Numa perspectiva política e das políticas públicas de formação de professores, o programa foi considerado como a melhor iniciativa de formação, em nível superior, para os professores que atuam no campo. Em termos sociais, oportunizou aos professores vislumbrar uma melhor qualidade de vida, elevando o nível de seus conhecimentos e de seus salários. Entretanto, apesar de ter qualificado um grande contingente de docentes do campo, em nível superior, diversos fatores apontam para limitações nessa política de formação: os professores não participaram do processo de elaboração do programa; as propostas dos cursos não estavam voltadas para o atendimento da realidade do campo, pois seguiram-se as mesmas propostas dos programas já oferecidos para a realidade urbana, e a quantidade de vagas foi insuficiente para atender a demanda inicial.

Podemos compreender que a proposta, apesar de não ter se constituído em uma política pública permanente e articulada com o que os movimentos sociais defendem e lutam, consiste em um esforço para a expansão de ações voltadas para a formação de professores para atuarem no campo, no sentido de superar as desigualdades educacionais ali existentes.

#### **3.4.2 O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – Parfor**

No ano de 2009, quando o Governo Federal instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, com a finalidade de promover a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica do país, o estado do Acre não aderiu, pois, em parceria com a UFAC, estava executando dois outros programas: o Programa Especial de Formação de Professores para Zona Urbana, nos municípios considerados de difícil acesso, e o Programa Especial de Formação de Professores para Zona Rural (Profir).

Com o encerramento dos programas especiais de formação, praticamente a totalidade dos professores da rede estadual urbana passaram a ter formação em nível superior. No entanto, em relação ao contingente de professores do campo, tanto da rede estadual, quanto das redes municipais, havia, ainda, um número significativo de professores sem a formação superior e muitos com ensino superior, mas que atuavam em áreas diferentes de sua formação. Essa demanda justificou a ação do Parfor no estado do Acre.

Somente a partir de 2012, a UFAC, a Secretaria Estadual de Educação e as Secretarias Municipais de Educação aderiram ao Parfor. A partir de então, iniciou-se um processo de negociações com os secretários municipais de educação do Estado do Acre e com o governo, no sentido de levantar as demandas de formação e respectivas vagas e turmas. As atividades de formação foram iniciadas somente no segundo semestre de 2013. A UFAC aderiu ao Parfor apenas na modalidade “presencial” e todos os cursos em oferta estão configurados, como “primeira licenciatura”, em 13 municípios do estado e, ao todo, com 29 turmas de pedagogia, 01 de geografia, 02 de Ciências Biológicas e 01 de Letras, conforme Quadro nº 12.

Com a oferta iniciada em 2013 e em 2014, estão sendo ofertadas pelo Parfor, no Acre, 33 turmas de licenciatura, que perfazem uma matrícula aproximada de 1.500 (mil e quinhentos) professores da rede pública de ensino em processo de formação na educação superior.

No quadro abaixo é possível visualizar a oferta do programa no Acre, por rede municipal e estadual, bem como mapear a localização de concentração dos professores:

QUADRO Nº 12 - DEMONSTRATIVO/ PARFOR 2013

Continua

Pólo/ Municípios	Curso	Nº de Turmas	Nº Matrículas	Rede estadual	Rede municipal	Zona Urbana	Zona Rural
Rio Branco <b>Municípios:</b> Bujari Porto Acre Rio Branco	Pedagogia	01	38	20	18	20	18
Cruzeiro do Sul <b>Municípios:</b> Cruzeiro do Sul Mâncio Lima Rodrigues Alves	Pedagogia	05	229	66	163	128	243
	Ciências Biológicas	01	46	22	24		
	Letras-Português	01	46	26	20		
	Geografia	01	50	28	22		

QUADRO Nº 12 - DEMONSTRATIVO/ PARFOR 2013

Continuação

Pólo/ Municípios	Curso	Nº de Turmas	Nº Matrículas	Rede estadual	Rede municipal	Zona Urbana	Zona Rural
Feijó	Pedagogia	07	336	137	199	174	162
Tarauacá	Pedagogia	05	227	100	127	90	137
Rio Branco <b>Municípios:</b> Capixaba P. de Castro S. Guiomard	Pedagogia	01	36	16	20	30	6
Sena Madureira <b>Municípios:</b> M. Urbano S. Madureira	Ciências Biológicas	01	42	21	21	86	92
	Pedagogia	03	136	59	77		
Jordão	Pedagogia	01	60	10	50	20	40
Marechal Thaumaturgo	Pedagogia	02	110	20	90	40	70
Porto Walter	Pedagogia	01	57	08	49	20	37
Santa Rosa	Pedagogia	01	38	03	35	16	22
Brasiléia <b>Municípios:</b> Assis Brasil Brasiléia Epitaciolândia	Pedagogia	01	74	18	56	30	44
<b>TOTAL</b>		<b>33</b>	<b>1.525</b>	<b>522</b>	<b>1.003</b>	<b>654</b>	<b>871</b>

FONTE: COORDENAÇÃO GERAL DO PARFOR/UFAC

No quadro, observa-se que o curso de Pedagogia é o que tem o maior número de alunos matriculados. Isso justifica-se pelo fato de que o programa se realiza em regime de colaboração entre os entes federados e a etapa inicial da educação básica (educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental) se constitui em responsabilidade dos municípios, predominando, assim, a oferta desse curso no Estado. No caso da clientela atendida pelo Parfor, no Acre, mais de 80% dos alunos matriculados são professores provisórios nas redes estadual e municipais de ensino.

As ações do Parfor se assemelham à forma de atuação da UFAC em outros programas especiais. A diferença é que o Parfor vincula-se ao MEC, que financia as ações. Anteriormente, eram os municípios e o estado que tinham que alocar os recursos para fazer

frente às ações. Todavia, o formato, o regime em que esses cursos acontecem são os mesmos, regime modular e atividades regulares no período de recesso escolar. Essa organização resulta em um período intensivo de aulas durante os quatro primeiros meses de cada ano. Dessa forma, impõe-se, também, a necessidade de fazer a adequação do calendário e do ano letivo desses professores nas unidades escolares nas quais atuam.

A maioria dos discentes que frequentam as turmas do Parfor é composta por professores que atuam no campo, o que significa dizer que, mesmo após a oferta do Profir, o campo continuou a apresentar demanda de formação. Portanto, os professores que não fizeram a formação nesse programa ou titularam-se em uma área em que não atuavam, tiveram, com o Parfor, nova possibilidade de formação. Mesmo reconhecendo que o público do Parfor, no estado, tem uma característica diferente, a coordenação do programa local, orientada pelo MEC, resolveu não realizar alterações nos projetos políticos pedagógicos dos cursos, tendo em vista que os cursos da UFAC já foram avaliados, obtendo conceitos três (3), quatro (4) ou cinco (5). O formato dos cursos e das propostas curriculares foram levados para o Parfor, a fim de evitar os riscos de dar início aos cursos, sem a aprovação dessas propostas nas instâncias superiores.

A 4ª Reunião Ordinária do Fórum de Apoio a Formação Docente do Acre foi realizada em 12/11/2013 e contou com a presença de representantes da Secretaria de Estado de Educação e Esporte, da Universidade Federal do Acre, do Conselho Estadual de Educação, do Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado do Acre e dos Conselhos Municipais de Educação. Durante o evento, um dos representantes da SEE/AC afirmou que sua equipe já vinha discutindo, junto ao MEC, que a proposta do programa não contemplava as necessidades dos professores da área rural, e destacou que:

[...] o MEC traz o programa, mas não vemos atendendo todas as demandas do nosso estado. E tratando da região Norte, tem que se pensar na questão da educação indígena, que tem a sua especificidade, além da educação do campo. Essa é uma proposta e ainda não foi fechada, pois todos os estados ainda estão mandando as suas contrapropostas. Algumas observações vão ser adequadas com o que cada estado destacou, mas uma delas foi com relação à região Norte, onde todos os Estados reclamaram da questão dos professores indígenas e do Campo. (Representante da SEE/AC, 2013).

A garantia de acesso diferenciado à educação não é um privilégio, mas sim uma política que pode ser justificada racionalmente, a partir de uma situação de desigualdade. A construção das políticas públicas percorre etapas, sendo que a primeira deve ser a realização de um diagnóstico da situação, o que justifica a proteção especial a determinados grupos – alvos prioritários da ação estatal que visa à garantia de direitos. Depois disso, devem ser definidas metas, planos de ação, meios de execução e financiamento. Contudo, observa-se que essas etapas não vêm sendo consideradas no momento do planejamento das propostas de formação docente no estado do Acre.

A escolha de qual política deverá ser priorizada é, sem dúvida, uma questão política. Os diagnósticos podem apontar inúmeras necessidades. O fato de uma ser escolhida como prioritária não faz dela um privilégio, mas um caminho justificado, decorrente de determinada correlação de forças na sociedade. É claro que as escolhas de políticas prioritárias significam que outras, também importantes, não serão priorizadas. No entanto, o importante é garantir a implementação progressiva dos direitos, assegurando o avanço das conquistas, de forma a alargar, cada vez mais, o acesso aos direitos dos professores.

A formação do educador necessita contemplar questões relativas à educação do campo, mesmo em curso não específico para educadores do campo, como é o caso do Parfor, com a finalidade de chamar a atenção para a existência da realidade do campo no estado. Ou seja, trata-se de uma oportunidade de fazer com que os processos de formação desses futuros profissionais considerem a realidade do campo e sua relação com o urbano, mesmo para aqueles futuros profissionais que não tenham pretensão de atuar nas escolas do campo.

Para Arroyo (2012), em nome da igualdade tem predominado “uma visão única, generalista e abstrata de igualdade e de políticas educativas” (p. 06). Ele alerta para o fato de que “essa visão marca as políticas como instrumentos de acesso, permanência únicos para garantia da igualdade”. Nessa concepção, avança-se em um ideal de igualdade tão abstrato e descontextualizado que os diferentes feitos desiguais terminam ficando de fora.

O respeito à diferença, tão propalado nas ações do Estado e de governos, muitas vezes, é interpretado como um direito individual e, portanto, garantido pela oferta de oportunidades iguais a todos. Ocorre que a oferta de oportunidades iguais pressupõe níveis e condições semelhantes, para garantir o mesmo patamar de direitos, o que não é o caso encontrado entre a cidade e o campo. Portanto, o direito à diferença, aqui trabalhado, indica a necessidade de garantia de igualdade e universalidade, sem desrespeitar a diversidade

encontrada no trato das questões culturais, políticas e econômicas do campo. O respeito à diferença pressupõe, assim, a oferta de condições diferentes, o que, no limite, garante a igualdade de direitos. Os professores do campo possuem uma matriz cultural diferente, e isso os faz demandantes de políticas públicas específicas.

Para finalizar, é imprescindível destacar que as políticas de formação de professores no estado do Acre vêm configurando um novo perfil de professor, tanto do campo, quanto da cidade. O número de professores atendidos pelos programas é bastante expressivo e, em alguns aspectos, tais ações mostram-se superiores, proporcionalmente, aos programas implementados em outros estados mais ricos, que possuem infraestrutura melhor e mais adequada e condições geográficas mais favoráveis. Há, no entanto, outros desafios a serem enfrentados, que dizem respeito à valorização e às condições do trabalho docente.

Considerando a política implementada no Acre para formar seus professores, passa-se para o próximo capítulo, com o intuito de verificar em que medida essas políticas impactaram o perfil formativo e profissional dos professores do campo, a fim de avaliar se as mesmas estão contribuindo para superação das desigualdades e criando condições de mais equidade no campo.

## **CAPITULO 4 - O PERFIL DOS PROFESSORES DO CAMPO DA EDUCAÇÃO BÁSICA DA REDE ESTADUAL DO ACRE**

*... se a realidade é opaca, existem zonas privilegiadas – sinais, indícios – que permitem decifrá-la . (Carlo Ginzburg, 1989).*

Este capítulo dedica-se a apresentar o perfil pessoal, formativo e profissional do professor que atua nas escolas do campo, na educação básica do Acre. Tem-se, como objetivo, averiguar as possíveis mudanças nas condições de trabalho pelas quais estariam passando esses profissionais, tendo em vista a direção das políticas educacionais implementadas pelo estado nas últimas décadas.

A constituição do perfil dos professores do campo traz uma complexidade de fatores imbricados, resultado, em maior ou menor medida, das políticas educacionais que nortearam a área nas últimas décadas. Isso instigou a busca pelo desvelamento de alguns desses fatores, traçando-se, assim, o perfil desses docentes, com base no período 2007 a 2013. Para tanto, priorizaram-se os dados referentes aos perfis pessoal, formativo e profissional, além das condições de trabalho dos professores.

A compreensão do conceito de perfil, neste trabalho, coincide com a ideia de Alves (2007), que entende o perfil como sendo o conjunto de características de um grupo específico de trabalhadores, como categoria coletiva. Seu delineamento pode constituir meios para compreender a constituição histórica, as especificidades, o que diferencia e o que similariza os indivíduos e as mudanças da categoria.

O capítulo está organizado em três seções. Inicia-se com a apresentação do perfil pessoal dos docentes do campo da educação básica, Kna perspectiva de mostrar elementos identificadores dessa população, como idade, sexo e raça. Tais aspectos não são constituídos diretamente pelas políticas educacionais, mas, para a realização da avaliação das políticas, é interessante conhecê-los, pois fornecem informações de quem é o professor que se dispõe a atuar no campo. Na sequência, apresenta-se o perfil formativo, no qual a formação inicial e continuada são analisadas. A terceira e última seção é destinada à análise do perfil profissional e das condições de trabalho dos docentes, no que tange ao salário e ao vínculo empregatício, considerados como mais expressivos de uma política para os profissionais da educação.

Neste estudo, em virtude das grandes desigualdades presenciadas entre as condições de trabalho dos professores da cidade e do campo<sup>29</sup>, será utilizada, para a análise, a categoria igualdade, em contraposição à desigualdade. Para Frischeisen (2007), a igualdade é um valor, que só pode ser estabelecido mediante à comparação entre duas ou mais ordens de grandeza e, assim, estará sempre relacionada a uma comparação entre situações e /ou pessoas. Isso porque, quando perguntamos se existe igualdade, estamos sempre diante das indagações: qual igualdade. Entre o que e/ou quem?

Por entender que a igualdade é uma relação entre dois termos e que só pode estabelecer-se mediante comparação, realizar-se-á comparação do perfil formativo e profissional dos professores do campo com o dos professores da cidade, do estado do Acre, a fim de estabelecer relações entre essas categorias. Nesse sentido, o estudo ressalta as desigualdades/igualdades existentes entre campo e cidade, tendo como foco de análise os professores que atuam no campo.

Dentro da discussão sobre igualdade, surge outra categoria de igual relevância para esse estudo, a equidade. Tal categoria está presente no discurso das políticas para a educação do campo e para a formação de seus professores, cuja aplicação deve gerar a igualdade ou, ao menos, diminuir o quanto possível as desigualdades. O uso dessa categoria permitirá avaliar em que medida as políticas estão impactando a constituição dos perfis dos profissionais do campo, da educação básica no Acre, e se estas estão superando ou acentuando as desigualdades no campo.

#### **4.1 O PERFIL PESSOAL DOS PROFESSORES DO CAMPO**

Esta seção fornece dados gerais que facilitam uma primeira aproximação com os professores do campo no estado do Acre, pois parte-se do pressuposto de que conhecer o perfil desses professores poderá preencher uma lacuna quanto à falta de informações sistematizadas sobre os mesmos. Além de permitir que sejam estabelecidas algumas especificidades dessa categoria profissional. Para Andrade:

---

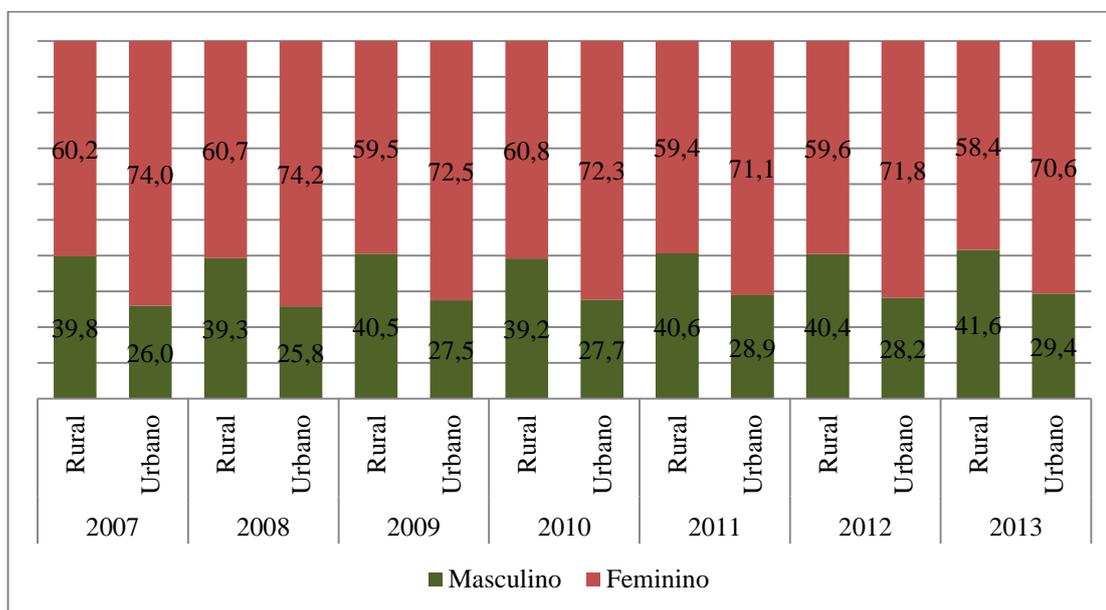
<sup>29</sup> Os setores estatísticos, como o INEP, utilizam, na apresentação dos dados, os termos rural e urbano, Entretanto, no momento da análise dos dados, serão adotados os termos campo e cidade, no intuito de aproximá-los das categorias usadas nessa tese.

Aprofundar o conhecimento sobre quem são esses professores constitui condição essencial para que se possam tornar efetivas as iniciativas voltadas à sua valorização e à possibilidade real de que venham corresponder às expectativas neles depositadas, sobretudo em um país como o Brasil, onde a questão da educação reveste-se de absoluta importância e onde a legislação confere à formação do docente caráter fundante da política educacional (2004, p.19).

Tornar-se professor faz parte de um processo plural e o perfil está relacionado com os espaços e tempos em que o docente está inserido, é parte da constituição da identidade profissional. Tal perfil estrutura-se a partir de dados que vão além da formação escolar e profissional, abordando, necessariamente, aspectos de cunho individual e social.

Para ilustrar as possibilidades de conhecer o professorado do campo, do estado do Acre, apresenta-se, a seguir, uma síntese das informações relativas aos docentes, como gênero, faixa etária e raça. O gráfico 01 apresenta dados acerca do gênero predominante dos docentes que atuam no campo, no período de 2007 - 2013:

GRÁFICO Nº 03 – DISTRIBUIÇÃO DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA DA REDE ESTADUAL DO ACRE POR GÊNERO (2007-2013)



FONTE: INEP. MICRODADOS DO CENSO ESCOLAR (2007-2013)

Os dados do gráfico revelam o perfil dos docentes da rede estadual do Acre quanto ao gênero. Observa-se que são, em sua maioria, mulheres, em ambas as localidades. No

campo, em 2007, do total de 1.548 professores da educação básica, que exerciam a profissão, 60,2% dos docentes eram do sexo feminino e 39,8% do sexo masculino. Em 2013, a rede estadual ampliou, significativamente, o número de professores no campo, contando com 2.247 professores, sendo 58,4% do sexo feminino e 41,4% do sexo masculino.

Na cidade, a predominância do gênero feminino é mais expressiva em todo o período. Em 2007, contava com 74,0% de mulheres e 26,0% de homens e, em 2013, registrou-se um pequeno crescimento da participação dos homens (29,4%), mas as mulheres continuaram predominando no magistério da educação básica (70,6%).

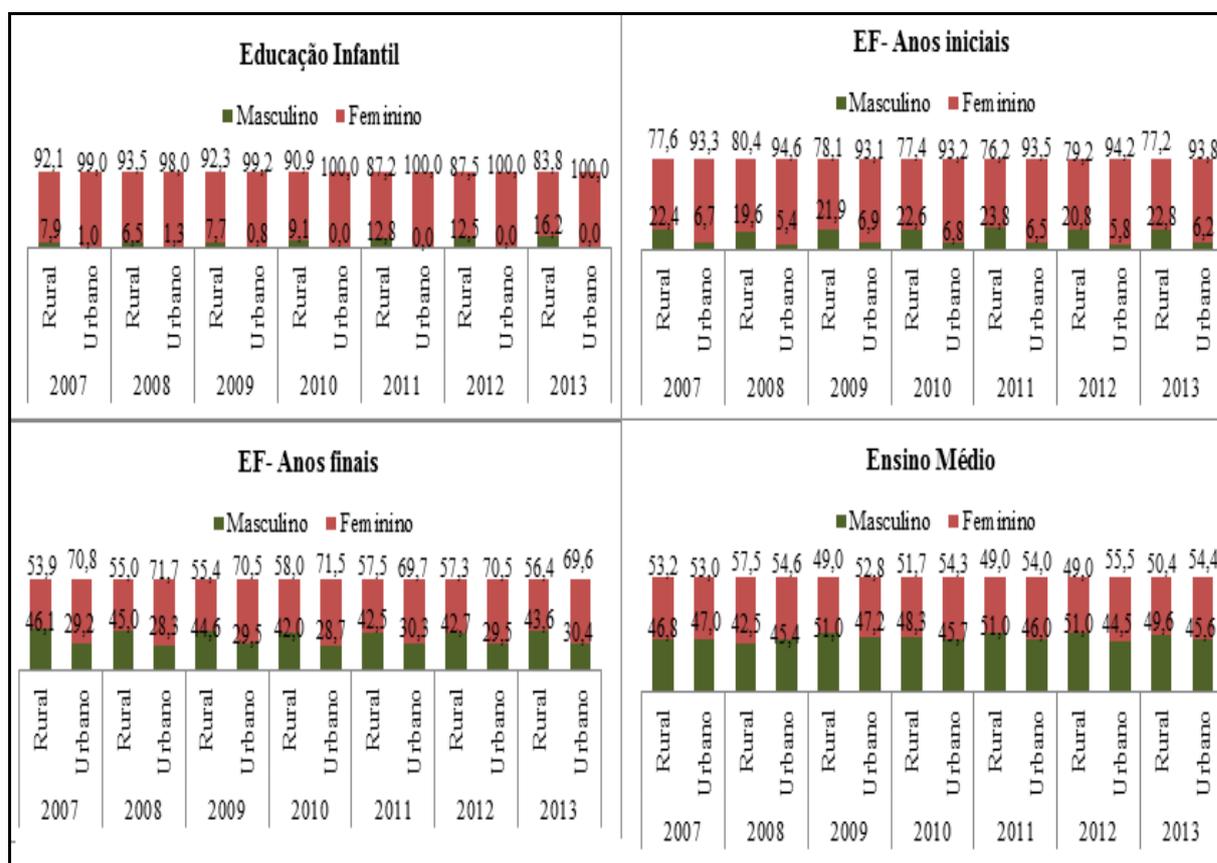
Percebe-se que, no período investigado (2007- 2013), há uma alteração significativa no que diz respeito à participação do gênero masculino na educação básica, especialmente no campo. Vale ressaltar que, no campo, as oportunidades no mercado de trabalho são restritas, se comparadas às da cidade. Com isso, muitos acabam optando por entrar na carreira do magistério. Outro fator relacionado a essa questão, é que a grande maioria dos cursos de nível superior, oferecidos a essa população, relacionam-se com o magistério e, quando se trata de uma função pública, o campo é uma das poucas áreas que oferecem algum tipo de estabilidade e um salário mais atrativo.

Historicamente, no Brasil, assistiu-se a um processo de feminização do magistério que, dentre várias e complexas articulações, associou características femininas como condição natural para desenvolver a educação, gerando, como consequência, o afastamento dos homens das instituições (LOURO, 2006). Atualmente, o debate sobre o gênero na educação vem procurando desmistificar essa ideia de naturalização dos comportamentos tidos como femininos ou masculinos, para o exercício da docência.

Para Louro (2006), as instituições escolares são atravessadas pelos gêneros, ou seja, em sua prática, a escola não somente produz sujeitos, como também, é produzida por representações de gênero. Portanto, é possível argumentar que, “ainda que os docentes possam ser mulheres, elas ocupam um universo marcadamente masculino” (2006, p. 89).

Corroboram com essa afirmação os dados do Censo Escolar, mostrando que, quando se analisam as diferentes etapas da educação básica, a proporção entre homens e mulheres assume características distintas, ao longo do período.

FIGURA Nº 05 – DISTRIBUIÇÃO DOS PROFESSORES DA REDE ESTADUAL DO ACRE POR GÊNERO E ETAPA DE ENSINO (2007-2013)



FONTE: MICRODADOS DO CENSO ESCOLAR - INEP (2007 A 2013)

Na educação infantil, o gênero feminino é predominante, tanto no campo, quanto na cidade. No entanto, observa-se que existe uma pequena participação dos homens, nessa etapa, no campo, enquanto na cidade a totalidade dos professores é constituída de mulheres. Em 2007, o campo registrava 7,9% de homens e 92,1% de mulheres na educação infantil, ao passo que, na cidade, registrava-se apenas 1,0% de homens e 99,0% de mulheres. Em 2013, a participação dos homens cresceu no campo, passando para 16,2%, enquanto as mulheres totalizavam 83,8%. Já na cidade, 100% dos docentes são mulheres.

Nos anos iniciais do ensino fundamental, o gênero feminino continua a predominar, em ambas as localidades. Em 2007, registrava-se, no campo, 77,6% de mulheres e 22,4% de homens e, na cidade, 93,3% de mulheres e 6,7% de homens. No fim do período, não observam-se alterações representativas desse quadro. Nos anos finais do ensino fundamental, por sua vez, já se observa uma maior participação de homens no campo. Em 2007, 46,1% eram homens e 53,9% mulheres. Já na cidade, registrava-se 29,2% de homens e 70,8 % de

mulheres, ou seja, o gênero feminino continuou predominando. Em 2013, essa etapa registrou, no campo, 43,6% de homens e 56,4% de mulheres e, na cidade, 30,4% de homens e 69,6 % de mulheres.

O ensino médio é a etapa onde existe um equilíbrio maior na participação de homens e mulheres, tanto no campo, quanto na cidade. Em 2007, o campo registrava 46,8% de homens e 53,2% de mulheres. Na cidade, 47,0% eram homens e 53,0% mulheres. Em 2013, no campo, havia 49,6% de homens e 50,4% de mulheres e, na cidade, 45,6% de homens e 54,4% de mulheres.

A distribuição geográfica dos professores, no Acre, acompanha distinções importantes no interior da categoria. Pelos dados, observa-se que, apesar do crescimento da atuação das mulheres no ensino médio, ao longo dos anos, sua participação é maior na educação infantil e ensino fundamental. O trabalho docente com crianças é uma área profissional que, não só no Acre, mas no Brasil, de uma forma geral, é ocupada, predominantemente, por mulheres. A predominância feminina, nessa etapa, ocorre devido à construção histórica de um pensamento que liga a mulher à maternidade, tornando-a perfeita para o ensino de crianças pequenas (LOURO, 2006).

De forma geral, os homens tendem mais facilmente a atuar no ensino médio. No caso do campo, no Acre, observa-se a presença do homem desde a educação infantil ao ensino médio. Na cidade, a presença dos homens é expressiva somente nos anos finais e ensino médio. Todavia, observa - se que os homens, no campo, estão mudando de nível de ensino, deixando o ensino fundamental e migrando para o ensino médio.

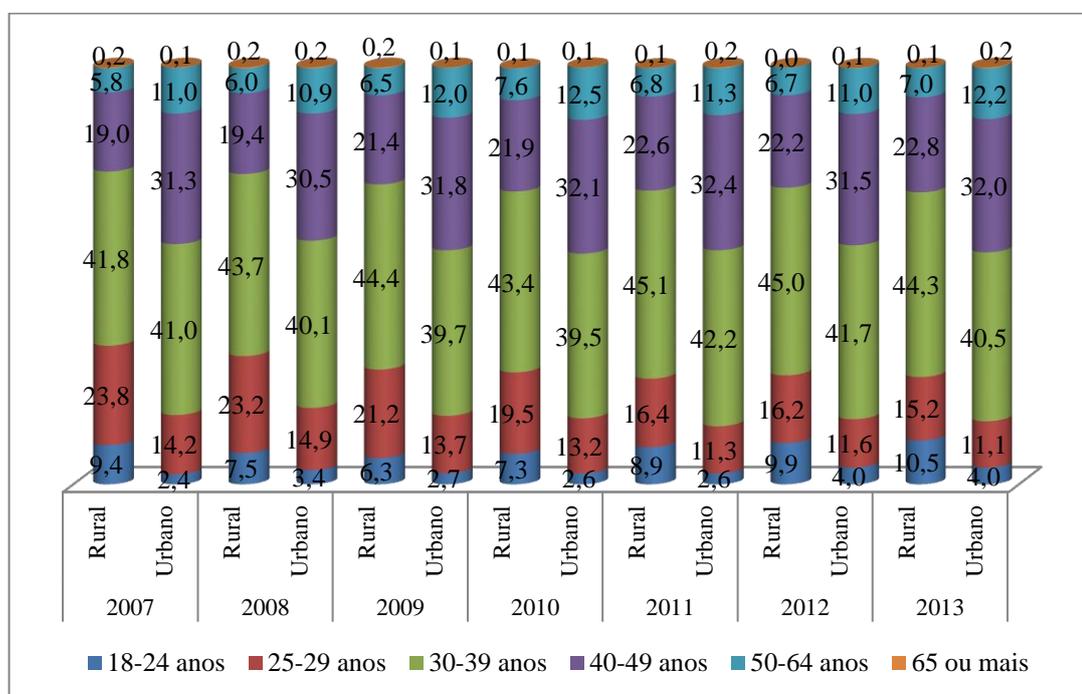
Uma das hipóteses que, provavelmente, explica essa migração dos docentes do gênero masculino para outras etapas de ensino da educação básica é que a qualificação, em nível superior, por meio do programa especial de formação, com a oferta de licenciaturas específicas, possibilitou que os mesmos pudessem atuar no ensino médio. É possível considerar que o maior número de professores do gênero masculino, nessa etapa, deve-se ao fato desse nível exigir maior qualificação, logo, oferecendo maior remuneração dentro do quadro geral da docência básica, tornando-se, portanto, mais atraente para os homens (OLIVEIRA e VIEIRA, 2012).

É notável que o perfil predominantemente feminino da docência se modifica de acordo com as etapas da Educação Básica. Como se pode auferir dos dados apresentados, a

presença da mulher e do homem, na educação básica do campo, vai se alterando, ao passo que se caminha da educação infantil para o ensino médio.

Os professores, de uma forma geral, formam um grupo bastante heterogêneo, tanto no que diz respeito às suas identidades, às suas necessidades formativas, como em relação às suas experiências de vida. Dentre as diversidades que se apresentam, a diversidade etária é um fator importante a considerar na composição do perfil docente. Quanto a esse aspecto, podem-se visualizar as informações no gráfico 04:

GRÁFICO Nº 04 – DISTRIBUIÇÃO DOS PROFESSORES DA REDE ESTADUAL DO ACRE, SEGUNDO A FAIXA ETÁRIA



FONTE: INEP. MICRODADOS DO CENSO ESCOLAR (2007-2013).

De acordo com o gráfico, identifica-se que, no período de 2007 a 2013, há uma concentração significativa de docentes nas faixas de 30 a 39 anos e de 40 a 49 anos. Em 2007, no campo, os professores com até 39 anos, somavam 41,8% do total. A segunda faixa com maior percentual de docentes concentrava-se entre 25 e 29 anos, com 23,8%. Os docentes na

faixa etária de 40 a 49 anos constituíam 19,0% e os docentes na faixa etária de 50 a 64 anos totalizavam somente 5,8%.

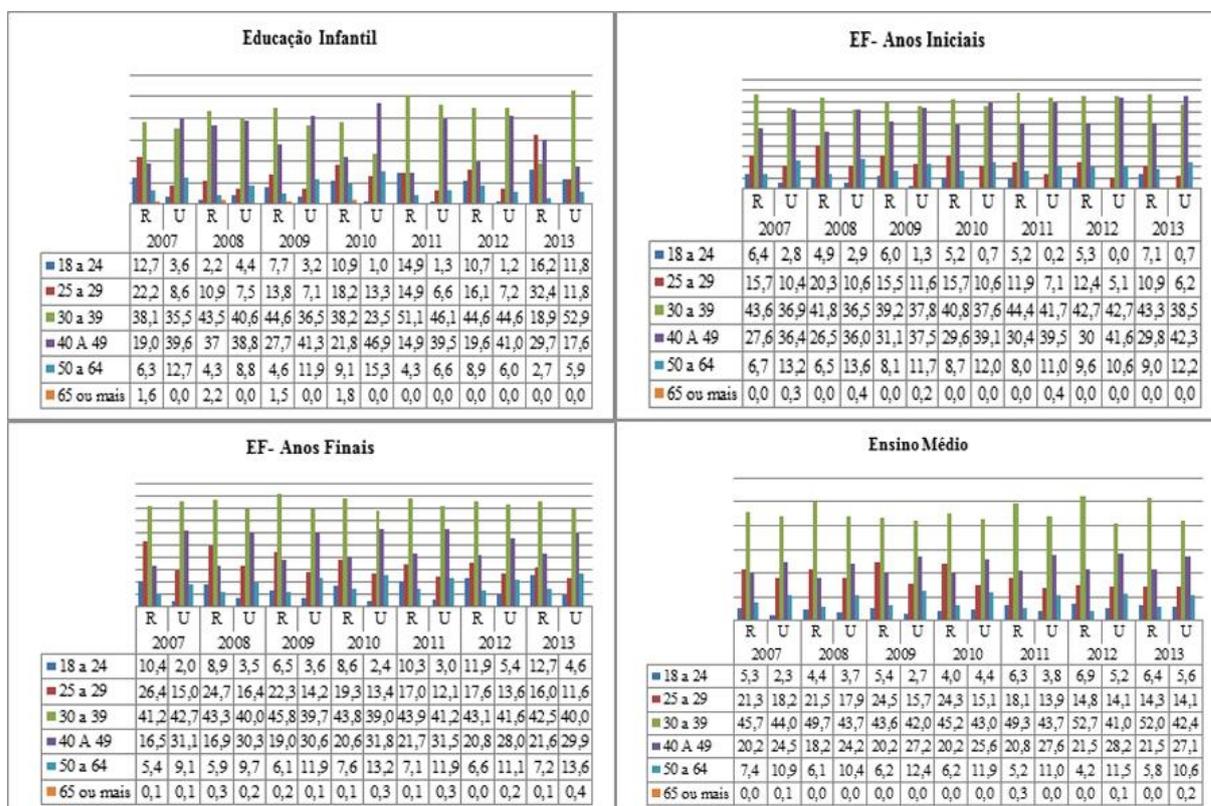
Em 2013, observa-se uma mudança nas faixas etárias predominantes dos professores. A faixa etária de 30 a 39 anos evoluiu para 44,3% e a faixa etária de 25 a 29 anos decresceu para 15,2%. Já a faixa etária de 40 a 49 anos, cresceu para 22,8%, passando a ser, portanto, a segunda faixa etária com percentual de docentes no campo. Além das duas faixas de idade com maior ocorrência, é possível observar um grupo de professores em período inicial da carreira (primeira faixa), e outro nas duas faixas finais, possivelmente, em conclusão da experiência do percurso profissional.

Na cidade, em 2007, 41,0% dos professores se concentravam na faixa etária de 30 a 39 anos e 31,1% na faixa etária de 40 a 49 anos. Em 2013, essas faixas etárias continuaram predominando, com 40,5% (30 a 39 anos) e 32,0% (40 a 49 anos).

Em síntese, os professores do campo são mais jovens que os da cidade, provavelmente, pelo fato de que estão iniciando a carreira. Desse modo, são alocados, preferencialmente, nas escolas que ficam longe dos centros urbanos, adquirindo chances de deixar de trabalhar nessas escolas, à medida que aumentam sua experiência e/ou tempo de atuação. Outra questão relevante, é que os professores do campo oscilam de faixa etária, ao longo dos anos, fato que não ocorre na cidade. No campo, a oscilação é maior porque a concentração de contratos temporários também é maior, mudando-se, constantemente, o quadro de professores e alterando-se, conseqüentemente, o perfil etário desses docentes.

Quando se consideram as etapas da educação básica em que esses profissionais atuam, surgem elementos distintos na configuração do perfil dos docentes, conforme pode ser visualizado na figura 6:

FIGURA Nº 06 – DISTRIBUIÇÃO DOS PROFESSORES DA REDE ESTADUAL POR FAIXA ETÁRIA E ETAPA DE ENSINO



FONTE: INEP. MICRODADOS DO CENSO ESCOLAR (2007-2013)

Os professores da educação infantil do campo encontram-se, predominantemente, em duas faixas etárias, de 25 a 29 anos e 30 a 39 anos. Em 2007, 22,2% dos docentes encontravam-se na faixa de 25-29 anos, evoluindo para 32,4%, em 2013. Observa-se um movimento oscilatório de docentes na faixa etária de 30 a 39 anos. Em 2007, 38,1% dos professores da educação infantil estavam nessa faixa etária, passando para 44,6% em 2012. Já em 2013, observa-se um decréscimo brusco, para 18,9%.

Isso pode estar relacionado ao fato de que, nessa etapa, grande parte dos professores possui contrato temporário na rede estadual e que, em muitos municípios, a SEE/AC repassou a responsabilidade da educação infantil para as secretarias municipais, nas quais a contratação dos docentes tende a ser mais precária e com uma rotatividade maior. Na faixa de 40 a 49 anos evoluiu de 19,0% para 29,7%. Na cidade, as faixas etárias mantiveram-se inalteradas, a grande maioria dos docentes estavam na faixa de 30 a 49 anos (53,0%).

Nos anos iniciais e finais do ensino fundamental, os professores concentram-se na faixa de 30 a 49 anos de idade, em ambas as localidades. No campo, em 2007, 43,6% dos professores estavam na faixa de 30 a 39 anos, modificando muito pouco esse percentual em 2013 (43,3%). Já na faixa de 40 a 49 anos, concentravam-se, em 2007, 27,6% professores, passando para 43,3%, em 2013. Nos anos finais, a faixa etária dos docentes coincide com a dos professores dos anos iniciais. Em 2007, 41,2% tinha de 30 a 39 anos. Em 2013, esse número elevou-se para 42,5%. Já na faixa de 40 a 49 anos, em 2007, concentravam-se 16,5% dos docentes, evoluindo para 21,6%. Ou seja, um crescimento considerável. Na cidade, a maioria dos professores também concentra-se nessas duas faixas etárias. O grande diferencial dos anos finais para as demais etapas é que, nessa etapa, evidencia-se o maior número de professores na faixa de 65 anos ou mais, profissionais tidos como mais experientes.

No ensino médio, as faixas etárias acompanhavam o perfil predominante dos professores do ensino fundamental, pois os professores também estão na faixa de 30 a 49 anos de idade. Em 2007, no campo, 45,7% dos docentes tinham entre 30 a 39 anos de idade. Na cidade, estavam nessa faixa etária 44,0% dos professores. Já em 2013, no campo, esse percentual subiu para 52,0% e, na cidade, para 42,4%. A faixa de 40 a 49 anos manteve-se praticamente estável. Em 2007, o campo registrava 20,2% e a cidade 24,5%. Em 2013, esse percentual elevou-se para 21,5%, no campo, e 27,1% na cidade.

Pelos dados, é possível observar diferenças nas faixas etárias dos professores, entre as etapas de ensino da educação básica do campo. Na educação infantil, os professores são relativamente jovens, concentram-se, em sua maioria, na faixa etária de 25 a 39 anos (60,3%). No ensino fundamental e no ensino médio, os professores são profissionais com maior grau de experiência, pois estão na faixa de 30 a 49 anos. Isso sinaliza que esses profissionais estão envelhecendo, o que reafirma os dados de Gouveia (2006) e Oliveira e Vieira (2012), de que teremos aumento no número de aposentadorias na próxima década. Isso demandará políticas que pensem a formação e o trabalho docente para os que estão ingressando na carreira do magistério, além da evidente necessidade de se redefinir políticas que atraiam novos docentes para o exercício da profissão, principalmente nas comunidades mais carentes.

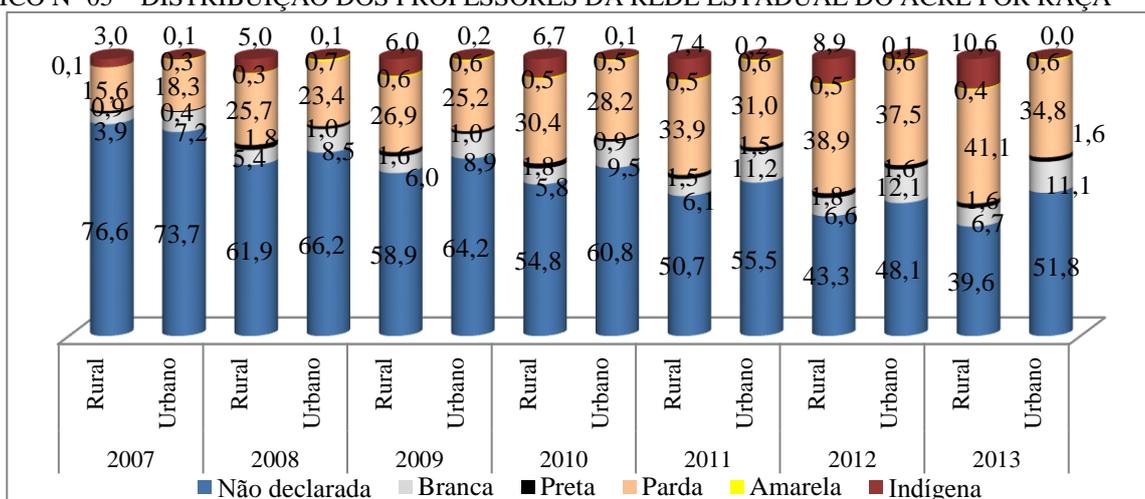
De qualquer forma, a idade está associada à experiência que esse professor possui em sala de aula. Para Oliveira e Vieira (2012), a experiência é um importante elemento na construção da qualidade educacional, pois tende a forjar melhores profissionais. Isso pode representar, de um lado, melhoria na qualidade, pelo contato dos alunos com profissionais que

já acumularam uma trajetória que os qualificou para enfrentar desafios. Mas, por outro lado, esse quadro de aumento da experiência docente pode mostrar que temos profissionais com mais desgaste físico e emocional, uma vez que esses profissionais mais experientes não estão sendo recompensados, ou recebendo um tratamento diferenciado em relação às condições de trabalho.

Esse maior tempo de magistério deve estar correlacionado com políticas de formação inicial e continuada, com a política de carreira, valorização e reconhecimento dos profissionais. Isso para que essa experiência maior se revele em elemento positivo para a qualidade do ensino, ou seja, para a oferta de condições de qualidade, tendo em vista que essa experiência é mais relevante quando o docente sente-se motivado e engajado no seu próprio processo de desenvolvimento profissional. Nesse sentido, experiência docente deve se articular à garantia de processos efetivos e valorização da profissão (OLIVEIRA e VIEIRA, 2012).

Em relação à raça/cor autodeclarada pelos docentes, considerou-se, nesta pesquisa, a classificação racial utilizada no Brasil que, de acordo com Rocha e Rosemberg (2007), se apoia na aparência e não na ascendência, com uma combinação de elementos: cor da pele, traços corporais, origem social e regional. Ainda é recente a utilização da raça/cor como categoria analítica em pesquisas acerca do perfil dos docentes. O gráfico 05 ilustra a raça/cor autodeclarada pelos professores da rede estadual no Acre:

GRÁFICO Nº 05 – DISTRIBUIÇÃO DOS PROFESSORES DA REDE ESTADUAL DO ACRE POR RAÇA



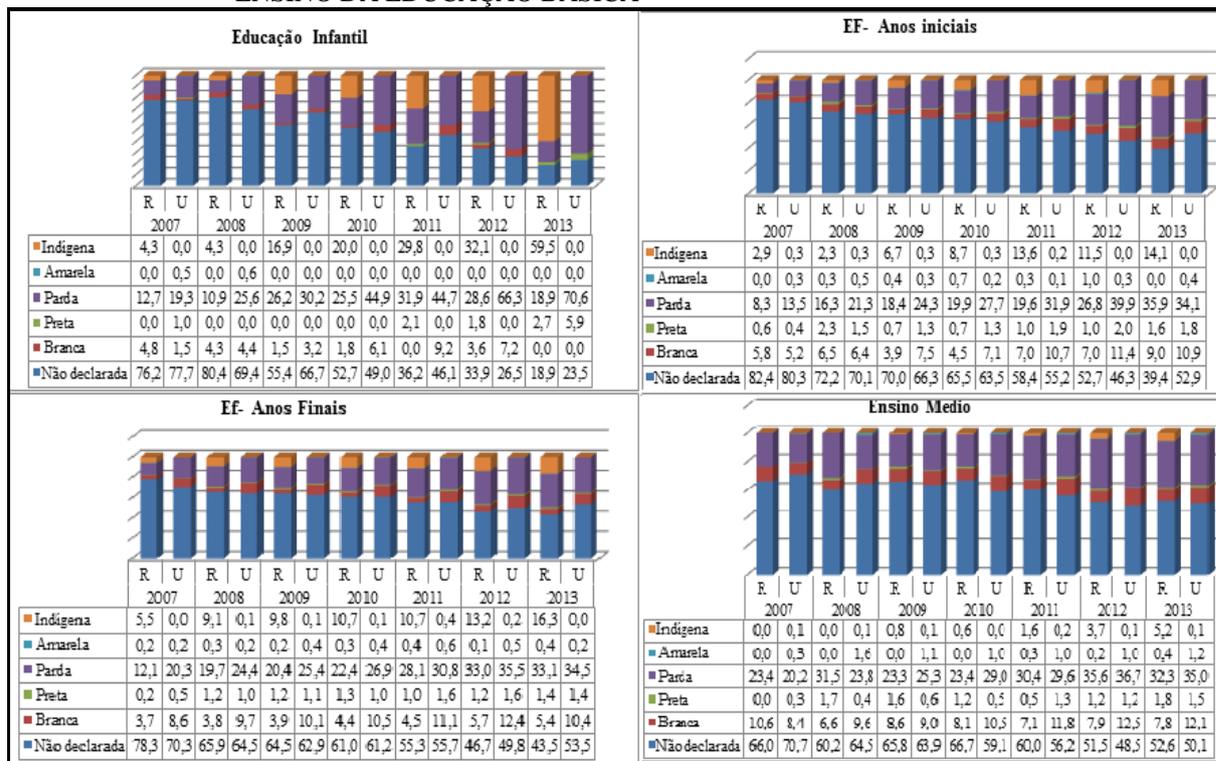
FONTE: INEP. MICRODADOS DO CENSO ESCOLAR 2007-2013

Ao longo do período, constata-se que os professores do campo foram os que mais passaram a autodeclarar sua raça. Observa-se que, enquanto em 2007, 76,6% dos professores do campo optaram por não declarar cor/raça, em 2013 foram 39,6% que fizeram essa opção. Na cidade, em 2007, 73,7% optou por não declarar. Em 2013, esse percentual reduziu para 51,8%. Apesar desse decréscimo, ainda existe um percentual considerável de professores da educação básica, tanto na cidade, quanto no campo, que não declarou a raça/cor. As causas podem estar associadas à inexistência ou dificuldade na coleta das informações, à rejeição do declarante às distinções oferecidas pelo censo ou, ainda, a contextos socioculturais que, além de repercutirem as disparidades entre municípios e regiões, podem limitar ou ampliar a consciência individual sobre a temática racial (INEP, 2009).

A raça que mais se destacou no perfil dos docentes foi a parda, o conjunto de professores que se declaravam pardos passou de 15,6 % para 41,1 % no campo. Na cidade, foi de 18,3% para 34,8%. Em virtude da população do campo no Acre ser constituída, também, por indígenas, nota-se um elevado crescimento da população de professores indígenas. Em 2007, 3,0% se considerava indígena, elevando-se para 10,6%, em 2013. Considerando a forte presença do componente indígena no estado, a Universidade Federal do Acre passou a atender, também, esse público, ofertando um curso de licenciatura em Formação Docente para Indígenas, aplicado no Campus Floresta, no município de Cruzeiro do Sul. Em 2013, formou-se a primeira turma, com 49 professores, integrantes de 9 etnias, distribuídas nos municípios da Região do Vale do Juruá. De uma forma geral, a composição racial autodeclarada dos professores que estão nas escolas do campo reflete a população do Acre e é coerente com os dados do IBGE.

Tomando por base o perfil racial dos docentes por etapa de ensino, é possível perceber que existem algumas especificidades, conforme a representação gráfica a seguir:

FIGURA Nº 07 – DISTRIBUIÇÃO RACIAL DOS PROFESSORES POR LOCALIDADE E ETAPA DE ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA



FONTE: INEP. MICRODADOS DO CENSO ESCOLAR 2007-2013

Nas escolas de educação infantil do campo predominam os professores que se consideram indígenas (59,5%). Ao passo que, na cidade, a maioria dos professores são pardos (70,6%). No ensino fundamental, os professores, em sua grande maioria, não declararam a raça e, dentre os que declararam, destacam-se os professores que se autodeclararam pardos. Nos anos iniciais, registra-se, no campo, 35,9% de professores pardos e, na cidade, 34,1%. Nos anos finais, tem-se 33,1% de professores pardos no campo, e 34,5% na cidade.

Em seguida, vem o crescimento dos que se autodeclararam brancos, 9,0% dos professores do campo que atuam nos anos iniciais são brancos. E, na cidade, essa proporção é ainda maior, 10,9%. Nos anos finais, tem-se 5,4% no campo e 10,4% na cidade. No ensino médio, a maioria dos professores não declarou a raça, em ambas as localidades. Entre os que declararam, 32,3% do campo se consideram pardos e, na cidade, 35,0%. Em seguida, vêm os professores que se consideram brancos 7,8% no campo e 12,1% na cidade.

Em síntese, os professores do campo considerados indígenas atuam, preferencialmente, na educação infantil e ensino médio. Os professores pardos estão no ensino fundamental e médio.

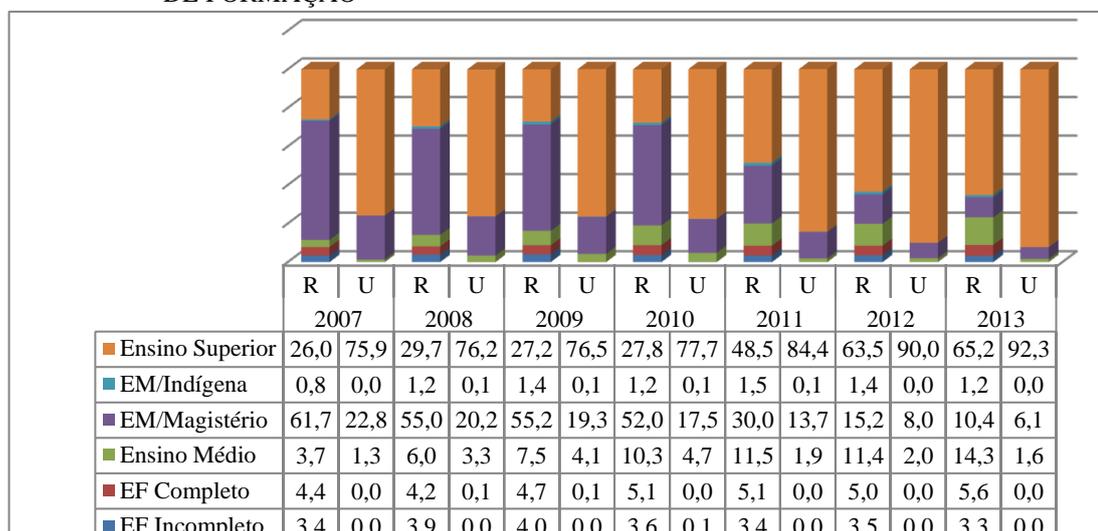
## 4.2 O PERFIL FORMATIVO DOS DOCENTES DO CAMPO

Uma questão sempre relevante nas políticas educacionais é, certamente, a formação dos professores. A elevação dos patamares de formação docente vem ganhando espaço nos programas do governo acreano, na última década. Várias iniciativas de formação e titulação de professores desenvolveram-se no estado para graduar seus docentes, em atendimento à LDB nº 9.394/96. Essa demanda de formação foi atendida pela Universidade Federal do Acre, que respondeu ao desafio de prover uma formação especial para docentes já em exercício nas redes, porém sem titulação em nível superior.

Houve e há, de certo modo, um empenho do governo acreano para titular seus professores, em níveis compatíveis com sua função, progressivamente. Entretanto, não se encontram registros com informações sobre as avaliações dos resultados dessa política do estado no perfil formativo dos professores do campo. Acredita-se que delinear esse perfil contribuirá para a obtenção de informações que permitam avaliar tais políticas.

Começa-se a análise pelo nível de formação dos professores da rede estadual do Acre, discriminada no gráfico, dando ênfase aos professores que atuam no campo.

GRÁFICO Nº 06 – DISTRIBUIÇÃO DOS PROFESSORES DA REDE ESTADUAL DO ACRE POR NÍVEL DE FORMAÇÃO



FONTE: INEP. MICRODADOS DO CENSO ESCOLAR 2007-2013

De acordo com o gráfico, no período de 2007 a 2013, no campo, o número de professores com ensino fundamental incompleto teve um pequeno decréscimo de 0,1%. Por outro lado, o número de docentes com ensino fundamental completo cresceu 1,2%. Na cidade,

não existem registros, no censo, de professores com esse nível de formação. Isso nos leva a concluir que essa realidade está presente apenas no contexto do campo.

Dentre aqueles que possuíam escolaridade em nível médio, no campo, sem habilitação para o magistério, registrava-se, em 2007, um total de 3,7%. Em 2013, esse percentual subiu para 14,3%, ou seja, teve um crescimento de 10,6%. Esses professores são mais qualificados do que aqueles que possuem apenas o ensino fundamental completo ou incompleto. Porém, ainda são considerados leigos por não terem habilitação para o magistério, conforme prescreve a LDB. Na cidade, o percentual dos professores com formação em nível médio, sem habilitação para o magistério, se manteve baixo, com 1,3% em 2007 e 1,6% em 2013.

Já para os professores que possuíam nível médio, na modalidade magistério, tida como a formação mínima admitida por lei para o exercício da docência na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, houve redução, no campo, de 61,7%, em 2007, para 10,4%, em 2013. Na cidade, também se nota esse decréscimo, passando de 22,8% para 6,1%.

Os professores com formação no curso de magistério vêm diminuindo gradativamente, porque vêm se qualificando no ensino superior, por meio dos diversos programas de formação implementados pelo estado. Contudo, com o crescimento das matrículas no campo, passou-se a necessitar de mais docentes. E, na falta de professores mais qualificados para atuar nesse contexto, a SEE/AC vem contratando professores somente com ensino médio regular, pois, no Acre, não se formam mais professores em curso de magistério desde a promulgação da LDB 9.394/96.

A referida Lei, apesar de ainda considerar o nível médio magistério para os docentes da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, estimulou a diminuição e extinção deste curso sob a justificativa do que apregoa o § 4º do art. 87, no título Das Disposições Transitórias, que estabelece: “Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”. O Acre, assim como muitos outros estados brasileiros, extinguiu a oferta do curso Médio Normal, ancorado no referido artigo, desobrigando-se da oferta desta formação, por entender que a formação certificada por este curso não dá mais validade para o ingresso e a permanência na carreira docente.

Contraditoriamente, com a expansão da rede de ensino, a única opção existente atualmente, no estado, é contratar docentes com o ensino médio regular, sem formação pedagógica, pois considera-se que, mesmo não sendo a formação adequada, tem-se um professor mais qualificado do que aquele que só tem o ensino fundamental. Essa questão também deve ser objeto de preocupação por parte da política e não apenas a formação em nível superior. O índice de professores com formação em nível médio, com habilitação para o magistério indígena, evoluiu de 0,8%, em 2007, para 1,2% em 2013, pois também passaram a receber formação específica, por meio de cursos ofertados pela SEE/AC.

Quanto à formação em nível superior, o campo apresentava, em 2007, apenas 26,0 % de docentes com esse nível de formação. Nesse período, muitos desses professores estavam ingressando no Profir. E, com a conclusão do programa em 2011, nota-se que o percentual de docentes com ensino superior, em 2012, praticamente triplicou (63,5%). Em 2013, registrou-se um crescimento substancial para 65,2%, mas ainda muito distante da realidade dos professores das escolas das cidades, que em 2007, já somavam 75,9% com curso superior. Em 2013, esse percentual subiu para 92,3%, ou seja, apenas 7,7% dos docentes que atuam na cidade não possuem curso superior. Esses números permitem reafirmar que existe desigualdade no campo e que se expressa, sobretudo, pela comparação dos indicadores de formação superior dos professores da cidade.

O aumento nos índices de nível superior, no período de 2007 a 2013, tanto no campo, quanto na cidade, deve-se aos programas de formação de professores. Houve uma alteração significativa no perfil formativo do docente do campo, nesse período, minimizando a questão da desigualdade, em relação aos dados dos docentes da cidade. Mesmo assim, a relação entre o decréscimo do número de professores que possuem magistério, como nível de formação, e o aumento dos docentes que têm nível superior não são proporcionais. Ou seja, o primeiro diminuiu 51,3%, enquanto o segundo aumentou 39,2%. A diferença percentual entre esses níveis, 12,1% de professores, acredita-se, qualificou-se em nível superior e migrou para a cidade. Esses dados não deixam de revelar que, de certa forma, houve uma redução nas desigualdades e que se vem buscando maior equidade entre o campo e a cidade. Contudo, ainda é expressivo o desafio que se tem pela frente, pois ainda não se atingiu o patamar necessário.

É oportuno registrar que o Profir, apesar de ter contribuído para elevar o percentual de professores do campo com ensino superior, não foi capaz, sozinho, de reduzir o número de

professores leigos, pois o estado ainda vem contratando professores com esse perfil de formação, em caráter temporário. O crescimento dessa situação pode ser explicado por dois fatores que ocorrem simultaneamente: grande parte dos docentes, após a qualificação em nível superior, transferiu-se para a cidade, em busca de melhores condições de vida e de trabalho (abordar-se-á essa questão com maior profundidade no capítulo seguinte); a Secretaria de Educação, na busca por preencher essa vaga, esbarra na dificuldade de contratar docentes com a mesma formação, que se disponham a atuar nesse contexto, dadas as dificuldades, tanto geográficas, quanto econômicas presentes no campo.

Devido a essa situação, a Secretaria vê-se obrigada a continuar contratando professores leigos. O professor leigo<sup>30</sup> é reconhecido oficialmente como um professor e incluído na folha de pagamento da Secretaria de Educação do estado. Porém, ele não faz, parte de seu quadro legítimo e não se inclui, portanto, na proposta de carreira do magistério.

Cabe destacar, novamente que, para os professores da cidade, foram ofertados cerca de oito programas<sup>31</sup> de formação inicial, no período de 2000 a 2013, formando, aproximadamente, 12.300 docentes. Para o campo, o único programa destinado para os professores foi o Profir que, como já apontou-se anteriormente, formou aproximadamente, 2.400 professores. Embora reconhecendo que não foram estabelecidos critérios que restringissem os professores do campo a participar desses programas, a participação destes foi pequena, devido às dificuldades de deslocamento do campo, falta de incentivo e apoio por parte das secretarias, dentre outros fatores.

Tomando por base o último período considerado nesta pesquisa, é possível perceber que ainda existe uma grande demanda por formação em nível superior para os professores do campo:

---

<sup>30</sup> Dadas as diferentes delimitações possíveis ao termo professor leigo, é importante que se esclareça qual delas será utilizada neste estudo. Neste trabalho, consideram-se professores leigos aqueles docentes com ensino fundamental incompleto, fundamental completo e ensino médio sem habilitação para o magistério, e curso de graduação que não seja Licenciatura (LDB nº 9.394/96, art.62).

<sup>31</sup> Dentre os programas destacam-se: Pefpeb (1ª e 2ª edição), Pró Saber, Proefe, UAB/UNB (1ª e 2ª edição) e, atualmente, o Parfor.

TABELA Nº 12 – DEMANDA DE FORMAÇÃO EM NÍVEL SUPERIOR DOS PROFESSORES DO MEIO RURAL NA REDE ESTADUAL - 2013

<b>Etapa de atuação</b>	<b>Docentes</b>	<b>Com nível Superior</b>	<b>%</b>	<b>Sem nível Superior</b>	<b>%</b>
Educação Infantil	37	8	0,5%	29	3,7%
EF- anos iniciais	312	219	15,0%	93	11,8%
EF- anos finais	1.397	779	53,2%	618	78,8%
Ensino médio	504	460	31,3%	44	5,7%
<b>Total</b>	<b>2.250</b>	<b>1466</b>	<b>100%</b>	<b>784</b>	<b>100%</b>

FONTE: INEP. MICRODADOS DO CENSO ESCOLAR/2013.

De acordo com os dados, ainda existem, no campo, muito professores que necessitam completar a formação mínima para exercer a docência na educação básica, ou seja, aqueles que possuem o ensino fundamental ou o ensino médio, mas não têm a habilitação para o exercício do magistério. Em 2013, ainda existiam 3,7 % de professores sem habilitação legal para lecionar na educação infantil, 11,8% sem habilitação para atuar nos anos iniciais do ensino fundamental, 78,8% para os anos finais do ensino fundamental e 5,7% de professores sem habilitação para atuar no ensino médio.

A educação infantil, na rede estadual de ensino, tem baixo atendimento e o número de professores sem formação superior é menor, justamente por esse motivo, tendo em vista que não é de responsabilidade da rede ofertar essa etapa. Mas, como em muitos municípios o processo de municipalização ainda não está definido claramente, o estado continua com o atendimento, mas em menor número. A participação do estado na oferta dessa etapa de ensino está em decréscimo (em 2013, o estado possuía somente 40 escolas de educação infantil - pré-escola no campo).

Consequentemente, o problema dos professores sem qualificação também é menor, pois o estado já não vem contratando mais professores para essa etapa. Contudo, esse problema vem migrando para as redes municipais. Os municípios apresentam, ainda, uma grande demanda de formação, fato comprovado pelo Parfor, pois a maior parte do seu público é das redes municipais e professores do campo. Mesmo sendo um grupo pequeno, na educação infantil e anos iniciais da rede estadual, sem formação no ensino superior, é preocupante que existam professores não habilitados minimamente, atuando nessas etapas da educação básica no campo.

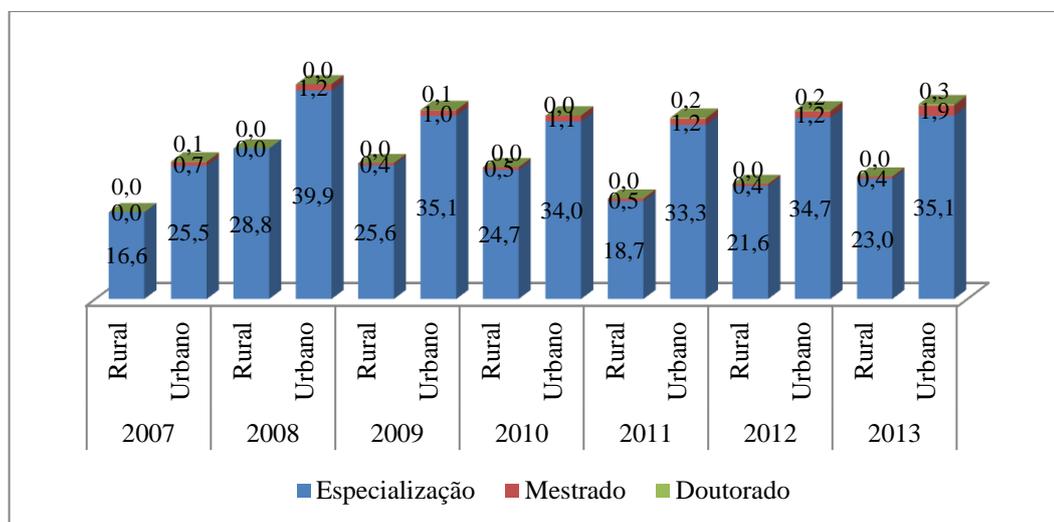
A situação dos professores que atuam nos anos finais e no ensino médio, sem formação superior, é mais visível porque é responsabilidade da rede estadual. Nos anos finais é onde se encontra a maior carência de professores com ensino superior. Considerando a grande demanda de oferta de vagas no campo, a SEE/AC, para realizar o atendimento, precisa contratar professores e os que se dispõem a atuar no campo, em sua maioria, não possuem formação adequada. Como o número de escolas de ensino médio no campo também é reduzido (em 2013 totalizavam 98 escolas), a contratação dos professores tende a ser menor e a demanda de professores sem formação em nível superior também. Além disso, estes professores, de acordo com os dados, tendem a ter um melhor nível de formação na rede.

As estatísticas vêm indicando que, no campo, persiste o menor índice de professores com formação em nível superior, o que significa que esse contexto está a demandar formação inicial aos seus professores, seja aos que já estão atuando, seja aos que vão assumir no futuro. Entretanto, não basta cuidar somente de habilitar o docente do campo, são necessárias políticas que se articulem e valorizem suas condições de trabalho.

A questão da formação continuada de professores da educação básica é também um tema de grande preocupação no contexto social atual, sendo apontada como condição indispensável para a melhoria da qualidade da educação. Dada a sua importância, é fundamental que esta formação assegure o complemento, aprofundamento e atualização de conhecimentos e de competências profissionais, bem como possibilite a mobilidade e a progressão na carreira.

É nesse contexto que se considera relevante destacar a situação da formação continuada dos professores do campo e da cidade, no Acre, com a intenção de demonstrar que o acesso a essa formação para os professores do campo é inferior à formação que recebem os professores da cidade. O gráfico 7 considera, entre os professores que têm formação no ensino superior, a situação do perfil de formação continuada.

GRÁFICO Nº 07 - DISTRIBUIÇÃO DOS PROFESSORES COM ENSINO SUPERIOR DA REDE ESTADUAL DO ACRE SEGUNDO A PÓS-GRADUAÇÃO



FONTE: INEP. MICRODADOS DO CENSO ESCOLAR 2007- 2013

Com a incorporação do aumento no nível de formação para crescimento e melhor remuneração na carreira, pelo Plano de Cargos, Carreira e Remuneração (PCCR), observa-se um tímido aumento de docentes com formação em nível superior, com pós-graduação, no campo. Em 2007, estes representavam apenas 16,6% da população docente, passando para 23,4% em 2013. A formação inicial articulada à formação continuada, em nível de pós-graduação, preferencialmente *stricto sensu*, constitui-se em um investimento na profissionalização docente. No entanto, quando a luta ainda é para que todos os docentes sejam formados em nível superior e perante todas as dificuldades apontadas neste estudo, para cumprir esse requisito mínimo e dar sequência à sua formação acadêmica, verifica-se o quão distante o estado está do ideal.

Em relação aos professores com especialização, os dados da formação dos docentes do campo mostram que, no final do período, os avanços foram mínimos, tanto para o campo, como para a cidade, chegando a 23,0% e 35,1% respectivamente. Os dados do mestrado também não são promissores. Somente 0,4 % dos professores do campo possuem mestrado concluído. Na cidade, tem-se 1,9%, ou seja, a grande maioria dos docentes não tem. Professores com doutorado são uma raridade no estado, só 0,3% possuem título de doutor, e somente na cidade.

Os docentes dos anos iniciais do ensino fundamental, tanto do campo, quanto da cidade são os que mais participam dessas propostas. O baixo rendimento em matemática e português e, especialmente, no processo de alfabetização tem levado a Secretaria de Educação a focar sua atenção nos docentes dos anos iniciais do ensino fundamental, deixando menos assistidos os que atuam nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio.

A grande maioria dos cursos de formação em nível de especialização é realizada por instituições privadas, em horários para além da jornada de trabalho, em cursos noturnos ou de finais de semana e custeados com recursos próprios dos docentes. Frente a esse quadro, nos últimos anos, a Secretaria, por meio de parcerias, principalmente com a Universidade Federal do Acre, vem ensaiando propostas de formação continuada, dentre elas destacam-se: o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, Escola de Gestores, Formação em Educação Integral<sup>32</sup>, dentre outros. Os principais atrativos para estimular a participação dos docentes em ações de formação continuada são a certificação dos participantes, com posterior pontuação no plano de carreira e a conquista de melhores cargos e salários.

Uma ideia bastante presente nas discussões de diversos autores (GATTI e BARRETO, 2009; NÓVOA, 1992; TARDIF e LESSARD, 2005) é a de que a formação continuada se faz necessária em razão de a formação inicial apresentar muitas limitações e problemas, chegando, em muitos casos, a ser de extrema precariedade. Nesse sentido, a formação continuada decorre da necessidade de suprir as inadequações deixadas pela formação inicial, que repercutem fortemente no trabalho docente. Além disso, defende-se a formação continuada, também, porque o campo educacional é muito dinâmico, requerendo que os professores lidem constantemente com novos conhecimentos a respeito do processo de ensino e aprendizagem.

Pelos dados apresentados, pode-se deduzir que há grande necessidade de que a SEE/AC amplie a oferta da formação continuada, para atender professores de todos os níveis e modalidades de ensino, tanto do campo, quanto da cidade, garantindo que as ações formativas não se restrinjam apenas às áreas de português e matemática, privilegiadas em função de serem alvo de avaliações de sistema e comporem o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Em suma, é importante elaborar políticas educacionais que permitam

---

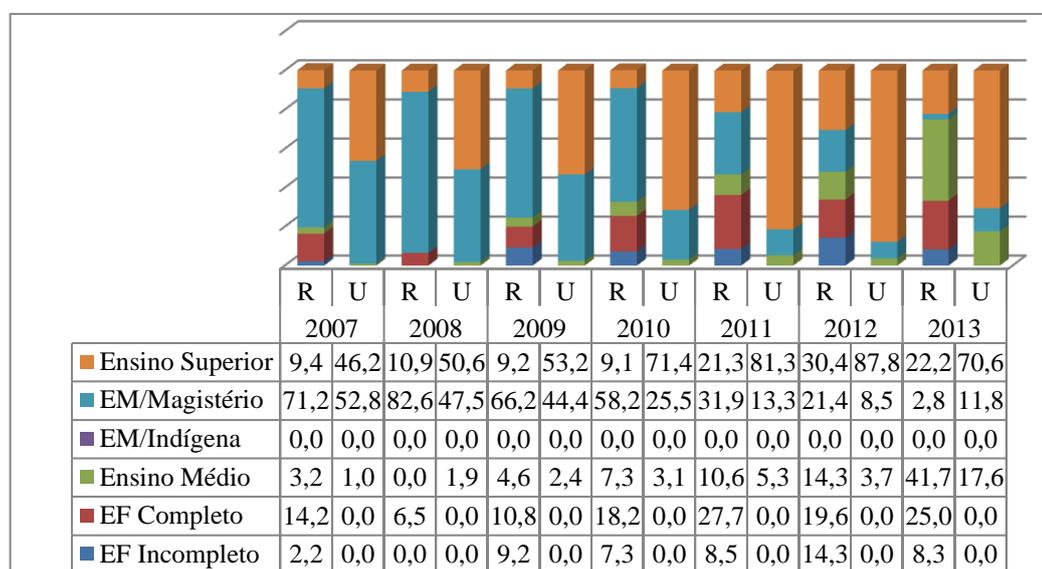
<sup>32</sup> Esses programas são federais, implementados pelo Estado e não programas de formação de iniciativa do estado do Acre.

a coexistência de programas de desenvolvimento profissional, oferecendo aos docentes os subsídios necessários e suficientes para se aprimorarem em sua profissão.

Os dados apresentados até o presente momento correspondem, de forma geral, ao perfil formativo dos docentes das escolas de educação básica do campo e da cidade, da rede estadual no Acre. Para melhor ilustrar a formação dos professores, apresentam-se os dados relativos ao nível de escolaridade dos docentes por etapas de ensino, pois acredita-se que a organização da educação básica em etapas (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) tem implicações nos perfis, nas condições de trabalho e nas necessidades distintas de formação dos professores. Diante disso, é importante olhar os resultados do Censo Escolar sob essa perspectiva, de modo a possibilitar a compreensão mais adequada da realidade dos docentes do campo.

Na primeira etapa da educação básica, temos a educação infantil. No gráfico 08, pode-se visualizar e comparar a formação dos docentes que atuam em ambas as localidades.

GRÁFICO Nº 08 – DISTRIBUIÇÃO DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE ESTADUAL POR NÍVEL DE FORMAÇÃO



FONTE: INEP. MICRODADOS DO CENSO ESCOLAR 2007-2013

Em 2007, atuavam, na pré-escola do campo 63 docentes. Destes, 19,6% não possuía a formação mínima, exigida pela LDB, para o exercício do magistério, tendo em vista sua

formação no ensino fundamental e médio regular. Do restante dos professores, 9,4% (8) possuíam nível superior e, 71,2%, nível médio com habilitação para o magistério. Ao longo do período de 2007 a 2013, o percentual de professores sem a formação exigida para atuar nessa etapa de ensino subiu, totalizando 75% em 2013, contra 25% com formação adequada (2,8% de docentes com magistério e 22,2 com ensino superior).

Na cidade, o quadro é bem diferente. No mesmo período, não consta percentual de professores com ensino fundamental atuando na educação infantil, ou seja, na cidade já não se contratam professores com ensino fundamental há mais de 10 anos. Esse é um dado bastante positivo para as cidades, embora os dados confirmem que o percentual de professores apenas com o ensino médio regular venha crescendo nos últimos anos, acompanhado do crescimento de professores com ensino superior, que passou de 46,2%, em 2007, para 70,6% em 2013.

De 2007 a 2013 houve uma expressiva redução de docentes atuando na educação infantil, na rede estadual de educação, no campo, passando de 63, em 2007, para 37 docentes. Na cidade, a redução também foi visível, de 197 para 17 docentes. A redução de professores se justifica, entre outras razões, pelo reordenamento ocorrido nas redes municipais e estadual de ensino e, especialmente, pela formação de professores nos programas de formação de licenciaturas específicas. Tal formação abriu a possibilidade de muitos docentes migrarem para o segundo segmento do ensino fundamental e para o ensino médio.

No que concerne ao ensino superior, é possível visualizar, na tabela 13, as áreas de formação na graduação dos professores da educação infantil, tanto do campo, quanto da cidade:

TABELA Nº 13 – ÁREA DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE ESTADUAL

Continua

Área de formação da graduação	Professores rurais							
	Com licenciatura				Sem licenciatura			
	2007		2013		2007		2013	
	Nº	%	N	%	Nº	%	N	%
História	2	28,5%	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Letras/Literatura	1	14,3%	1	14,3%	0	0,0	0	0,0
Matemática	1	14,3%	1	14,3%	0	0,0	0	0,0
Pedagogia/Ciências da Educação	3	42,9%	6	71,4%	0	0,0%	0	0,0%
Total	7	100%	8	100,0%	0	0,0 %	0	0,0 %

TABELA Nº 13 – ÁREA DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE ESTADUAL

Continuação

Área de formação da graduação	Professores urbanos							
	Com licenciatura				Sem licenciatura			
	2007		2013		2007		2013	
	Nº	%	N	%	Nº	%	N	%
História	1	1,2%	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Letras/Literatura	6	7,1%	1	8,3%	0	0,0	0	0,0
Pedagogia/ Ciências da Educação	71	83,5%	11	91,7%	6	100%	0	0,0
Outros cursos	7	8,2%	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Total	85	100%	12	100%	6	100%	0	0%

FONTE: INEP. MICRODADOS DO CENSO ESCOLAR 2007-2013

Os dados, por sua vez, evidenciam que 100,0% dos professores, tanto do campo, quanto da cidade, são formados em Licenciatura. Considerando as especificidades da estrutura e organização da educação infantil, o curso superior de Pedagogia é tido como a formação mais adequada para os professores. Nesse sentido, verifica-se o crescimento de docentes com Licenciatura em Pedagogia, ou seja, pouco mais da metade dos professores que atuam na primeira etapa da educação básica, em ambos os espaços, foram formados nessa área.

Apesar do avanço, é necessário registrar que ainda existem professores, em ambos os contextos, com cursos em licenciaturas específicas. No campo, ainda observa-se a presença de professores formados em Letras e Matemática, que não atendem às demandas do trabalho com crianças (4 - 5 anos), 14,3% em 2013. É importante ressaltar que as especificidades dessa faixa etária requerem circunstâncias particulares do trabalho docente, o que implica uma formação profissional alinhada às funções sociais e educacionais das escolas de educação infantil.

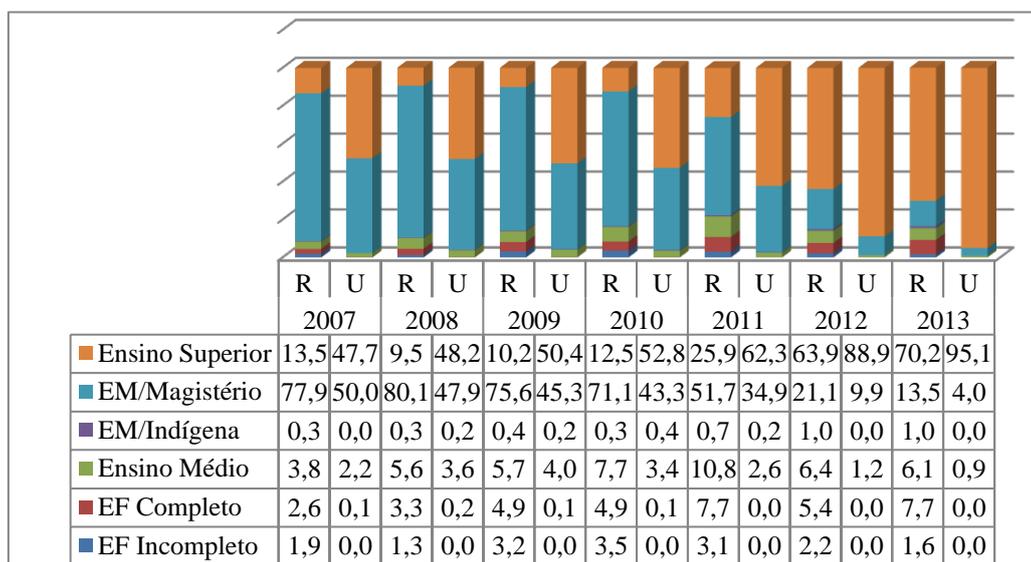
A formação dos profissionais da educação infantil no campo merece uma atenção especial, tendo em vista que os dados apresentados mostram que, quando comparado às outras etapas de ensino, o percentual dos professores sem formação ou habilitação legal para o exercício da docência da educação infantil é mais elevado do que na cidade. Além disso, um grande contingente de profissionais com nível médio tem mais chances de se candidatar ao ensino superior, dentro do processo regular de profissionalização. No entanto, aqueles professores que têm formação apenas do ensino fundamental precisam galgar o ensino médio para dar sequência à sua profissionalização. Entretanto, as políticas de formação que visam a

desativar, em pouco tempo, o nível médio não preveem a qualificação dos leigos e tenderão a eliminar cerca de 25% (conforme dados de 2013) desses docentes da educação infantil no campo, o que reforça o quadro de desigualdade. Tais professores necessitam de uma política que lhes garanta a continuidade dos estudos no ensino médio e, ainda, proporcione a formação superior.

Pensar em uma política de formação para os professores do campo requer, antes de tudo, a garantia de um processo que permita a ascensão na escolaridade, em todos os níveis, e a valorização dessa formação. Portanto, é preciso pensar, também, nos leigos, não expulsá-los do meio onde atuam. As políticas precisam ser formuladas para acolher a diversidade, com propostas que atendam às especificidades do campo. Se o contexto do campo requer uma formação mais ágil, especialmente para a educação infantil, uma política de formação profissional deve estimular o convívio de propostas diferentes, sem que a desigualdade anule a identidade desse profissional.

Quanto à formação dos professores que lecionam nos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano), é possível visualizar no gráfico abaixo:

GRÁFICO Nº 09 – DISTRIBUIÇÃO DOS PROFESSORES DO EF - ANOS INICIAIS DA REDE ESTADUAL POR NÍVEL DE FORMAÇÃO



FONTE: INEP. MICRODADOS DO CENSO ESCOLAR 2007-2013

Dos professores que lecionam nas turmas do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, no campo, observa-se que houve uma redução daqueles com formação no ensino médio –

magistério e um crescimento de professores com ensino superior, de 13,5% (2007) para 70,2% (2013). Todavia, o número de professores com ensino fundamental completo teve um crescimento de 2,6% para 7,7 % e, também, um crescimento do número de professores com formação no ensino médio sem habilitação, de 3,8% para 6,1%.

Na cidade, verifica-se que não se contratam mais professores na rede estadual apenas com ensino fundamental, e o percentual de docentes com ensino médio regular vem decrescendo, de 2,2 em 2007, passou-se para 0,9 em 2013. Nota-se um quadro animador no que se refere ao número de professores com ensino superior, que subiu de 47,7%, em 2007, para 95,1%. Esses percentuais revelam os reflexos das exigências formativas presentes na LDB e dos programas de formação implementados pelo Estado. Contudo, a situação dos professores do campo não vem acompanhando os avanços dos professores da cidade. O nível de escolaridade dos professores revela, mais uma vez, a condição de carência no campo.

Quanto às áreas de formação no ensino superior, apresentam-se, na tabela nº 14, os dados dos professores do campo e da cidade:

TABELA Nº 14 – ÁREA DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DO EF - ANOS INICIAIS DA REDE ESTADUAL

Continua

Área de formação da graduação	Professores rurais							
	Com licenciatura				Sem licenciatura			
	2007		2013		2007		2013	
	Nº	%	N	%	Nº	%	N	%
Ciências	1	2,6	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Ciências Biológicas	2	5,3	10	5,1	0	0,0	0	0,0
Geografia	2	5,3	11	5,6	0	0,0	0	0,0
História	1	2,6	10	5,1	0	0,0	0	0,0
Educação Física	0	0,0	0	0,0	1	33,3	0	0,0
Letras/Língua Portuguesa	5	13,2	15	7,6	0	0,0	0	0,0
Letras/Língua Estrangeira	1	2,6	1	0,5	0	0,0	0	0,0
Pedagogia/C. da Educação	25	65,8	135	68,5	2	66,7	4	80,0
Libras	0	0,0	2	1,0	0	0,0	0	0,0
Matemática	0	0,0	5	2,5	0	0,0	0	0,0
Outros Cursos	1	2,6	8	4,1	2	66,7%	1	20,0
Total	38	100%	197	100%	3	100%	5	100%

TABELA Nº 14 – ÁREA DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DO EF - ANOS INICIAIS DA REDE ESTADUAL

Continuação

Área de formação da graduação	Professores urbanos							
	Com licenciatura				Sem licenciatura			
	2007		2013		2007		2013	
	Nº	%	N	%	Nº	%	N	%
Ciências	3	0,7	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Artes Cênicas	3	0,7	0	0,0	0	0,0	1	2,1
Ciências Biológicas	5	1,1	7	0,8	3	4,6	1	2,1
Geografia	4	0,9	4	0,5	0	0,0	0	0,0
História	5	1,1	7	0,8	1	1,5	0	0,0
Educação Física	4	0,9	2	0,2	0	0,0	1	2,1
Letras/Língua Portuguesa	7	1,6	16	1,9	5	7,7	0	0,0
Letras/Língua Estrangeira	1	0,2	1	0,1	0	0,0	0	0,0
Pedagogia/C. da Educação	390	89,4	795	92,8	52	80,0	38	80,9
Matemática	2	0,5	5	0,6	0	0,0	0	0,0
Outros Cursos	12	2,7	20	2,3	4	6,2	6	12,8
Total	436	100%	857	100%	65	100%	47	100%

FONTE: INEP. MICRODADOS DO CENSO ESCOLAR 2007-2013

Em relação à habilitação dos professores, os dados indicam que, nos anos iniciais do ensino fundamental do campo, encontram-se 2,5% de professores com curso superior, sem licenciatura, formados, especificamente, nas áreas de Ciências da Educação. Enquanto na cidade tem-se uma presença maior destes profissionais, 5,2% formados nas áreas de Artes Cênicas, Ciências Biológicas, Educação Física e Ciências da Educação. Estes professores são considerados leigos, de acordo com a Lei. O fato de os professores do campo apresentarem o percentual maior de professores com licenciatura deve-se ao Programa Especial de Formação de Professores para Educação Básica da Zona Rural (Profir).

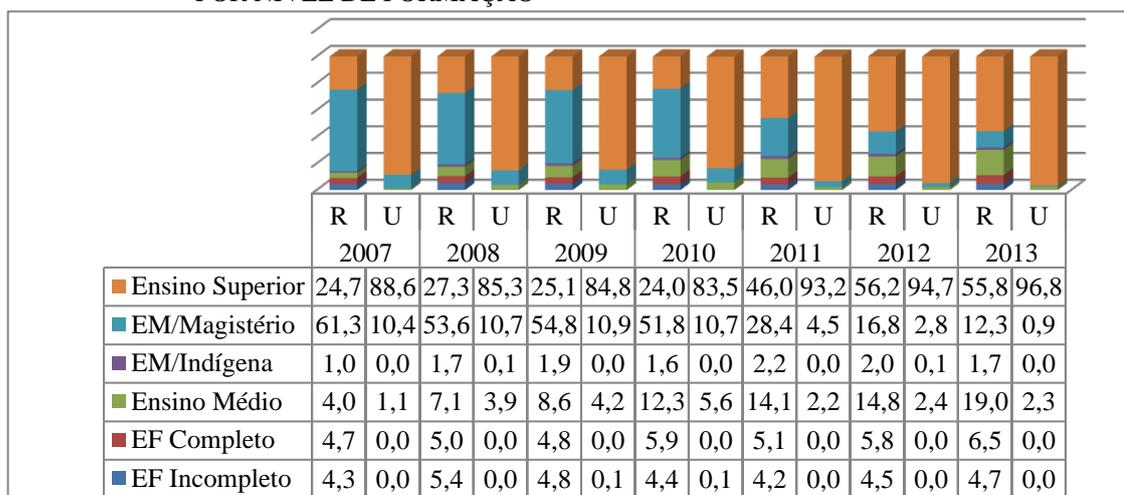
Assim como para atuar na educação infantil, o curso superior de Pedagogia é tido como a formação mais adequada para os professores dos anos iniciais do ensino fundamental. Embora haja uma dispersão por diversos cursos, chama a atenção o número de docentes, em 2013, no campo, formados em Letras/Literatura/Língua Portuguesa (7,6%), em Pedagogia ou Ciências da Educação (68,5%), em Geografia (5,6%) e em História e Ciências Biológicas (5,1%). Utilizando como referência esse mesmo período, observa-se que, na cidade, o percentual de professores formados em Pedagogia é bem superior que o do campo (92,8%).

Essa dispersão de cursos tem de certa forma, relação com a oferta dos cursos do Profir que, conforme sinalizado no capítulo anterior, ofertou mais vagas nas Licenciaturas, nas áreas de História (236 vagas), Geografia (283 vagas), Letras (500 vagas), Ciências Biológicas (360 vagas), Matemática (390 vagas), Educação Física (99 vagas) e, para o curso de Pedagogia, somente 540 vagas, para uma demanda de 720 professores. Muitos professores que já atuavam na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental tiveram que, devido às circunstâncias, se submeter à formação em outros cursos que não o de Pedagogia, portanto, continuaram de certa forma, sendo considerados leigos para atuarem nessas etapas.

Essa questão pode ter contribuído para estimular a saída do professor que atuava na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Como tem sido uma política do estado não abrir mais vagas para a educação infantil, apenas manter as já existentes, e ampliar a oferta de vagas nos anos finais do ensino fundamental e médio, pode-se afirmar que vem se priorizando a formação dos professores para atuar nessas etapas da educação básica. Assim, os municípios ficam descobertos na questão da formação para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental.

A situação dos docentes dos anos finais difere da observada nos anos iniciais quanto ao número de turmas e de disciplinas ministradas, aspectos associados à forma de organização desta segunda etapa do ensino fundamental, mas que servem, também, como indicadores das condições de trabalho desses profissionais. Quanto à formação, pode-se visualizar no gráfico abaixo:

GRÁFICO Nº 10 – DISTRIBUIÇÃO DOS PROFESSORES DO EF - ANOS FINAIS DA REDE ESTADUAL POR NÍVEL DE FORMAÇÃO



FONTE: INEP. MICRODADOS DO CENSO ESCOLAR 2007-2013.

Nos anos finais do ensino fundamental, em 2007, atuavam 1.079 docentes no campo. Destes, 4,3 % possuíam o ensino fundamental incompleto. Esse percentual teve uma pequena elevação para 4,7%, em 2013. O percentual de professores com ensino fundamental completo também cresceu nesse período, de 4,7% para 6,5%. Também, alterou-se o índice de professores com ensino médio, sem habilitação para o magistério, de 4,0% para 19,0%. Por outro lado, observa-se uma redução do percentual de professores com ensino médio/magistério, de 61,3% para 12,3%. Já o percentual de professores com ensino superior, evoluiu de 24,7% para 55,8%. Na cidade, o índice de docentes com este grau de escolaridade era de 96,8% (2013).

Nesse cenário, particularmente grave é, mais uma vez, a situação dos professores do campo, pois 30,2% dos docentes não possui habilitação legal para atuar nessa etapa de ensino. Isso significa um contingente de 422 professores que ainda necessitam de qualificação em serviço ou serem substituídos por docentes com formação que atenda às exigências da Lei. Com base nesse indicador, vislumbra-se a necessidade de proporcionar condições de formação a esses docentes, a fim de atender ao novo perfil de qualificação do magistério, definido pela LDB.

Além do nível de escolarização e da habilitação legal para exercer a docência, o Censo Escolar possibilita uma análise mais refinada sobre a adequação da formação docente, na medida em que traz a informação sobre a área de formação superior dos professores, o que pode ser visualizado na tabela:

TABELA Nº 15 – ÁREA DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DO EF - ANOS FINAIS DA REDE ESTADUAL

Continua

Área de formação da graduação	Professores rurais							
	Com licenciatura				Sem licenciatura			
	2007		2013		2007		2013	
	Nº	%	N	%	Nº	%	N	%
Educação Artística	1	0,4	4	0,6	0	0,0	1	3,8
Ciências	8	3,3	7	1,0	0	0,0	0	0,0
Ciências Biológicas	26	10,6	82	12,1	0	0,0	3	11,5
Ciências Sociais	0	0,0	3	0,4	0	0,0	2	7,7
Geografia	24	9,8	83	12,2	0	0,0	0	0,0
História	33	13,5	73	10,7	5	22,7	0	0,0
Educação Física	36	14,7	52	7,6	2	9,1%	1	3,8
Física	1	0,4	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Filosofia	0	0,0	2	0,3	2	9,1	1	3,8

TABELA Nº 15 – ÁREA DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DO EF - ANOS FINAIS DA REDE ESTADUAL

Continuação

Letras/Língua Portuguesa	35	14,3	122	17,9	6	27,3	0	0,0
Letras/Língua Estrangeira	13	5,3	15	2,2	3	13,6	0	0,0
Pedagogia/C. da Educação	31	12,7	143	21,0	2	9,1	10	38,5
Química	0	0,0	1	0,1	0	0,0	0	0,0
Religião/Teologia	0	0,0	1	0,1	0	0,0	1	3,8
Matemática	28	11,4	67	9,9	1	4,5	1	3,8
Outros Cursos	9	3,7	25	3,7	1	4,5	5	19,2
Total	245	100%	680	100%	22	100%	26	100%

Área de formação da graduação	Professores urbanos							
	Com licenciatura				Sem licenciatura			
	2007		2013		2007		2013	
	Nº	%	N	%	Nº	%	N	%
Educação Artística	2	0,2	14	1,0	1	1,6	0	0,0
Ciências	34	2,9	23	1,6	1	1,6	0	0,0
Ciências Biológicas	79	6,8	129	9,1	5	8,1	0	0,0
Ciências Sociais/Sociologia	1	0,1	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Estudos Sociais	2	0,2	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Geografia	155	13,2	157	11,1	6	9,7	0	0,0
História	164	14,0	186	13,2	12	19,4	0	0,0
Educação Física	103	8,8	119	8,4	3	4,8	0	0,0
Física	3	0,3	4	0,3	0	0,0	0	0,0
Filosofia	4	0,3	6	0,4	0	0,0	0	0,0
Letras/Língua Portuguesa	193	16,5	301	21,3	10	16,1	0	0,0
Letras/Língua Estrangeira	80	6,8	55	3,9	5	8,1	0	0,0
Pedagogia/C. da Educação	106	9,1	193	13,6	9	14,5	0	0,0
Química	4	0,3	2	0,1	0	0,0	0	0,0
Religião/Teologia	6	0,5	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Matemática	165	14,1	165	11,7	6	9,7	0	0,0
Outros Cursos	69	5,8	59	4,2	4	6,4	0	0,0
Total	1170	100%	1414	100%	62	100%	0	0%

FONTE: INEP. MICRODADOS DO CENSO ESCOLAR 2007-2013

Pela tabela, observa-se que os cursos com maior número de docentes formados no campo, em 2013, são: Letras Português (17,0 %), Matemática (9,9%), Ciências Biológicas (12,1 %), História (10,7%), Geografia (12,2%) e Pedagogia (21,0%). Já os professores da

cidade, são formados, em sua maioria, em: Letras Português (21,3%), Matemática (11,7%), Ciências Biológicas (9,1 %), História (13,2%), Geografia (11,1%) e Pedagogia (13,6%).

Existe, nos anos finais do ensino fundamental do campo, um percentual elevado de professores formados no curso de Pedagogia (21,0%). Esses professores podem atuar, nessa etapa de ensino, apenas com atribuições de suporte pedagógico, quais sejam: a coordenação, supervisão, orientação, organização e gestão do processo pedagógico no interior das escolas, mas sem habilitação para lecionar. Até 2013, existiam 217 escolas no campo ofertando os anos finais do ensino fundamental, na rede estadual e, de acordo com a mesma fonte, 143 pedagogos. Não se pode afirmar ao certo se estes estão atuando na sala de aula ou na coordenação pedagógica das escolas, pois essa informação não está posta no Censo Escolar, contudo se estiverem, encontram-se em desacordo com o estabelecido em Lei.

Enquanto na cidade 100,0% dos professores são licenciados, no campo, ainda registram-se 3,7 % professores sem licenciatura, atuando nessa etapa de ensino. Ou seja, não possuem a habilitação legal requerida para atuar nos anos finais do ensino fundamental, são considerados leigos e ganham um salário inferior ao dos professores com formação em Licenciatura.

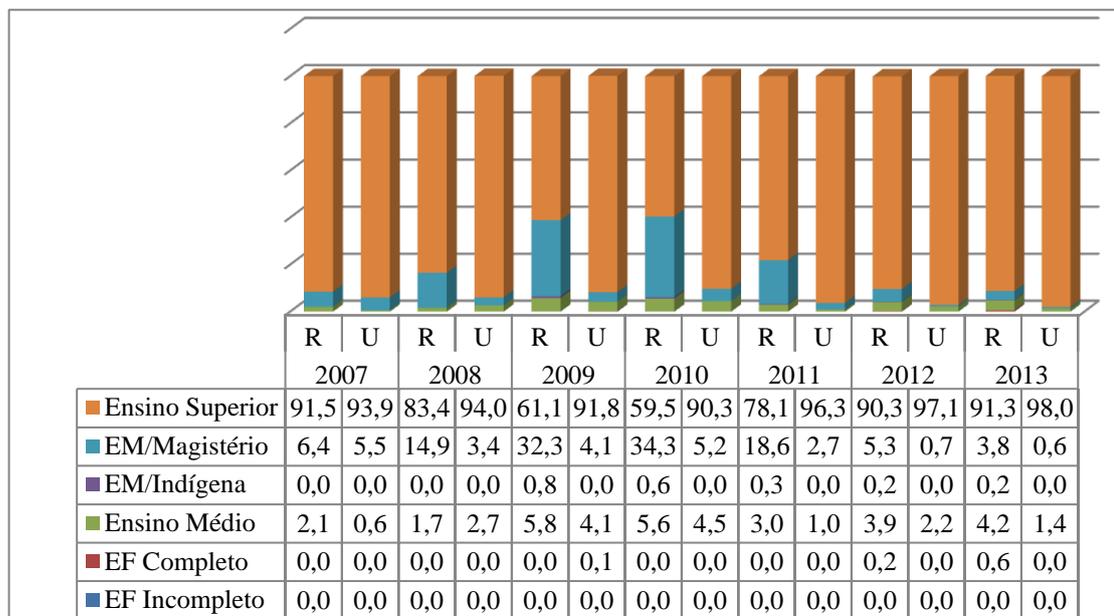
Tal situação, se comparada com o período inicial (2007), apresenta uma medida da significativa mudança que vem ocorrendo no perfil de qualificação dos docentes que atuam nos anos finais do ensino fundamental. Observa-se uma situação bastante diversa entre o nível de formação dos professores dos anos iniciais e finais do ensino fundamental, especialmente porque as exigências de formação mínima ainda são diferentes: para os anos iniciais (1º ao 5º ano), o mínimo é a habilitação para o magistério em nível médio. Ao passo que, para os anos finais (6ª a 9ª ano), é necessária a formação em nível superior.

Tanto para os anos iniciais, quanto finais do ensino fundamental, a qualificação dos professores do campo ainda está abaixo da média das cidades do estado. Para o conjunto do ensino fundamental, pode-se concluir que o campo, no estado do Acre, ainda não dispõe de professores habilitados com nível superior em número suficiente para preencher as funções, hoje, ocupadas por profissionais que não possuem este nível de formação. Assim, a capacitação em serviço continua sendo uma demanda das políticas de formação de professores do estado.

Quanto à formação dos professores que lecionam no ensino médio do campo, pode-se afirmar, pelos dados (GRÁFICO 11), que são os que mais apresentam a escolaridade

exigida pela atual legislação educacional. As diferenças entre a cidade e o campo são menores, apesar da predominância do melhor nível de formação dos docentes na cidade.

GRÁFICO Nº 11 – DISTRIBUIÇÃO DOS PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO DA REDE ESTADUAL POR NÍVEL DE FORMAÇÃO



FONTE: INEP. MICRODADOS DO CENSO ESCOLAR 2007-2013

Por meio dos dados, é possível constatar que, no ensino médio, não houve um elevado crescimento no número de professores com ensino superior, como nas demais etapas apresentadas, em ambos os espaços. Em 2007, o número de funções docentes em que o professor portava nível superior era de 91,5%. Houve um pequeno decréscimo, para 91,3%. Mesmo assim, é nessa etapa da educação básica em que se encontram os professores com melhor nível de formação, no campo. Na cidade, o perfil é melhor, pois, em 2007, tinha-se um percentual de 93,9% professores com esse nível de formação. Portanto, um número significativo de profissionais com ensino superior, passando para 98,0% em 2013. Na tabela nº 16, podem-se visualizar as áreas de formação da graduação desses docentes:

TABELA Nº 16 – ÁREA DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO DA REDE ESTADUAL

Área de formação da graduação	Professores Rurais							
	Com licenciatura				Sem licenciatura			
	2007		2013		2007		2013	
	Nº	%	N	%	Nº	%	N	%
Educação Artística	0	0,0	2	0,5	0	0,0	1	6,6
Ciências	2	2,4	2	0,5	0	0,0	0	0,0
Ciências Biológicas	9	10,8	42	10,4	0	0,0	0	0,0
Ciências Sociais	3	3,6	3	0,7	0	0,0	1	6,6
Geografia	10	12,0	44	10,9	0	0,0	0	0,0
História	10	12,0	41	10,1	1	33,3	0	0,0
Educação Física	9	10,8	30	7,4	0	0,0	0	0,0
Física	1	1,2	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Filosofia	0	0,0	3	0,7	0	0,0	0	0,0
Letras/Língua Portuguesa	15	18,1	82	20,3	0	0,0	1	6,6
Letras/Língua Estrangeira	5	6,0	12	3,0	2	66,7	0	0,0
Pedagogia/C. da Educação	6	7,2	58	14,4	0	0,0	5	33,4
Química	3	3,6	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Matemática	8	9,6	64	15,8	0	0,0	1	6,6
Outros Cursos	2	2,4	21	5,2	0	0,0	6	40,1
Total	83	100	404	100	3	100	15	100

Área de formação da graduação	Professores Urbanos							
	Com licenciatura				Sem licenciatura			
	2007		2013		2007		2013	
	Nº	%	N	%	Nº	%	N	%
Artes Cênicas	2	0,2	1	0,1	0	0,0	0	0,0
Educação Artística	4	0,5	21	1,8	0	0,0	3	4,7
Ciências	14	1,6	31	2,7	1	2,0	0	0,0
Ciências Biológicas	85	9,6	106	9,2	4	7,8	2	3,1
Ciências Sociais	7	0,8	19	1,6	0	0,0	4	6,3
Geografia	86	9,7	85	7,4	4	7,8	0	0,0
História	104	11,8	112	9,7	2	3,9	0	0,0
Educação Física	70	7,9	92	8,0	1	2,0	2	3,1
Física	28	3,2	22	1,9	1	2,0	1	1,6
Filosofia	16	1,8	24	2,1	6	11,8	2	3,1
Letras/Língua Portuguesa	150	17,0	255	22,1	9	17,6	2	3,1
Letras/Língua Estrangeira	58	6,6	55	4,8	2	3,9	1	1,6
Pedagogia/C. da Educação	68	7,7	83	7,2	8	15,7	16	25,0
Química	36	4,1	32	2,8	1	2,0	3	4,7
Religião/Teologia	21	2,4	0	0,0	4	7,8	1	1,6
Matemática	120	13,6	152	13,2	5	9,8	4	6,3
Outros Cursos	37	4,2	63	5,5	7	13,7	25	39,1
Total	883	100,0	1153	100,0	51	100,0	64	100,0

FONTE: INEP. MICRODADOS DO CENSO ESCOLAR 2007-2013

Em relação à habilitação dos professores, os dados indicam que, no ensino médio, são encontrados 3,6 % dos docentes sem Licenciatura, no campo, e 5,3% na cidade. Esses professores são formados nas áreas de Educação Artística, Ciências Sociais, Religião, Agronomia, Filosofia. Dentre os docentes que possuem formação em Licenciatura, as áreas de formação com maior número de professores, no campo, em 2013 foram: Letras/Literatura/Língua Portuguesa (20,3%), Matemática (15,8%), Pedagogia/Ciências da Educação (14,4%), Ciências Biológicas (10,4%), Geografia (10,9%) e História (10,1%). Na cidade, verifica-se que as áreas de maior concentração foram Letras/Literatura/Língua Portuguesa (22,1%), Matemática (13,2%), História (9,7%), Ciências Biológicas (9,2%) e Geografia (7,4%).

Nota-se, pelos dados da tabela que, no campo, faltam professores com formação em áreas específicas, como Física e Química. Na ausência do professor específico, as escolas tentam preencher as aulas com o profissional que têm à disposição. Assim como nos anos finais do ensino fundamental, o ensino médio também possui um elevado número de professores com formação em Pedagogia. Em 2013, o campo contabilizava 98 escolas de ensino médio e 58 pedagogos. Se tais professores não estiverem na coordenação pedagógica das escolas, podem estar lecionando nessa etapa, inclusive nas áreas de maior carência, como as mencionadas acima, por exemplo.

Já na cidade, registram-se docentes com essa formação, apesar desse percentual ser baixo. Em 2007, havia 3,2% de profissionais formados em Física, reduzindo-se para 1,9%. No que se refere à formação em Química, também houve redução do percentual, passando de 4,1%, em 2007, para 2,8%, em 2013. Esses dados demonstram a precariedade do número de docentes habilitados nessas áreas, não só no campo, mas, também, na cidade.

Os números relativos à formação dos professores em nível superior, do ensino médio, se analisados globalmente, refletem uma situação aparentemente satisfatória; contudo, quando se verificam as áreas de formação, percebe-se uma realidade bastante preocupante. A análise dos dados mostra, entre outros fatores, a desigualdade da distribuição da qualificação entre as disciplinas. Esse fato vem sendo, reiteradamente, apontado nas últimas décadas, mostrando que grande parte dos professores que atuam no ensino médio não tem formação compatível com a disciplina que lecionam. Esses dados, por si só, evidenciam a necessidade do esforço intensivo na formação inicial dos professores.

Em síntese, há variações expressivas na formação dos professores do campo, entre as etapas da educação básica. Na educação infantil, 75,0% dos professores são leigos, formados no ensino médio regular e ensino fundamental completo e incompleto; 22,2% dos docentes possui nível superior com Licenciatura e a área de formação predominante é Pedagogia (71,4%).

Nos anos iniciais, 83,7% dos docentes possuem formação em nível médio magistério e ensino superior. Portanto, são considerados habilitados para trabalhar nessa etapa; 2,5% dos docentes com curso superior atuam sem Licenciatura e as áreas de formação predominantes dos docentes são Pedagogia (68,5%) e Letras/ Língua Portuguesa (7,6%). Nos anos finais, 42,5% dos docentes não são habilitados para essa etapa, pois são formados em ensino médio com e sem habilitação para o magistério, e ensino fundamental completo e incompleto. Dentre os que possuem ensino superior (55,8%), 3,7% não possuem licenciatura, portanto também são considerados leigos. As áreas de formação predominantes são Pedagogia (21,0%) e Letras/Língua Portuguesa (17,9%). No ensino médio estão os professores mais qualificados, 91,3% possuem formação em nível superior. Destes, 3,6% atuam sem Licenciatura. Dentre as Licenciaturas, as áreas predominantes são Letras/Língua Portuguesa (20,3%), Matemática (15,8%) e Pedagogia (14,4%).

As desigualdades na formação dos professores do campo são muito palpáveis quando se observam os dados e se comparam com os das cidades. No campo, ainda são elevados os percentuais de professores sem a habilitação mínima necessária para atuar nas diferentes etapas de ensino da educação básica. Além disso, faltam professores habilitados para lecionar nas disciplinas de Física e Química e há um elevado número de pedagogos atuando nos anos finais e no ensino médio.

Ao visualizarem-se os gráficos, percebe-se que professores com ensino superior atuam mais no ensino médio. Os que possuem formação em nível médio magistério atuam mais nos anos iniciais do ensino fundamental, enquanto professores com ensino médio regular atuam mais na educação infantil e anos finais do ensino fundamental. Estas etapas são as consideradas mais críticas quanto ao nível de formação dos professores. Portanto, a situação dos professores é diferente em cada etapa de ensino e a política necessita considerar essas especificidades, no momento da formulação de suas propostas de formação.

### 4.3 O PERFIL PROFISSIONAL DOS DOCENTES DO CAMPO

Nesta seção, delinea-se o perfil profissional dos professores, a partir de características essenciais, que descrevem as circunstâncias em que um profissional desempenha suas atividades num determinado contexto. O delineamento do perfil profissional atem-se às questões referentes ao vínculo empregatício, salário e condições de trabalho.

Os profissionais da educação, na rede estadual de ensino do Acre, posicionam-se em duas situações funcionais distintas. Os efetivos inserem-se no quadro funcional, conforme o disposto no artigo 37, inciso II, da Constituição Federal, o qual prevê a investidura no cargo público por nomeação, após a aprovação em concurso público de provas, ou de provas e títulos. Os temporários, de acordo com o mesmo artigo da Constituição Federal, em seu inciso IX, constituem-se como profissionais com contratos de caráter temporário, com tempo predeterminado para atender à necessidade temporária de excepcional interesse público.

A política de carreira e remuneração dos professores da rede estadual do Acre é concretizada pelo Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Profissionais do Ensino Público Estadual (PCCR), que foi instituído pela Lei complementar nº 67/1999. Atualmente, o PCCR, após sofrer várias alterações por Leis Complementares<sup>33</sup>, compõem-se de dez classes para o professor com formação em licenciatura plena e nove para os professores com formação de nível médio (Curso Normal), com jornada contratual de trinta horas e promoção a cada três anos.

Dessas trinta horas semanais, dois terços da carga horária são destinadas às atividades de interação direta do professor com o aluno, em sala de aula, e um terço para atividades distintas da sala de aula. As horas de atividades são destinadas à preparação e avaliação do trabalho didático, à colaboração com a administração da escola, à reuniões pedagógicas, à articulação com a comunidade e ao aperfeiçoamento profissional, de acordo com a proposta pedagógica da escola. Abrangem: reuniões e encontros semanais para o planejamento pedagógico; reuniões de pais e mestres; atendimento a pais e alunos; formação

---

<sup>33</sup> Alterações introduzidas pelas Leis Complementares nº 81, de 29 de dezembro de 1999; nº 86, de 13 de julho de 2000; nº 91, de 14 de fevereiro de 2001; nº 99, de 17 de dezembro de 2001; nº 104, de 4 de janeiro de 2002; nº 110, de 28 de junho de 2002; nº 111, de 4 de julho de 2002; nº 119, de 9 de julho de 2003; nº 127, de 29 de dezembro de 2003; nº 143, de 27 de dezembro de 2004; nº 144, de 4 de março de 2005; nº 146, de 19 de abril de 2005; nº 156, de 26 de janeiro de 2006 e nº 199 de 23 de julho de 2009; Lei nº 274, de 9 de janeiro de 2014.

continuada em serviço; e atividades individuais, tais como elaboração e correção de avaliações.

O PCCR estabelece dois níveis para a carreira do professor: P1 e P2. O professor P1 é o professor com formação de nível médio em magistério. O Professor P2 é o que possui formação em Licenciatura Plena. Existem outras classes que estão em processo de extinção pelo PCCR: Professor PE3, com formação em Licenciatura Curta; Professor PS1, com ensino fundamental completo; Professor PS2, com ensino médio completo, sem formação de magistério; e Professor PS3, com curso superior completo, sem formação em licenciatura.

A remuneração dos professores da educação básica da rede estadual acreana é decorrente do nível de escolaridade, do tempo de carreira, acrescida de algumas vantagens pecuniárias, tais como: gratificações pelo exercício em escola de difícil acesso; pelo exercício de docência com alunos com necessidades educacionais especiais; por adicionais em cursos de pós-graduação na área da educação (especialização, mestrado e doutorado); por dedicação exclusiva; e outros.

No quadro nº 12 apresenta-se a nova estrutura de vencimentos para os professores da rede estadual no Acre:

QUADRO Nº 13 – CARREIRA DO MAGISTÉRIO E PISO SALARIAL PARA OS PROFESSORES DA REDE ESTADUAL DO ACRE - 2013

Continua

<b>Professor PS1 – (Formação em ensino fundamental) - 25 h</b>										
Referência	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
Salário Base	678,72	727,20	775,68	824,16	872,64	921,12	-	-	-	-
<b>Professor PS2- (Formação ensino médio regular) - 30h</b>										
Referência	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
Salário Base	754,00	829,40	904,80	980,20	1.055,60	1.131,00	1.206,40	1.281,80	1.357,20	1.432,60
<b>Professor P1 (Formação em nível médio magistério) - 30h</b>										
Referência	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
Salário Base	1.175,79 34	1.293,37	1.410,9 5	1.528,53	1.646,11	1.763,69	1.881,27	1.998,85	2.116,43	-

<sup>34</sup> Para os professores com jornada de 40 h, o piso do estado determina uma remuneração de R\$ 1.567,72.

QUADRO Nº 13 – CARREIRA DO MAGISTÉRIO E PISO SALARIAL PARA OS PROFESSORES DA REDE ESTADUAL DO ACRE - 2013

Continuação

<b>Professor PS3 (Formação em nível superior - sem Licenciatura) - 30 h</b>										
Referência	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
Salário Base	1.137,60	1.251,36	1.365,12	1.478,88	1.592,64	1.706,40	1.820,16	1.933,92	2.047,68	2.161,44
<b>Professor P2 (Formação em nível superior - com Licenciatura) - 30 h</b>										
Salário Base	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
	2.010,95	2.212,05	2.413,14	2.614,24	2.815,33	3.016,43	3.217,52	3.418,62	3.619,71	3.820,81

FONTE: PCCR (LEI COMPLEMENTAR Nº 20/2013)

Os professores com formação de nível médio em magistério (Professor P1) ingressavam na carreira com salário inicial de R\$ 1.175,79, para uma jornada de 30 horas semanais. Para o ano de 2015, foi aprovada uma tabela salarial na qual o vencimento-base dos professores com essa formação passa a ser de R\$ 1.439,32, para uma jornada de trabalho semanal de 30 horas. A tabela salarial apresentada pelo governo estadual indica, segundo a CNTE, o cumprimento dos valores fixados pela Lei do Piso, em 2013. O valor do vencimento inicial do piso era de R\$ 1.567,00 para os que possuem normal médio, com uma jornada de 40 horas de trabalho semanais, destinando o limite máximo de dois terços da carga horária para o desempenho de atividades de interação com os educandos, devendo um terço ser dedicado à atividades extraclasse,

Os professores com formação superior ingressam na carreira do magistério acreano com salário inicial de R\$ 2.010,95, para uma jornada de trinta horas de trabalho semanal, independentemente da etapa da educação básica em que atuam. Isso significa que o professor da educação infantil ou anos iniciais do ensino fundamental, ao ingressar na carreira, terá o mesmo vencimento que os professores das demais etapas. Já os docentes com nível superior, mas que não possuem licenciatura, recebem uma remuneração inicial de R\$ 1.137,60.

Os professores que têm formação no ensino fundamental recebem um salário inicial de R\$ 678,72 e, para os formados no ensino médio, sem habilitação para o magistério, um salário de R\$ 754,00. Esses professores, concentrados, em sua maioria, no campo, encontram-se em fim de carreira no quadro da rede estadual de ensino, de acordo com o PCCR. A manutenção desses professores no mercado de trabalho acaba por demarcar a desvalorização do profissional da educação do campo, em termos de formação e de situação funcional. Isso

porque estes, sob contratação temporária, ganham salários abaixo do mínimo nacional e também do mínimo do PSPN.

Essa situação gera, portanto, instabilidade profissional, reforça a exploração do trabalho docente, contribuindo para a desqualificação desses professores. Para o Estado, manter esses profissionais em seu quadro representa, acima de tudo, uma economia para os cofres públicos. Quem sofre mais com essa situação são os próprios docentes, que são penalizados duplamente, ganham menos porque são leigos e menos ainda porque são do quadro temporário.

A contratação dos professores temporários no Acre, geralmente, vem ocorrendo por meio de processos seletivos simplificados. O período de contratação na rede estadual correspondia, até 2013, ao calendário escolar anual<sup>35</sup>. Ao final de cada período, os temporários são dispensados e, no ano seguinte, devem concorrer a uma nova vaga. O estado adota condições de trabalho diferentes para os professores temporários. No PCCR, a política de remuneração e a jornada de trabalho são explicitamente diferentes para os professores temporários e os efetivos, produzindo, assim, relações contratuais desiguais entre os profissionais.

No que tange à remuneração, os professores contratados em regime temporário, com licenciatura plena, recebiam o correspondente a 75% do valor recebido pelo professor efetivo, nas mesmas condições, estabelecido pelo Plano de Cargos, Carreira e Salários (Lei Nº 67/199). Contudo, a partir do projeto de lei complementar nº 20/2013:

§1º O vencimento dos professores temporários com licenciatura plena, em regime de vinte e cinco horas semanais, corresponderá a noventa por cento do valor recebido pelo professor efetivo, nível superior, em regime de trinta horas semanais, na classe e referência iniciais.

Todavia, apesar da elevação desse percentual, esse professor continua em desvantagem, se comparado aos professores efetivos, pois recebem vencimentos inferiores e desiguais, sendo que realizam o mesmo trabalho. O vencimento dos professores com contrato temporário, com formação de nível médio em magistério, corresponde a cem por cento do

---

<sup>35</sup> Depois de muitas reivindicações do Sindicato dos Trabalhadores em Educação, a partir de 2015, a duração do contrato do professor temporário será de 2 anos, podendo ser interrompido a qualquer momento, por interesse da administração.

valor recebido pelo professor P1 efetivo, na classe A. Todavia, esses professores ficam impossibilitados de progredir na carreira por tempo de serviço, pois sua situação de contratação temporária impede que acumulem os anos de serviços prestados à rede pública de ensino, sendo remunerados, sempre, com o vencimento da classe de acesso do plano de carreira.

No que se refere à jornada de trabalho, os professores com licenciatura plena terão, de acordo com o PCCR:

**I** – jornada de trinta horas semanais para os professores – nível I e II, do quadro suplementar, sendo dois terços da carga horária destinada às atividades de interação direta do professor com o aluno em sala de aula e um terço para atividades distintas da sala de aula.

§ 7º O professor com contrato por tempo determinado terá jornada de trabalho de 25 horas semanais, sendo 20 horas em sala de aula e 5 horas de atividades, com remuneração baseada na classe de acesso, levando-se em conta a proporcionalidade da sua jornada de trabalho.

Observa-se, aqui, que os professores possuem a mesma carga horária em sala de aula que os professores efetivos (20h). No entanto, possuem apenas 5 horas-atividade, enquanto os efetivos possuem 10 h. A hora-atividade dos profissionais da educação é um importante indicador de qualidade na carreira docente. Contudo, observa-se uma dificuldade na compreensão e no reconhecimento do fim precípua deste tempo para planejamento e estudo e de que este é, também, um direito subjetivo dos professores temporários, pois dele também depende a qualidade da aula. Esse momento, para o docente, é muito importante, pois nele deverá estar previsto tempo para a formação continuada, aprimoramento profissional, planejamento das atividades para as aulas a dar e avaliações de atividades dadas.

A instituição do PSPN e do PCCR deveria ser considerada como um reforço à carreira profissional, mas vem sendo enfraquecida, em decorrência da degradação sofrida pelas condições de trabalho dos docentes. Tem-se observado, por parte da gestão estadual, o desenvolvimento de estratégias que visam a diminuir as possibilidades dos docentes de terem melhores ganhos salariais e melhores condições de trabalho, quais sejam: o estabelecimento de apenas 90% de remuneração para os temporários com ensino superior; o encurtamento da hora-atividade; dentre outros aspectos que contribuem para intensificar a fragmentação da categoria.

Nessas estratégias presentes no PCCR/AC, observa-se que o discurso da igualdade se torna abstrato. As desigualdades se reforçam no momento em que se utilizam pesos diferenciados dentro da própria categoria, para a determinação da remuneração e da jornada de trabalho. De acordo com Fitoussi e Rosanvallon (1997), o campo das desigualdades se complexificou, modificando em profundidade a percepção das diferenças sociais. Entraram em cena desigualdades novas que:

[...] procedem da requalificação de diferenças no interior de categorias anteriormente homogêneas. Estas diferenças eram até então aceitas por serem simplesmente transitórias e, designadamente, relativas aos trajetos individuais (1997, p. 41).

Contudo, prosseguem os autores, as situações dentro de uma mesma categoria diferenciaram-se significativamente, a tal ponto que as diferenças acabam por aparecer e passam a ser consideradas ilegítimas. Como explicar, então, as diferenças salariais entre dois profissionais pertencentes a mesma categoria, com igual competência? A resposta está no fato de que apenas um deles é do quadro efetivo, o outro, do quadro temporário e, por isso, “obrigado” a receber menos e trabalhar mais. Este é o caso dos professores com ensino superior, no Acre.

As desigualdades “novas”, como adiantam Fitoussi e Rosanvallon (1997), são, sobretudo, intracategoriais. As desigualdades intercategoriais são, mais ou menos, aceitas na sociedade, desde que não ultrapassem determinados patamares a partir dos quais se pode falar de exclusão. Juntam-se a estas, agora, as desigualdades intracategoriais, menos visíveis, mais difíceis de medir e menos aceitas, do ponto de vista social.

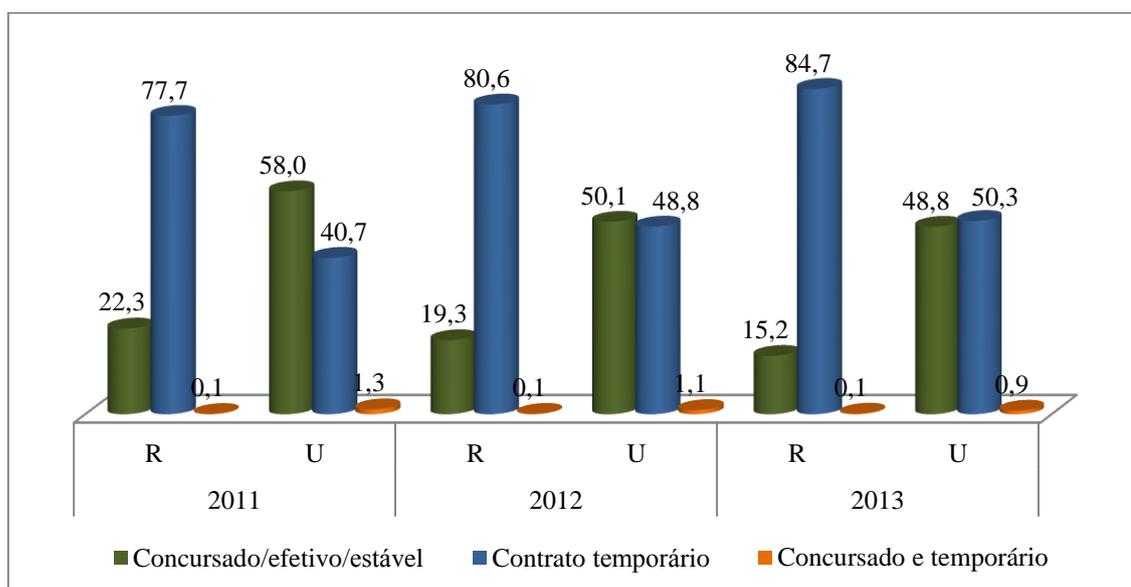
O Estado, na busca pela contenção de seus gastos e pela manutenção do funcionamento da instituição pública, vem reforçando as desigualdades intracategoriais e dificultando o processo de equidade. Esta é condição fundamental para o alcance da equidade. Para se garantir a equidade, o Estado necessita garantir o direito à formação em nível superior a todos os professores, a contratação estável, jornadas de trabalhos equivalentes.

Assim, ao ter certeza de que se está garantindo a todos condições iguais, pode-se garantir, aos professores que atuam no campo, condições diferenciadas, do ponto de vista da prioridade. No entanto, o Estado vem utilizando as categorias igualdade e equidade em suas propostas políticas, mas vem utilizando estratégias de aumento dos temporários na rede de

ensino, precarizando suas condições de trabalho, demonstrando que está indo na direção contrária da garantia da equidade.

No gráfico 12, pode-se visualizar, de uma forma geral, o movimento do vínculo profissional dos professores na rede estadual de ensino no Acre. Porém, tais dados foram disponibilizados no Censo Escolar (INEP) somente a partir de 2011. Dessa forma, utilizaremos, como parâmetro de comparação, o período de 2011 a 2013.

GRÁFICO Nº 12 – SITUAÇÃO FUNCIONAL DOS PROFESSORES DA REDE ESTADUAL



FONTE: INEP. MICRODADOS DO CENSO ESCOLAR 2011-2013

O gráfico nos dá uma visão geral da situação funcional dos professores do Acre e indica que o número de docentes com contrato temporário vem evoluindo assustadoramente, em ambos os contextos. Contudo, a situação dos professores do campo é bem pior. Em 2011, o campo totalizava 79,1% de professores com contrato temporário, em 2012, elevou-se para 80,7%, chegando a 85,1%, em 2013. Já nas cidades, a situação dos professores é melhor, em 2011 o percentual de professores temporários chegava a 43,1%, evoluindo para 50,5% e chegando, em 2013, a 51,8%.

Existia uma previsão da SEE/AC de que essa situação seria amenizada no campo, logo após a conclusão do Profir (2011), pois os professores teriam concluído seus cursos de licenciatura e, assim, teriam condições de concorrer às vagas do concurso que estava sendo

planejado pela Secretaria. Tal expectativa não se concretizou, pois, de 2011 para 2013, houve um aumento de 7% de professores temporários no campo.

O mais assustador na realidade do campo é que os núcleos de educação do estado<sup>36</sup> continuam a promover a abertura de processo simplificado para a contratação de professores leigos temporários, para atuar, principalmente, na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental (ANEXO 1). Ou seja, a tendência é que esses números aumentem ainda mais e que, no campo, continuem o que Fitoussi e Rosanvallon (1997) chamam de “desigualdades persistentes”.

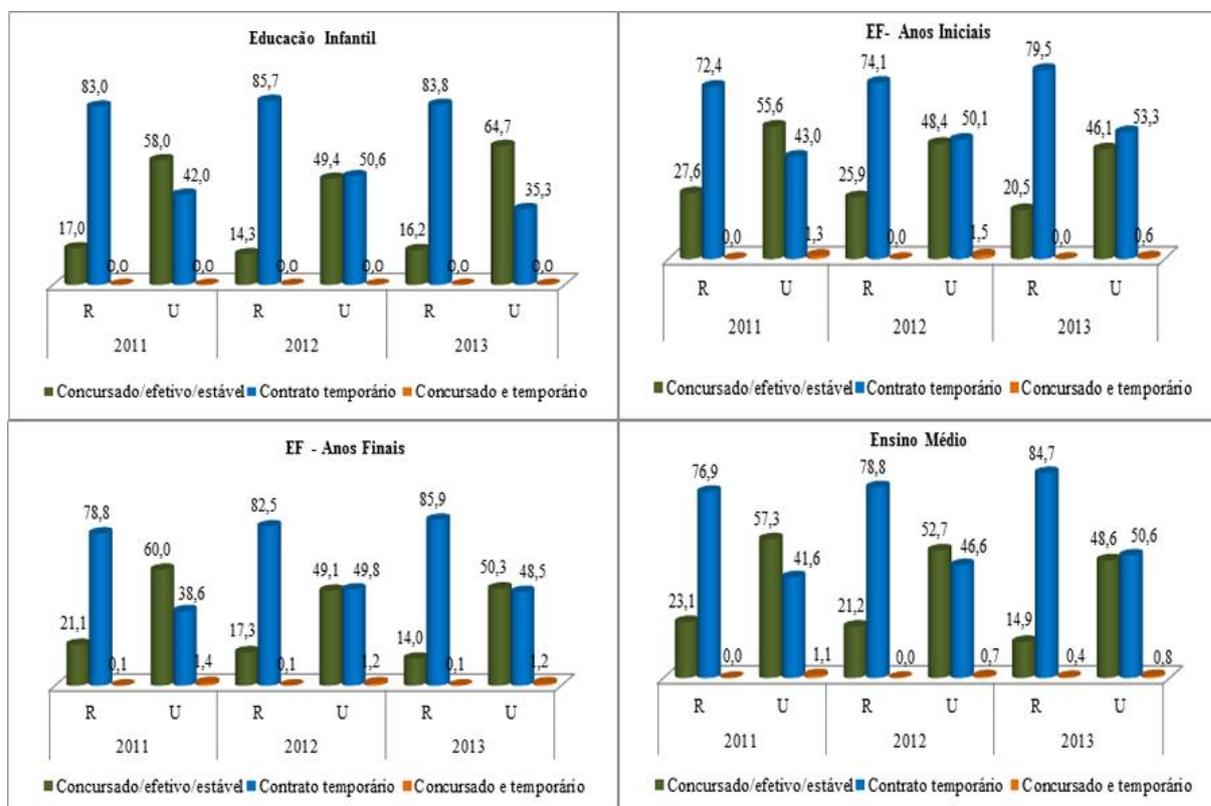
As desigualdades parecem constituir-se em uma realidade persistente e, ao mesmo tempo, reinventada, de acordo com as circunstâncias. Como essas etapas da educação básica estão em processo de municipalização, a presença dos professores leigos e temporários é maior. No caso dos anos finais e do ensino médio, também existem muitos professores temporários, mas são mais qualificados.

Na figura nº 08, é possível, também analisar, por etapa de ensino, informações mais detalhadas quanto ao percentual de professores, efetivos e temporários, tanto no campo, quanto na cidade:

---

<sup>36</sup> A Secretaria de Educação do Estado do Acre possui Núcleos distribuídos nas regionais do estado. Os Núcleos representam a Secretaria na administração regional e recebem apoio da sede, bem como desenvolvem programas que fortalecem a ação da Secretaria junto aos municípios do Estado.

FIGURA Nº 08 – SITUAÇÃO FUNCIONAL DOS PROFESSORES DA REDE ESTADUAL POR ETAPA DE ENSINO



FONTE: INEP. MICRODADOS DO CENSO ESCOLAR 2011-2013

NOTA: Profissionais com um ou dois vínculos efetivos foram somados e agrupados na categoria concursado/efetivo e os profissionais com um ou dois vínculos temporários foram somados e agrupados na categoria contrato temporário. Já os profissionais com dois vínculos diferentes, estão agrupados na categoria concursado e temporário.

Em 2011, registravam-se, na educação infantil do campo, somente 17,0% de professores com vínculo efetivo e 83,0% de professores temporários. Ao passo que, na cidade, havia 58,0% de efetivos e 42,0% com contratos temporários. Em 2013, o percentual de temporários, no campo, se manteve (83,0%) e, na cidade, reduziu para 35,3%.

Nos anos iniciais do ensino fundamental, o campo contabilizava, em 2011, 72,4% de docentes com contrato temporário. Na cidade, registravam-se apenas 43,0%, ou seja, mais da metade dos professores eram efetivados na rede estadual, nessa etapa de ensino. Já em 2013, houve um crescimento de professores com vínculo temporário na rede estadual, no campo, 79,5% e, na cidade, 53,3%. Na cidade, também se registrou, em 2011, um índice de 1,3% de

docentes com os dois vínculos, sendo um deles efetivo e o outro temporário. Em 2012, esse número reduziu para 1,5% e, em 2013, para 0,6%.

Nos anos finais, em 2011, o campo tinha 78,8 % de seus docentes com contrato temporário, na cidade esse percentual era de apenas 38,6%. Em 2013, o percentual de temporários chegou a 85,9%, ou seja, o maior percentual de temporários no campo, no Acre, e se concentrou na etapa de ensino referida acima. Esse crescimento também atingiu a cidade, com um percentual de 48,5% de contratos dessa natureza. Contudo, ainda que os números da cidade sejam elevados, a situação dos professores que nela atuam ainda é mais favorável do que a daqueles que atuam no campo. O percentual de professores que possuíam os dois vínculos no campo, nesse mesmo período, era de apenas 0,1%. Na cidade, atingiu o percentual de 1,2%.

No ensino médio, a situação dos professores temporários acompanha a evolução das demais etapas, registrou-se em 2011, o percentual de 76,9% de docentes temporários, contra 41,6 % nas cidades. Em 2013, esse percentual teve um elevado crescimento, indo para 84,7% de temporários no campo e, na cidade, 50,6%. Quanto aos docentes com dois vínculos, registrou-se, no campo, um índice de, apenas, 0,4%, enquanto na cidade foi de 0,8%.

Pelos dados, observa-se que a contratação de professores temporários transformou-se em política de estado no Acre, pois a contratação que deveria ser feita somente em regime especial tornou-se uma situação constante no quadro do magistério público acreano. A maioria dos docentes temporários encontra-se no campo e, mais especificamente, nos anos finais do ensino fundamental (84,7%) e ensino médio (85,9%), conforme dados de 2013, indicando que existe grande fragmentação dentro da própria categoria. Para Gouveia:

A situação de contratação temporária de docentes, além de ter um impacto negativo na qualidade do ensino oferecido nas escolas, por haver sempre a necessidade de novas contratações, pode estar articulada a uma estratégia de redução de gastos (GOUVEIA, et al., 2006, p.261).

O contexto das desigualdades persistentes está ligado à negação dos direitos dos docentes, ou seja, a desqualificação e o “barateamento” de sua mão de obra, a fragilidade e a flexibilidade dos contratos temporários integram o rol das explicações para a persistência dessas desigualdades. A violação de seus direitos assegurados na LDB, no PNE, dentre

outros, remete às múltiplas faces das desigualdades, mas, ao mesmo tempo, é a expressão de que existem direitos configurados para atender aos interesses do Estado.

A falta de um vínculo profissional estável traz grandes prejuízos para as condições de vida pessoal e profissional dos docentes do campo. Isso porque o fato de não pertencer ao quadro efetivo, não possuir uma estabilidade trabalhista, muito menos progressão na carreira, acaba provocando uma maior insegurança para a realização do seu trabalho. Esses profissionais estão sujeitos à demissões a cada final do ano letivo, e encontram-se submetidos a uma grande rotatividade, ao mudarem constantemente de escolas ou de comunidade, em função de sua instabilidade no emprego.

Essa política do Estado de contratar professores temporários para o campo dificulta a implantação de um projeto de formação continuada, pois tem-se um cenário em que o grupo de professores não apresenta vínculo com a rede estadual de ensino. Também sinaliza a pouca preocupação política com a escola do campo, evidenciada claramente pelos dados relativos às condições de trabalho circunscritas à remuneração e à carreira.

Tomando como referência o último período de análise considerado nessa pesquisa (2013), é possível estabelecer uma comparação entre os salários dos professores que atuam na cidade e no campo. Cabe destacar que a tabela salarial é a mesma, no entanto, o nível de formação e a forma de contratação vêm estabelecendo diferenças salariais entre os docentes. Portanto, evidencia-se a desigualdade entre professores do campo e da cidade. A tabela nº 17 demonstra que os professores com ensino superior, com contrato temporário, recebem vencimentos básicos desiguais e que, no campo, estão os professores com a remuneração mais baixa:

TABELA Nº 17 – COMPARAÇÃO ENTRE O VENCIMENTO BÁSICO DOS PROFESSORES DA REDE ESTADUAL – 2013

Formação	Professores				Vencimento básico do professor efetivo (inicial)	Vencimento básico do professor temporário
	Rural		Urbano			
	N	%	N	%		
Nível superior	1.466	65,2	3.623	92,2	2.010,95	1.809,86
Nível médio- magistério	263	11,7	241	6,2	1.175,79	1.175,79
Nível médio	320	14,2	65	1,6	754,00	754,00
Ensino fundamental	201	8,9	0	0,0	678,72	678,72

FONTE: CENSO ESCOLAR (2013) E PCCR/AC (2013)

Os dados deixam evidente que a condição de remuneração dos professores do campo no Acre vem sendo muito desigual e, sistematicamente, muito baixa, se comparada a dos professores da cidade. Na cidade, 92,2 % dos docentes possuíam nível superior, os que faziam parte do quadro efetivo, recebiam R\$2.010,95, o que correspondia a 3 salários mínimos em 2013<sup>37</sup>. Já no campo, somente 65,2% dos docentes possuíam ensino superior. Como já dito anteriormente, existe uma diferença entre a remuneração dos professores efetivos e temporários. Estes, por sua vez, recebem, hoje, apenas 90% da remuneração inicial de um efetivo, o que corresponde a R\$ 1.809,86, uma diferença de R\$ 201,09. Como no campo tem-se mais professores temporários, essa é a realidade de muitos docentes.

Os professores com formação em nível médio magistério, do campo, recebiam o mesmo salário inicial dos professores efetivos, o que correspondia, em 2013, a R\$ 1.175,79. No entanto, na cidade, somente 6,2% dos professores recebiam essa remuneração, ao passo que, no campo, a proporção era maior, 11,7%. Os professores com ensino médio, sem habilitação no magistério, recebiam R\$ 754,00. Na cidade, apenas 1,6% dos professores recebiam esse valor, por outro lado, no campo, a proporção de docentes era maior, 14,2%.

Os professores que possuíam formação no ensino fundamental recebiam R\$ 678,72, o que correspondia ao valor do salário mínimo em 2013. No campo, 8,9% dos docentes recebiam esse valor. Na cidade, essa realidade já não é encontrada, pois não existem mais professores com ensino fundamental.

Em vista dos elementos apresentados, é possível afirmar que a diferença entre o vencimento dos professores com ensino superior (maior vencimento) e o vencimento do professor que tem apenas formação no ensino fundamental (vencimento menor) era de, aproximadamente, R\$ 1.332,23, o que correspondia a aproximadamente 2 salários mínimos. Um professor que possuía apenas o nível médio ganhava, em média, quase a metade da remuneração de um professor com nível médio magistério e um quarto do que ganhava um professor com nível superior.

Para reverter essa situação a saída é elevar a formação dessa parcela de professores que atuam no campo e são leigos, pois sendo leigos, seus salários não podem equivaler aos demais professores formados em nível superior. Mais crítica ainda é a situação dos professores temporários, que realizam o mesmo trabalho que os de nível superior e ganham

---

<sup>37</sup> Em 2013, o valor do salário mínimo era de R\$ 678,00.

10% a menos. O Estado vem utilizando uma política de economia de recursos que precariza as condições de trabalhos desses professores. Em virtude de, no campo, encontrarem-se mais professores temporários que na cidade, as desigualdades são grandes e aprofundadas, em relação às condições de trabalho desse profissional.

Quem possui ensino superior e que deveria receber os melhores salários é penalizado e recebe apenas 90% da remuneração do efetivo, não possui garantias trabalhistas, não tem estabilidade, está sujeito à maior informalidade nas relações de trabalho e, conseqüentemente, tem menos direitos sociais (OLIVEIRA, 2006). No plano nacional, há uma cobrança para que os professores tenham formação em ensino superior e que o cumprimento do piso seja garantido, de forma a possibilitar condições mais equitativas entre os professores. No entanto, o estado faz divisões dentro da própria categoria, admitindo a contratação de professores leigos, mantendo-os na sua rede e adotando a política de contratação temporária, que submete os professores a distintas possibilidades salariais e condições de trabalho.

Não se pode negar que houve, no estado, uma grande redução no número de professores leigos atuando na educação básica, tanto da cidade, quanto do campo. Assim como um aumento significativo no percentual de docentes da educação básica com formação de nível superior. Todavia, o campo ainda apresenta sérios problemas, dentre os quais destacam-se o elevado percentual de professores leigos, que vem se acentuando, pois os editais para contratação desses professores em caráter temporário continuam sendo publicados pelos núcleos estaduais de educação, nos municípios mais carentes e mais isolados.

Outro agravante que repercute diretamente nas condições de vida e de salário dos professores, é que, nas escolas do campo, especialmente as que possuem salas multisseriadas, o professor é o único profissional responsável pelas atividades na escola. Não existem outros profissionais que o auxiliem. Dessa forma, o professor assume outras funções, como faxineiro, diretor, secretário, merendeiro, entre outras, causando uma desvalorização desse profissional, que se expressa, principalmente, na remuneração.

As condições de trabalho dos docentes da educação básica são fundamentais para a melhoria da qualidade do ensino. Nesse sentido, um condicionante considerado importante é o número de alunos por classe. A distribuição de alunos por professor pode ser visualizada na tabela 18:

TABELA Nº 18 – DISTRIBUIÇÃO DE ALUNO/DOCENTE POR ETAPA DE ENSINO NA REDE ESTADUAL (2007 – 2013)

ETAPAS	2007		2008		2009		2010		2011		2012		2013	
	R	U	R	U	R	U	R	U	R	U	R	U	R	U
Pré-escola	18	22	19	22	14	22	13	21	13	21	12	21	13	29
EF anos iniciais	50	28	51	29	53	29	49	30	48	29	43	30	42	29
EF anos finais	7	23	7	21	8	22	8	22	9	23	8	22	8	22
Ensino Médio	14	24	13	22	14	23	13	22	13	23	12	22	11	22

**Fonte:** INEP. Microdados do Censo Escolar 2007-2013

De acordo com a tabela, o número de alunos sob a responsabilidade de cada professor vem diminuindo gradativamente, no campo, na educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental e ensino médio. A razão aluno/ docente, na educação infantil, passou de 18 alunos, em 2007, para 13, em 2013. Em média, nos anos iniciais do ensino fundamental, em 2007, existiam, no campo, 50 alunos por cada docente em exercício. Em 2013, passou para 42, ou seja, a proporção mais elevada de alunos no campo está nos anos iniciais do ensino fundamental.

Isso se deve ao fato de que, no Acre, nesta etapa de ensino, há uma parcela significativa da população estudantil que frequenta as classes multisseriadas e, em muitas comunidades, a expansão da educação básica ainda não é uma realidade. Dessa forma, os alunos ficam repetindo a multissérie sem condições de prosseguirem nos estudos, pela falta de oferta de escolas com outras modalidades de ensino.

Os professores dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio apresentam o menor número de alunos. Em 2007, nos anos finais, o professor trabalhava, em média com 7 alunos, em 2013 foi para 8 alunos. No ensino médio, a proporção era de 14 alunos, passando para 11 alunos, em 2013. O número médio de alunos na sala de aula, durante o período escolar, representa um indicador importante das condições de trabalhos dos professores. Classes menores são valorizadas porque podem permitir que os alunos recebam atenção individualizada dos professores, e estes podem desempenhar melhor suas atividades, sem sobrecarga de trabalho.

Na cidade, a média de alunos por docente vem se mantendo, mas é possível observar um crescimento considerável de alunos na educação infantil. Em 2007, os professores possuíam, em média, 22 alunos, em 2013 passou para 29 alunos. Nos anos iniciais e finais, em 2007, era de 28 e 23 alunos por docente, respectivamente. Em 2013, passou para 29 na primeira etapa e 22 alunos na segunda. O ensino médio também não apresentou muita variação. Em 2007, eram 24 alunos por docente, passando para 22 alunos.

A resolução do Conselho Estadual de Educação do Acre - CEE/AC N° 160/2012, que estabelece orientações e procedimentos operacionais gerais para a Educação Básica no âmbito dos Sistemas de Ensino Estadual e Municipais, recomenda a seguinte relação de alunos por professor: Educação infantil: criança de zero a um ano – 05 a 08 crianças/01 professor; criança de um a três anos – 10 a 15 crianças/01 professor; criança de quatro a cinco anos – 20 a 25 crianças/01 professor. No ensino fundamental: 1° e 2° ano – no máximo 25 alunos por sala; 3° ao 5° ano – no máximo 30 alunos por sala; do 6° ao 9° ano – no máximo 35 alunos por sala; do 1° ao 3° ano do ensino médio – no máximo 45 alunos por sala.

As escolas do campo, em geral, com exceção das que ofertam os anos iniciais do ensino fundamental, possuem uma média menor de alunos por turma do que os estabelecimentos urbanos. Em princípio, isso poderia sugerir um diferencial de qualidade a favor das escolas do campo. No entanto, essa condição deve-se à distribuição espacial dos alunos nessas escolas, pois, na grande maioria, são estabelecimentos de pequeno porte, boa parte delas multisseriadas. Já os alunos que estudam em escolas das cidades, concentram-se, predominantemente, em escolas de médio ou grande porte.

É preciso considerar, também, que essa relação de alunos por docente é menor somente nas etapas da educação básica, nas quais a oferta de vagas também é menor. É o caso da educação infantil e do ensino médio. Na etapa onde existe mais oferta de vagas, como é o caso dos anos iniciais do ensino fundamental, o número de alunos por docente é maior que nas cidades, os professores, em geral, trabalham com salas superlotadas.

Embora os professores da cidade tenham que lidar com uma média maior de alunos nas escolas, especialmente na educação infantil, anos finais do ensino fundamental e ensino médio (TABELA 06), eles contam com auxílio de mais recursos e com uma infraestrutura quase sempre adequada para realização de seu trabalho, como biblioteca, computadores, quadra de esportes. Assim, o professor da cidade ganha em vantagens, em relação ao

professor do campo, ou seja, as condições que o professor encontra para realizar o seu ofício, em uma escola do campo, são piores que aquelas encontradas nas escolas da cidade.

A jornada de trabalho dos professores do Acre inclui uma parte de horas de aula e uma parte de atividades, num regime contratual de 30 horas semanais, sendo vinte horas em sala de aula e dez para as atividades de preparação e avaliação do trabalho didático, reuniões pedagógicas, aperfeiçoamento profissional, etc. As horas contratuais, destinadas às atividades, deverão ser cumpridas, preferencialmente, na escola, sendo necessária a permanência no local de trabalho de, no mínimo, cinquenta por cento do número de horas (PCCR, 2013).

Para os professores com atuação nos últimos anos do ensino fundamental e ensino médio, o plano assegura uma jornada de trabalho diferente, de dezesseis horas semanais em sala de aula, dedicação de duas horas e meia do total de hora atividade na escola e, o restante, em local de livre escolha do professor. Isso tem consequências para o professor que tem dois contratos. Esses professores que têm dois contratos, ou seja, 60 horas de trabalho por semana, devem cumprir 32 horas de regência (em sala de aula), e as demais horas de atividades (28) devem ser utilizadas para as inúmeras atividades relativas à correção de provas, trabalhos e planejamento de aula.

Considerando que esses professores geralmente trabalham com uma média de 5 turmas por contrato, pode-se dizer que trabalham/ensinam com uma média de 200 alunos, ou seja, as condições de trabalho, envolvendo as variáveis *tempo* e o *tamanho* das turmas, são resultantes da organização do trabalho escolar. Portanto, esses docentes podem utilizar-se de mais horas atividades em lugar de sua preferência que não a própria escola, correndo riscos de ter que trabalhar com uma jornada maior do que a Lei ampara. Desse modo tais condições necessitam permear as discussões, negociações e regulamentações entre o Estado e as organizações dos trabalhadores.

Enfim, dificilmente, será possível quantificar o tempo gasto pelos docentes em relação ao seu trabalho, levando em consideração a diversidade de tarefas realizadas no cotidiano escolar. Fora o tempo de aula na presença dos alunos, os outros tempos nem sempre podem ser bem delimitados. Consequentemente, nem sempre o tempo contabilizado nas jornadas contratuais é suficiente para a realização de todas as atividades necessárias para o alcance das finalidades do ensino, Portanto, não se tem como obter uma noção precisa sobre a jornada real de trabalho dos professores, quando se olha para além do tempo destinado ao ensino, especialmente quando uma parte do trabalho pode ser cumprida fora da escola.

Por meio dos dados apresentados neste capítulo, percebe-se que as condições de trabalho e de formação dos professores continuam precárias no campo. Além do nível de formação inicial ser inferior em relação aos níveis de formação dos docentes que atuam em escolas das cidades, os professores enfrentam outros problemas, tais como: estrutura física precária, sobrecarga de trabalho, falta de apoio pedagógico, alta rotatividade, dificuldade de acesso, entre tantos outros que serão explorados no próximo capítulo. De uma maneira geral, os dados mostram que, de fato, há muito que se avançar para melhorar a formação e as condições de trabalho oferecidas aos professores do campo. Investir em políticas de formação e melhoria das condições profissionais são tarefas que podem ser fomentadas e implementadas pelo poder público, para diminuir a distância entre o campo e a cidade.

Em síntese, pode-se afirmar que, ao final do período considerado nesta tese, o perfil do professor do campo assim delinea-se: a maioria dos professores é do gênero feminino, com a crescente participação dos homens; há maior proporção de professores na faixa de 30 a 49 anos; os professores se autodeclaram pardos; a maioria tem formação superior, embora um percentual significativo ainda seja leigo; são professores temporários e ganham as menores remunerações.

Esse perfil revela a persistência dos indicadores de desigualdade no campo, especialmente na questão da formação, no vínculo profissional e nas questões salariais dos professores. Construir uma discussão sobre as desigualdades em um determinado contexto implica ouvir as vozes dos sujeitos envolvidos – de quem propõe as políticas e de quem é alvo delas –. Ou seja, representantes da Secretaria Estadual de Educação do Acre e os professores do campo. É essa multiplicidade de vozes que se pretende colocar em diálogo no próximo capítulo.

## CAPITULO 5 - CONSIDERAÇÕES SOBRE O PERFIL DOS PROFESSORES DO CAMPO NO ACRE FRENTE ÀS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE FORMAÇÃO DOCENTE



FONTE: Núcleo de Educação do Jordão

Neste capítulo, faz-se um cotejamento do perfil formativo e profissional do professor, delineado no capítulo anterior, com as políticas de formação docente implementadas no estado, o que nos permite reconhecer as relações entre o perfil docente e as políticas educacionais.

Reconhece-se que as políticas educacionais não podem ser avaliadas sem que se ouçam as vozes dos atores principais desse processo. Portanto, precisamos ouvir os professores que atuam nesse contexto, pois são eles que estão na linha de frente de todo o processo educacional e são alvo prioritário de tais políticas. Nesse sentido, buscou-se obter informações junto aos professores, mediante questionário aplicado por técnicos da SEE/AC e por contato direto da pesquisadora com professores de municípios considerados de difícil acesso, localizados no meio da floresta amazônica, como Jordão e Santa Rosa do Purus.

Nesses municípios, só é possível o deslocamento por meio de avião pequeno, o percurso da viagem dura, aproximadamente, duas horas. Esse contato permitiu à pesquisadora conhecer melhor os professores do campo da educação básica no Acre, desvelar como vivem e trabalham, como têm sido as suas reais condições de trabalho nas escolas, os fatores que

dificultam a atividade docente nesse contexto e como se sentem em relação às suas atribuições.

O questionário aplicado junto aos professores teve como principais eixos orientadores: a) os motivos da escolha da profissão; b) o significado de morar no campo; c) a motivação para permanecer ou não atuando como professor no campo, após a qualificação no Profir; d) as atividades que os docentes desempenham nas escolas do campo; e) os principais problemas / dificuldades para a realização do trabalho no campo; f) os principais motivos que levam muitos professores a se transferirem para as escolas da cidade, após a formação em nível superior; g) as condições de trabalho, salário, carreira e políticas de formação oferecidas aos docentes do campo; h) comparação e avaliação das condições de trabalho, salário, carreira e formação dos professores do campo e da cidade.

As respostas predominantes foram agrupadas em quadros com a intenção de analisar o maior número de respostas dos professores das diferentes regionais do estado. Os critérios para seleção dos professores foram, principalmente, ter cursado o Programa de Formação de Professores para a Zona Rural (Profir), além da disponibilidade e interesse em contribuir com o estudo.

O estado do Acre possui, desde 1999, uma Coordenação que gerencia as políticas para a Educação do Campo. Dessa forma, realizou-se uma entrevista com a coordenadora do Ensino Rural<sup>38</sup>, que contemplou questões sobre: a) as características das escolas e dos professores que atuam no campo; b) as ações/estratégias da SEE/AC para a fixação do professor no campo; c) os motivos da grande concentração de professores leigos e professores temporários em algumas regionais do estado; d) as principais dificuldades da SEE/AC para a implementação das políticas de formação no campo; e) as necessidades de formação e de valorização profissional dos professores que atuam no campo;

As fotos abaixo ilustram um dos percursos feitos pela pesquisadora<sup>39</sup> para a aplicação dos questionários, na busca por conhecer quem são os professores que atuam nas escolas do campo no Acre, a partir de suas vozes:

---

<sup>38</sup> O termo rural é utilizado não só pela Secretaria de Educação, mas pelos professores e a sociedade acreana de uma forma geral.

<sup>39</sup> O deslocamento da pesquisadora ao município de Jordão foi possível porque a mesma estava ministrando uma disciplina no curso de Pedagogia do Parfor.

FIGURA Nº 09 – FOTOGRAFIAS DO DESLOCAMENTO PARA O MUNICÍPIO DE JORDÃO



FONTE: A autora (2014).

As primeiras questões colocadas aos professores participantes da pesquisa foram como se tornaram professores do campo, o porquê da escolha da profissão docente, quais os contextos que envolveram essa decisão. No quadro abaixo, destacam-se as respostas predominantes:

QUADRO Nº 14 - COMO SE TORNOU PROFESSOR DO SISTEMA PÚBLICO DO ENSINO RURAL NO ACRE

<b>Respostas predominantes</b>
Aqui no Acre o mercado de trabalho que emprega mais as pessoas, ou seja, que dá oportunidade é a educação, foi por esse motivo que me tornei professor ( <b>professor A, de Brasiléia</b> ).
O município não oferece outras atividades fora da educação e saúde ( <b>professor B de Plácido de Castro</b> ).
Por necessidade da comunidade ( <b>professor A, de Porto Walter</b> ). Por ter cursado magistério, houve a carência de professores para a área rural, então fui convocada ( <b>professor A, de Sena Madureira</b> ).
Por necessidade financeira ( <b>professor A, de Cruzeiro do Sul</b> ).
Forçado pela necessidade de trabalho tive que ir para a zona rural ( <b>professor B, de Tarauacá</b> ).
Tornei-me professor do ensino rural quando terminei o ensino médio. A opção pela zona rural justifica-se pela ausência de oportunidades na área urbana e, também, pela qualificação no magistério, que era exigido para trabalhar nas escolas urbanas, que muitos não tinham ( <b>professor A, de Jordao</b> );

FONTE: QUESTIONÁRIOS DOS PROFESSORES (2014).

Para muitos professores, a profissão não foi, necessariamente, uma escolha, mas fruto de circunstâncias particulares ou mesmo a falta de outras opções mais valorizadas. As funções realizadas pelos professores estão cada dia mais fragilizadas, o trabalho docente na sociedade atual não é valorizado e, muitas vezes, indesejado como atividade profissional (TARDIF e LESSARD, 2005).

No campo, a educação foi, aos poucos, se materializando como um direito das populações, fruto dos processos de lutas e pressões dos movimentos sociais. O Estado, frente a essas reivindicações, passou a implementar políticas que foram ampliando esse direito à educação, democratizando o acesso e a garantia de permanência das crianças na escola. Essa expansão, contudo, passou a demandar a contratação de novos profissionais para atuar nas escolas do campo. Com isso, muitos docentes viram no magistério a oportunidade de garantir o seu sustento e de contribuir, de certa forma, com o desenvolvimento da comunidade.

O fato de nessa região não existir polo industrial, diminui sensivelmente as opções de emprego. A economia é movida pelo comércio, pelos cargos municipais e estaduais e, nestes, o maior número de vagas está na área da educação. Existe um grande número de escolas localizadas no campo, no Acre, demonstrando ser esta uma das principais atividades desenvolvidas nesse contexto.

Sobre o significado de morar e ser professor no campo, os professores investigados manifestaram as seguintes opiniões:

QUADRO Nº 15 - SIGNIFICADO DE MORAR E SER PROFESSOR NO CAMPO

<b>Respostas predominantes</b>
Significa um grande desafio, porque a gente se depara com uma realidade muito diferente da realidade que vivemos em nossos lares no meio urbano ( <b>professor B, de Porto Walter</b> );
Significa aprender a lidar com as adversidades que a vida nos propõe como ter de deixar nossa casa e nossa família para trás ( <b>professor A, de Brasília</b> );
Muito difícil, posso citar aqui a falta de apoio por parte do governo no deslocamento do professor até a escola ( <b>professor B, de Sena Madureira</b> );
Um grande desafio, pois enfrento muitas dificuldades principalmente de acesso ( <b>professor B, de Cruzeiro do Sul</b> );
Morar no campo significa ter uma vida mais saudável, longe dos perigos urbanos (violência, drogas, atropelamentos, assaltos, poluição, etc..), mas confesso que apesar dessas vantagens o campo também tem suas desvantagens como, por exemplo: falta de energia, água tratada, postos de atendimento a saúde etc... Enquanto morar no campo e ser professor, afirmo que é uma experiência única, me vejo até como um herói, pois tenho consciência de que muito já tenho feito para melhorar o aprendizado dos educandos e da própria comunidade de modo geral ( <b>professor A de Jordao</b> ).

FONTE: QUESTIONÁRIOS DOS PROFESSORES (2014)

Para os professores, morar no campo significa ter que conviver com dificuldades e desafios. Os professores se deparam com uma realidade difícil, vivem em comunidades geograficamente isoladas e necessitam percorrer longas distâncias para chegar à escola. Muitos professores não moram nesse espaço, são oriundos dos centros urbanos, mas viram nas escolas do campo uma oportunidade de trabalho. O isolamento, as dificuldades de se viver nesse contexto, acabam por reforçar o rebaixamento das exigências para lecionar nas escolas do campo e, com isso, torna-se mais fácil conseguir uma vaga de professor. Portanto, muitos professores estão nesse espaço somente para trabalhar, mantendo suas famílias, suas casas, suas vidas, de certa forma, na cidade. Ou seja, grande parte dos educadores vai da cidade à escola do campo e retornam à cidade, logo após o fim de suas atividades.

Quando as condições de acesso são mais favoráveis e o tempo de deslocamento dos professores entre o campo e a cidade é menor, eles retornam para suas casas no fim do dia. Normalmente, o tempo de deslocamento desse professor da escola até sua casa é de uma a duas horas. Já nas comunidades mais distantes, para as quais o deslocamento leva de três a cinco horas de barco, os professores ficam na comunidade durante todo o ano, retornando para suas casas, na cidade, no fim do ano letivo. As condições de trabalho, o desejo de querer retornar para a cidade, contribuem para que os professores não consigam criar vínculos e construir uma identidade com o campo.

Nas escolas, de uma forma geral, as principais atribuições dos professores consistem em preparar e ministrar aulas, participar de reuniões de conselhos, colaborar com a direção

nas diversas tarefas administrativas e pedagógicas, efetuar registros burocráticos e pedagógicos, participar na elaboração do projeto político pedagógico, organizar eventos e atividades sociais, culturais e pedagógicas. Na busca por conhecer melhor o trabalho realizado pelos professores que atuam nas escolas do campo, foi-lhes questionado sobre que atividades realizam nas escolas. Observa-se, pelos depoimentos, que o trabalho vai além das atribuições listadas anteriormente, principalmente para aqueles que atuam em comunidades isoladas e com pequeno número de alunos. Em tais comunidades, o professor se vê obrigado a assumir muitas funções que vão além das atividades docentes, acarretando, com isso, uma sobrecarga de trabalho, conforme verifica-se nos depoimentos:

QUADRO Nº 16 - DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES QUE O PROFESSOR DESEMPENHA NA ESCOLA DO CAMPO

<b>Respostas predominantes</b>
Desenvolvo a função de servente, vigia, médico, psicólogo, várias funções ao mesmo tempo, isso durante todo o ano ( <b>professor A, de Brasília</b> );
De tudo um pouco, desde planejar para dar aula à limpeza da escola ( <b>professor A de Marechal Thaumaturgo</b> );
Dou aula, faço merenda, limpo a escola, etc.. ( <b>professor B, de Sena Madureira</b> );
Após a minha formação no Profir, faço de tudo um pouco, professor, coordenador, gestor, pai, médico, pois nas escolas rurais não tem aluno suficiente para ter a equipe administrativa necessária para funcionamento da mesma ( <b>professor B, de Jordão</b> );
São várias as atividades que desempenho na escola, entre elas destaco: ministrar as aulas, organizar eventos, planejar novas formas de ensino, orientar os moradores sobre assuntos importantes como, higiene, importância da educação, não poluir a água, etc... ( <b>professor A, de Porto Walter</b> ).

FONTE: QUESTIONÁRIOS DOS PROFESSORES (2014)

O número reduzido de funcionários nas escolas do campo, ocasionado pelo isolamento e pela contenção de gastos públicos, acaba forçando os professores a desempenharem várias atividades na escola, que vão além da docência, como: faxineiro, líder comunitário, diretor, secretário, merendeiro, agente de saúde, vigia, dentre outras, o que caracteriza a sobrecarga de funções. Essas funções desempenhadas pelos professores resultam em um sentimento de perda de identidade profissional, de desqualificação e desvalorização em relação ao que é próprio do seu trabalho.

Essa situação tem resultado na “intensificação do trabalho docente, na ampliação do seu raio de ação e, conseqüentemente, em maiores desgastes e insatisfação por parte desses trabalhadores” (OLIVEIRA, 2004, p. 41), contribuindo para o processo de flexibilização e precarização do trabalho docente. Para Oliveira, esse processo está relacionado ao fato de o

professor ter de assumir, na escola, múltiplas funções que não são próprias de sua formação profissional, além de não terem garantidas condições favoráveis de trabalho e remuneração.

Atualmente, vem se discutindo, com muita ênfase, que os docentes vêm assumindo novas funções e responsabilidades no contexto escolar. No campo, essa condição é ainda pior, pois, nas escolas menores, não existem merendeiros, serventes, diretor, coordenador pedagógico que auxiliem nas atividades educativas. A ausência de outros profissionais força o professor a intensificar seu trabalho, pois além de realizar as atividades que os professores vêm executando nas escolas, de uma forma geral, realizam tarefas como limpeza, merenda, condição que não está posta para a realidade dos professores da cidade. Ou seja, no campo, ocorre alto grau de intensificação do trabalho docente.

É preciso destacar que esses profissionais são imprescindíveis na escola, mas não significa que as escolas do campo devam ter o mesmo número de profissionais para a realização das atividades administrativas e pedagógicas, pois essas escolas possuem características que lhes são próprias. Todavia, devem possuir, pelo menos, o mínimo necessário para que o professor não realize um trabalho solitário, assumindo tarefas que não são de sua responsabilidade.

De acordo com Oliveira (2006), essa intensificação do trabalho docente: reduz o tempo de descanso do professor; resulta na falta tempo para atualização em habilidades realmente necessárias a serem utilizadas em sala de aula; ocasiona uma sensação crônica de sobrecarga de trabalho; aumenta o isolamento; reduz a interação e limita a reflexão conjunta dos professores. Além dessas implicações, o processo de intensificação do trabalho docente acaba por favorecer uma formação inicial e continuada precárias, pois, por conta de tantas atribuições destinadas a esses professores, as formações acabam se desenvolvendo de forma aligeirada, para que os mesmos não fiquem muito tempo afastados do trabalho.

Em geral, essas formações são realizadas no período das férias, para não prejudicar o calendário escolar. Com isso, mais uma vez é o professor que se sacrifica, pois compromete suas férias para a realização das capacitações e formações. Todas essas implicações se agravam ainda mais para aqueles professores que trabalham nas escolas situadas nas comunidades mais distantes, onde o acesso é difícil e demorado e o professor realiza seu trabalho de forma isolada.

Diferentemente dos estabelecimentos de ensino dos centros urbanos, as aulas no campo têm início em abril e se estendem até dezembro, pois as escolas convivem com

períodos rigorosos de inverno, quando o acesso dos professores e alunos fica impossibilitado. A LDB nº 9.394/94 estabelece que os sistemas de ensino devem promover as adaptações necessárias para que a educação básica seja ofertada adequadamente no campo, indicando a possibilidade de se definir o currículo, a organização da escola, o calendário escolar e metodologias, considerando as necessidades dos estudantes face às especificidades do ciclo agrícola, das condições climáticas e do trabalho no campo.

Essas adequações são importantes. No entanto, a simultaneidade entre o trabalho escolar e as condições geográficas e climáticas do campo ainda tem sido um grande desafio para os gestores, pois o calendário escolar é elaborado seguindo a Lei, que por sua vez, determina o oferecimento dos 200 dias letivos. Contudo, as escolas enfrentam muitas dificuldades para o cumprimento desses dias letivos, porque as peculiaridades geográficas e climáticas são adversas e complicam esse cumprimento. Essa tem sido uma das questões que preocupam a SEE/AC e tem sido discutida junto ao Conselho Estadual de Educação (CEE/AC), que exige o cumprimento dos dias letivos nas escolas do campo.

Essa realidade das escolas do campo contribui para intensificar ainda mais o trabalho dos professores, que têm que duplicar os esforços para dar conta do cumprimento dos dias letivos, da realização das diversas tarefas na escola e, ainda, de participar das formações inicial e continuada.

Ainda no tema das dificuldades, os professores foram provocados a explicitar, com mais detalhes, as dificuldades e problemas que enfrentam para a realização do trabalho nas escolas do campo e destacaram:

QUADRO Nº 17 - PRINCIPAIS PROBLEMAS OU DIFICULDADES PARA A REALIZAÇÃO DO TRABALHO NAS ESCOLAS DO CAMPO

<b>Respostas predominantes</b>
O tempo que se perde para a preparação da merenda, a saudade de casa e da família e a dificuldade de chegar e sair da escola ( <b>professor A, de Brasiléia</b> );
As condições precárias das escolas dificultam o trabalho, no período chuvoso as coberturas das salas não impedem a água da chuva. Nos períodos de estiagem a temperatura aumenta no interior da sala tornando o ambiente desagradável ( <b>professor A, de Xapuri</b> );
O acesso, moro distante e os ramais aqui da região são muito ruins, principalmente no período do inverno ( <b>professor A, de Plácido de Castro</b> );
É de trabalhar nas salas de aula e ao mesmo tempo fazer merenda ( <b>professor A, de Sena Madureira</b> );
A falta de recursos didáticos, a pobreza das escolas do campo, espaços inadequados, falta de merenda para os alunos, falta de apoio da secretaria etc.. ( <b>professor B, de Tarauacá</b> );
O ensino multisseriado, falta de espaços alternativos (quadra, biblioteca) alunos que faltam para ajudar famílias e ficam atrasados no conteúdo, etc... ( <b>professor A, de Porto Acre</b> ).

FONTE: QUESTIONÁRIOS DOS PROFESSORES (2014)

As principais dificuldades evidenciadas pelos professores são a precariedade de infraestrutura das escolas e a falta de material básico. Muitas dessas escolas encontram-se localizadas em pequenas comunidades, muito afastadas das sedes dos municípios, o que faz com que apresentem condições mínimas para seu funcionamento. O Acre é um estado em que se convive com períodos de chuvas abundantes e constantes (novembro a abril) e estação seca (maio a outubro). Em meio a essa realidade climática, muitas escolas não apresentam uma infraestrutura adequada no que se refere à ventilação, iluminação e paredes, para lidar com essas peculiaridades da região, o que acaba ocasionando, nos professores, um sentimento de desânimo para o trabalho nas escolas do campo.

Outra dificuldade apresentada pelos professores diz respeito às salas multisseriadas, pois os professores, em geral, são unidocentes e realizam um trabalho solitário, face ao isolamento que vivenciam. Além disso, os professores também destacaram as longas distâncias que precisam percorrer para chegar à escola, já que, na maioria das vezes, precisam caminhar em ramais<sup>40</sup> por longas horas. Isso também é um fator que dificulta a realização de seu trabalho.

No Acre, as escolas são organizadas pela SEE/AC em escolas rurais multisseriadas, que se caracterizam por reunirem, em um mesmo espaço, alunos de diferentes níveis e séries, especificamente, alunos do 1º ao 5º ano, sob a responsabilidade de um único professor. Essas escolas estão localizadas em comunidades que apresentam população rarefeita e, nesse caso, a possibilidade de organização do ensino pauta-se na multissérie. A outra forma de organização são as escolas rurais seriadas, que se caracterizam por terem mais de 100 alunos, possuírem um quadro com equipe gestora e oferecerem do 1º ao 9º ano e Ensino Médio.

No que tange especificamente às escolas multisseriadas, há que se ressaltar que a precariedade do trabalho docente no campo não se deve a essa forma de organização. Pelo contrário, essas escolas são importantes no contexto educacional do Acre, pois atendem à necessidade educacional de uma população rarefeita, dispersa e que vive em locais de difícil acesso, em comunidades onde o atendimento educacional convencional, seriado não seria possível dadas às limitações geográficas, de recursos, de contratação de profissionais, dentre outras.

---

<sup>40</sup> ramificação de uma estrada ou de um caminho.

A precariedade se deve, sobretudo, às condições de trabalho dos professores, à falta de material didático, à inadequação da infraestrutura das escolas, à ausência de uma equipe que dê suporte administrativo e pedagógico, o que faz com que o professor realize todas as tarefas de forma solitária, sem nenhum apoio. Investindo nestes aspectos, as turmas multisseriadas podem se transformar numa boa alternativa para o campo, atendendo aos anseios da população em dispor de uma escola próxima do local de moradia dos alunos, sem prejuízo da qualidade do ensino ofertado, especificamente, no caso das séries iniciais do ensino fundamental.

Existem estudos (HAGE, 2006) que indicam que são realmente esses os fatores que estão ligados diretamente ao baixo desempenho das classes multisseriadas e à falta de interesse de muitos docentes em atuar nessas salas. Os professores têm que lidar com a falta de elementos básicos: um espaço físico adequado, energia elétrica, água encanada, banheiro, cozinha, merendeira, acompanhamento pedagógico e formação específica, recursos didáticos, adequação curricular, dentre outros.

Ainda com base nos referidos estudos, as condições de precariedade em que as escolas do campo se encontram, interferem na atuação docente e, conseqüentemente, no desempenho dos alunos. Para lecionar nas escolas do campo, muitos professores precisam percorrer muitos quilômetros e enfrentar outros obstáculos, como lama, chuva, estradas em péssimas condições, entre outros. Estes fatores, associados a outros mencionados anteriormente, influenciam para que professores prefiram lecionar em escolas urbanas, aumentando, assim, a rotatividade desses profissionais nas escolas do campo (SANTOS, 2011).

Além dessas particularidades, os professores se ressentem do pouco apoio que a SEE/AC dispensa às escolas do campo e afirmam serem estas discriminadas em relação às escolas da cidade, que, por sua vez, têm prioridade em relação ao acompanhamento pedagógico e à formação dos docentes. Já a equipe da secretaria justifica-se atribuindo a falta de acompanhamento pedagógico a ausência de estrutura e pessoal suficiente na própria secretaria, como também, às dificuldades de transporte, de recursos financeiros e às longas distâncias. Devido a essas condições, o professor é quem mais sofre, pois acaba realizando um trabalho isolado, tendo que resolver as demandas da escola sozinho, sem o apoio de outros profissionais.

Diferentemente das escolas urbanas, que têm uma equipe pedagógica própria para discutir as ações do ensino com o professor, as escolas do campo têm uma organização diferenciada. Essa organização é realizada pela Coordenação do Ensino Rural. É possível perceber que, nesse setor da SEE/AC, os debates e discursos realizados pela equipe técnica junto aos professores e às escolas, não destoam das discussões mais atuais sobre o campo. O fato de utilizarem, ainda, o termo ensino rural não nega o debate do campo ou as suas lutas, expressa, somente, uma divergência quanto ao uso do termo.

A coordenação do Ensino Rural faz um trabalho de acompanhamento pedagógico nas escolas do campo, desde 1999 e, para tanto, realiza um mapeamento das escolas em cada regional do estado, para que o trabalho de acompanhamento de sua equipe possa acontecer. Isso porque as escolas do campo do Acre apresentam características distintas em relação à localização, em decorrência das próprias peculiaridades geográficas do estado.

De acordo com a SEE/AC, as escolas do campo apresentam as seguintes organizações:

- a) Escolas rurais localizadas próximas ao perímetro urbano;
- b) Escolas rurais localizadas em áreas de ramais e apresentam o acesso mais complexo; em período de chuvas, muitos ramais ficam comprometidos;
- c) Escolas localizadas em áreas ribeirinhas, que apresentam maior complexidade quanto ao acesso, porque o mesmo depende do nível dos rios ou igarapés, ou, quando possível, existem trilhas ou caminhos alternativos para se chegar. Nesses casos, a comunidade ajuda com o transporte em canoas ou barcos com motor. É comum alunos e professores andarem mais de duas horas para chegar às escolas, caminhando por ramais e trilhas ou utilizando cavalos e burros, bicicleta, motocicleta, catraia<sup>41</sup>, barco, eventualmente, ônibus, etc.
- d) Escolas dispersas que estão localizadas no meio da floresta, para as quais o acesso é crítico, exige grande esforço físico, para caminhar nos varadouros ou em longos trajetos de barco ou canoa pelos rios, variando a quantidade de dias para se chegar (entre 1 a 5 dias).

As escolas localizadas próximas ao perímetro urbano são acompanhadas mensalmente pelos técnicos da SEE. Já para acompanhar as escolas que têm o acesso mais

---

<sup>41</sup> canoa movida com um motor a diesel.

complicado, o supervisor precisa percorrer 90 km de carro no asfalto e mais 8 km em estrada de chão (ramal). O acesso à escola ribeirinha considerada dispersa na floresta necessita de viagem de barco (quatro dias no inverno), de mais 73 km de asfalto e, ainda, de cinco horas a pé, na estrada de chão (ramal).

Para dar mais significância e concretude aos desafios que se enfrentam para o acesso às escolas do campo, no Acre, apresenta-se um conjunto de imagens que mostram como o professor, alunos e técnicos da SEE deslocam-se para as escolas:

FIGURA Nº 10 – FOTOGRAFIAS DO PERCURSO DOS PROFESSORES ATÉ AS ESCOLAS DO CAMPO



Percurso realizado pelo professor, a pé



Percurso utilizando o ônibus escolar



Percurso de professores e alunos no barco escolar e nas catraias da comunidade

FONTE: fotos cedidas pelos professores do campo no Acre (2013)

Pelas imagens, nota-se que os professores e alunos enfrentam muitas dificuldades em relação ao transporte e às longas distâncias percorridas para chegarem à escola: à pé, de barco, bicicleta, ônibus, a cavalo. Isso demonstra que as políticas destinadas às escolas e aos professores do campo no estado têm como principal desafio a realidade das condições do acesso e não se adequam às políticas padronizadas, como as políticas pensadas para a área urbana. O acesso às regiões do interior do estado do Acre é extremamente difícil e, como já foi discutido no capítulo 3, o estado possui poucas rodovias, que, com a estação das chuvas, tornam-se intransitáveis.

Os rios apresentam uma grande oscilação no nível do volume de água entre os períodos de inverno e verão, reduzindo a capacidade de transporte. Além disso, esses rios correm paralelamente, dificultando a ligação entre municípios situados em vales diferentes, por via fluvial (ver MAPA N° 02). Portanto, as características geográficas do estado favorecem situações de isolamento e as políticas destinadas ao interior do estado necessitam dialogar com essa realidade.

Não se pode negar a diferença entre ser professor no campo e ser professor na cidade. Na cidade, os professores têm o contato com uma quantidade maior de materiais impressos, livros, internet. No campo, esse material quase não existe. Há, também, uma desigualdade no acesso desses profissionais aos bens materiais e simbólicos básicos, como os consumos culturais e os recursos tecnológicos necessários para a realização profissional, haja vista a condição de pobreza de muitos docentes e de muitas comunidades. Muitos professores atuam em comunidades onde ainda não existem sistemas de transporte e de comunicação eficientes, como internet, telefone, linha de transporte adequada à realidade local.

Essas particularidades todas, em seu conjunto, fortalecem o desejo de muitos docentes de saírem do campo para a cidade – tanto os professores que moram com suas famílias, há muitos anos, nesse espaço, quanto aqueles que possuem vínculo com o campo porque necessitam do trabalho nas escolas, mas suas famílias vivem na cidade. A grande maioria desses professores procura, na primeira oportunidade, deslocar-se para as cidades. Eles “se encantam” com as facilidades que esse novo espaço lhes proporciona e passam a considerar que viver na cidade, ainda que muito difícil, é melhor que no campo, pois passam a ter acesso a serviços que, antes, lhes eram negados, além de terem maior qualidade de vida.

De acordo com Herculano (2000), qualidade de vida é a soma das condições econômicas, ambientais, científico - culturais e políticas coletivamente construídas e postas à

disposição dos indivíduos, para que estes possam realizar suas potencialidades e tenham satisfação em viver no espaço. Quando se consideram as características e necessidades individuais, bem como a diversidade cultural e social dos professores que vivem no campo, constata-se que os mesmos possuem baixa qualidade de vida, uma vez que seus rendimentos são muito baixos. Seus salários, portanto, estão diretamente relacionados com a formação e com o vínculo empregatício e, nesse espaço, tem a forte presença de professores sem nível superior e contratados temporariamente.

Questionou-se, aos professores que concluíram o Profir, se após a aquisição do título em nível superior pretendiam permanecer atuando como professor no campo, ou mesmo, se sentiram motivação para isso. Suas afirmações foram:

QUADRO Nº 18- PRETENDE PERMANECER ATUANDO COMO PROFESSOR NO CAMPO OU SENTE-SE MOTIVADO

<b>Respostas predominantes</b>
A cada dia me sinto mais motivado para dar continuidade ao que iniciei, agora com mais conhecimento, mais habilidades e força de vontade. O espaço rural nos anos atuais passa por uma troca de valores e experiências incríveis, as salas de aula com menor quantidade de alunos torna o trabalho mais agradável e os resultados mais absolutos ( <b>professor B, de Plácido de Castro</b> );
Sim, porque eu moro na comunidade ( <b>professor A, de Santa Rosa do Purus</b> );
Não, por causa das condições precárias que se encontra a educação do campo ( <b>professor A, de Sena Madureira</b> );
Sim, pois na realidade me sinto feliz de estar contribuindo com a educação da zona rural ( <b>professor B, de Cruzeiro do Sul</b> ).
Não, porque já tem dez anos que trabalho no ensino rural e quero tentar algo novo, novas experiências ( <b>professor B, de Assis Brasil</b> );
Confesso que no início sempre quis permanecer como educador no meio rural, mas hoje já planejo sair para o meio urbano, pois a vida do professor no campo não vem sendo fácil, já não me sinto tão motivado ( <b>professor B, de Jordão</b> ).
Sim, porque resido nesse meio e foi onde sempre trabalhei ( <b>professor A, de Porto Acre</b> ).

FONTE: QUESTIONÁRIOS DOS PROFESSORES (2014)

Pelos depoimentos, percebe-se a disposição, o compromisso e a determinação de alguns docentes em permanecerem atuando no campo, mesmo com todas as adversidades. Os professores sentem que têm muito a contribuir na educação do campo. Porém, observa-se, também, o desejo de outros em deslocarem-se para a cidade, à procura de melhores condições de vida e de trabalho. De fato, trabalhar nas escolas que possuem condições desfavoráveis não estimula os professores a permanecerem atuando nessas escolas. Isso acaba fortalecendo ainda mais o estigma da escolarização empobrecida que tem sido ofertada no campo. Além

disso, incentiva os professores a buscarem melhores condições na cidade, como solução para o enfrentamento dos problemas que enfrentam nesse contexto.

Sobre os principais motivos que levam muitos professores a solicitarem transferência para as escolas da cidade após a formação inicial, os professores que atuam no campo destacaram:

QUADRO Nº 19 - OS PRINCIPAIS MOTIVOS QUE LEVAM MUITOS PROFESSORES A SOLICITAREM SUA TRANSFERÊNCIA PARA AS ESCOLAS DA CIDADE APÓS A FORMAÇÃO INICIAL

Respostas predominantes
No meu ponto de vista esses educadores vão em busca de melhores condições de trabalho para fugir da realidade de dificuldade que é a zona rural ( <b>professor B, de Assis Brasil</b> );
A oportunidade de estar presente em casa e ficar perto da família e a acessibilidade a tudo que fica mais fácil ( <b>professor A, de Brasiléia</b> );
Muitos querem facilidade de acesso, conforto, aparência por trabalhar na cidade e por acreditar que estão trabalhando menos ( <b>professor A, de Plácido de Castro</b> );
A distância de seus familiares ( <b>professor B, de Sena Madureira</b> );
Acontece que a maioria dos professores do campo são ou vieram da zona urbana, o que naturalmente proporciona um desejo de querer retornar as suas origens. Outro fator que contribui para essa migração do professor do campo para a cidade, está relacionada com a procura de conforto ou ainda porque não há uma política educacional voltada para o professor do campo, se não tem efetivação do profissional no meio rural, logo que pinta uma oportunidade ele migra para o meio urbano ( <b>professor A, do Jordao</b> );
A desvalorização da profissão docente ( <b>professor B, de Tarauacá</b> );
Em busca de melhores situações para o trabalho, trabalhar apenas com uma série, ter materiais e espaços para desenvolver certas tarefas ( <b>professor B, de Porto Acre</b> );

FONTE: QUESTIONÁRIOS DOS PROFESSORES (2014)

De modo geral, os professores argumentam que os principais motivos são a busca por melhores condições de vida. Os que vêm da cidade procuram retornar para ficarem mais próximos da família, por acreditarem que as escolas da cidade são mais equipadas. Também procuram cursos de pós-graduação, desejando uma maior valorização profissional. Muitos professores que atuavam em escolas do meio rural, após sua qualificação no Profir, transferiram-se para as cidades, deixando vago o seu cargo. Provavelmente, esse cargo foi ocupado por outro profissional, sem qualificação, o que justifica a presença de 34,8% do corpo docente do campo não possuir formação superior. Dessa forma, o quadro de desigualdades, especialmente no tocante à formação dos professores, continua a prevalecer nesse contexto.

Perguntou-se aos professores que foram atuar nas escolas da cidade após a certificação do ensino superior, obtida por meio do Profir, que motivos os levaram a se transferirem para escolas da cidade, e ainda, quais as vantagens de se trabalhar nessas escolas e não em uma escola do campo? Os professores afirmaram:

QUADRO Nº 20 - OS PRINCIPAIS MOTIVOS QUE LEVARAM OS PROFESSORES A SE TRANSFERIREM PARA AS ESCOLAS DA CIDADE

Respostas predominantes
A família e a necessidade de continuar os estudos, de fazer uma especialização ( <b>professor B, de Cruzeiro do Sul</b> );
Fui transferido para a escola urbana em 2012 por questões de necessidade de profissional na escola urbana. Sou professor de História e não tinha professor para assumir o cargo. Também por questão familiar, minha família ficava na cidade e eu na área rural ( <b>professor A, do Jordao</b> );
Tive vários motivos, mas o principal foi à possibilidade de está sempre se capacitando e na zona rural eu não podia fazer uma pós-graduação ( <b>professor B, de Assis Brasil</b> );
Melhor acesso a meios que nos permite crescer profissionalmente ( <b>professor B, de Marechal Thaumaturgo</b> );
As vantagens são: acompanhamento pedagógico, formações continuadas e outros suportes que a escola oferece ( <b>professor A, de Tarauacá</b> );
As escolas urbanas têm algumas vantagens: recursos didáticos multimídia, os meios de informação, a proximidades dos estudantes com a escola, as turmas seriadas onde temos a quem recorrer quando surgem às dificuldades já na escola rural temos turmas multisseriadas e ficamos isolados ( <b>professor A, de Rio Branco</b> );

FONTE: QUESTIONÁRIOS DOS PROFESSORES (2014)

Os principais motivos que levam muitos professores a se transferirem para as escolas das cidades estão relacionados, principalmente, ao interesse em ficar próximo da família e à busca por cursos de formação continuada. Após a formação, muitos foram convidados pelos núcleos de educação da Secretaria e pelos gestores das escolas da cidade para lecionarem nessas escolas. Encontra-se, nessa questão, um grande impasse, pois quando o convite para ir trabalhar nas escolas da cidade parte dos gestores do quadro da própria Secretaria, estes estão contribuindo para que no campo, a conta da falta de professores com nível superior não feche. Isso porque o Estado oferta a formação em nível superior e, depois disso, após estarem qualificados, os docentes deslocam-se para a cidade. Assim, são necessários novos programas para qualificar os professores que assumiram o posto do professor que deixou a escola do campo. Esta situação vai contra a política de investimento que tem sido desenvolvida pelo Estado na formação desses professores, nos últimos anos.

Além desses motivos, os docentes destacaram que trabalhar nas escolas da cidade tem vantagens, principalmente, porque recebem orientação pedagógica, as escolas são mais

estruturadas e os professores têm oportunidade de participar de cursos de pós-graduação. Este cenário parece mostrar o que é recorrente na formação de professores, a vontade e o esforço desses docentes pela formação são maiores que o incentivo e o estímulo dado pelo poder público.

A maioria dos professores que responderam ao questionário afirmou que existem diferenças consideráveis, tanto negativas, quanto positivas, entre lecionar no campo e na cidade. No primeiro grupo, encontram-se aqueles que concordam que, no campo, as condições de vida são mais complicadas, com acesso mais limitado aos meios de comunicação e de transporte, falta de materiais/recursos escolares, e que o meio urbano possui melhores materiais didáticos, melhor infraestrutura e salas seriadas. As características positivas destacadas são a tranquilidade do meio rural, o respeito dos alunos pelos professores e a valorização dos docentes pela comunidade, pois são tratados com uma autoridade local.

Observa-se o desejo que os docentes sentem – principalmente os que vêm das cidades atuar no campo – de trabalhar com turmas seriadas, ao invés das multisseriadas. Isso demonstra que as condições de trabalho desses professores são mais precárias que as condições de trabalho dos professores da cidade. Portanto, para manter o professor atuando no campo, é necessário valorizá-lo e oferecer-lhes melhores condições de trabalho, além de uma formação, tanto inicial e continuada, que os ajude a debater e ampliar os conhecimentos teóricos e práticos do cotidiano do campo. Estes precisam, também, identificar-se com o meio onde vão exercer sua função docente. É preciso, então, pensar cursos de formação que tenham formatos e programas específicos; que considerem as rotinas e as dinâmicas das populações atendidas, seus interesses, contextos e necessidades (ARROYO, 2007a).

Atualmente, um dos grandes desafios dos gestores, no Acre, é manter o professor qualificado no campo. Isso fica evidente quando se compara o número de professores formados no programa e a demanda ainda existente de docentes a serem formados em nível superior. Em 2011, o Profir formou, aproximadamente, 2.400 professores. Dois anos depois (2013), a demanda dos que ainda precisavam de uma qualificação em nível superior era de 784 docentes (34,8%). Esses dados comprovam que parte desses docentes, após a qualificação, deslocou-se para a cidade ou foi atraída para outras profissões, já que grande parte do quadro docente era, e ainda é, temporário, o que favorece a migração nesse espaço. A SEE, portanto, foi contratando professores sem a devida qualificação.

Essa questão foi abordada na entrevista realizada com a Coordenadora do Ensino Rural da SEE/AC, que afirmou:

As dificuldades de fixação do professor na zona rural estão relacionadas principalmente pela ausência de um sentimento de pertencimento do professor àquele lugar, o fato de a grande maioria não ser de lá, não tem vínculo nenhum com aquele lugar. A grande maioria nasceu na zona rural, é fruto do êxodo, foi pra cidade, chegando lá ficou à margem e, na cidade, a única possibilidade que ele encontrou de ter emprego e renda foi ir pra zona rural. A possibilidade que ele vislumbra de ter emprego e renda é ser professor na zona rural, ele vai por uma questão de sobrevivência muito temporária (COORDENADORA DO ENSINO RURAL, 2014).

O depoimento dos professores expressa um desejo de voltar para a cidade, porque não possuem identidade com o campo. Isso é reforçado pela Coordenadora, em seu depoimento, ao referir-se à ausência de um sentimento de pertencimento dos professores a esse contexto, especialmente daqueles que vêm da cidade atuar no campo. Contudo levanta-se a seguinte questão: como esses professores vão construir uma identidade em meio às condições de precariedade de vida e de trabalho que estão presentes na realidade do campo?

Os dados indicam que esses professores vivem de forma precária e que 84,7% possui contratos temporários. Como esses profissionais vão, então, estabelecer vínculos diante da política que o próprio Estado vem adotando, ao longo dos anos, de manter, especialmente no campo, esse tipo de vínculo trabalhista? Além disso, 34,8% vive com um salário entre R\$ 678,72 e R\$ 1.175,79, 65,2%. Estes docentes estão entre os possuem a média salarial mais elevada, porque têm nível superior. No entanto, por serem temporários, recebem somente 90% desse valor, ou seja, R\$ 1. 809,86 (Dados de 2013).

Esses elementos indicam que não se trata apenas da falta de identidade, mas das próprias condições adversas de trabalho que são oferecidas a esse professor, para atuar no campo. Observa-se, nitidamente, nesse contexto, a presença da desigualdade do ponto de vista da formação, do vínculo empregatício e, conseqüentemente, da remuneração.

Essas condições a que são submetidos esses professores têm relação com o que já afirmou-se anteriormente. No campo, rebaixa-se a exigência de escolaridade com a intenção de atrair um profissional menos qualificado e que, por isso, se sujeita a receber uma remuneração inferior. Todavia, se a política do Estado objetivasse manter realmente esse profissional no campo, a estratégia seria pagar melhor, por meio de incentivos salariais,

oferecendo estímulos para fixar esses professores, de forma que estes percebessem que seria mais vantajoso trabalhar ali. Contudo, o Estado pensa em somente economizar recursos e criar estratégias, como rebaixar o nível de formação, para que os professores assumam os cargos temporários. Tais estratégias, porém, contradizem a busca pela equidade.

O professor vai atuar no campo, na maioria das vezes, quando não vê diante de si outra alternativa de trabalho, ou então é uma provação a qual o docente, sem formação adequada, se submete para, depois, na primeira oportunidade, deslocar-se para a cidade. Enfim, encontram no campo a primeira oportunidade para começo de carreira e sujeitam-se a atuar nesse espaço. Sobre essa questão, Arroyo (2007a, p.169) destaca que:

[...] um dos determinantes da precariedade da educação do campo é a ausência de um corpo de profissionais que vivam junto às comunidades rurais, que sejam oriundos dessas comunidades, que tenham como herança a cultura e os saberes da diversidade de formas de vida no campo. A maioria das educadoras e educadores vai, cada dia, da cidade à escola rural e de lá volta a seu lugar, a cidade, a sua cultura urbana. Consequentemente, nem tem suas raízes na cultura do campo, nem cria raízes.

Lecionar no campo não é uma tarefa fácil. É ter que aprender a viver em um ambiente sem recursos básicos, como saneamento, água tratada, energia elétrica (em alguns locais), sem assistência à saúde, enfim, sem uma estrutura urbanizada, a qual muitos docentes estavam acostumados. O professor do campo, portanto, vai trabalhar em um contexto absolutamente novo, desprovido de tudo aquilo que fazia parte do seu cotidiano, com um salário nada atraente e, ainda, com suas despesas duplicadas, pois precisa se manter ali e manter o sustento da família, que fica na cidade.

Comparando os professores das escolas do campo aos da cidade, nota-se que os primeiros recebem menos formação acadêmica e menos informação cotidiana e desempenham múltiplas funções que não são de sua competência. Além dessas dificuldades, esses educadores convivem com alunos com múltiplas carências, que precisam trabalhar na lavoura com os pais, para a complementação da renda familiar.

É inegável que o estado do Acre fez um investimento elevado na formação dos professores, por meio do Profir. No entanto, um dos grandes problemas do campo é a fixação desse professor, especialmente após a formação. Quando questionada se existem ações/estratégias que a SEE/AC adotou/adota para manter o professor no campo após sua

formação inicial, a coordenadora do Ensino Rural destaca que não há critério nem estratégia, por parte da Secretaria, com vistas a manter esse professor no campo após a formação em nível superior ou após a contratação efetiva, e enfatiza que:

Iniciou-se uma discussão com o sindicato dos trabalhadores em educação de que tem que se estabelecer critérios, sem ferir a constituição, mas que tem que amarrar direito essa questão de quem fez concurso pra zona rural. Ele tem que ficar, pelo menos, 5 anos naquele lugar para poder se movimentar, pois as pessoas já fazem concurso com a ideia de que vão pedir para se movimentar para cidade e não dá tempo sequer de conhecer a comunidade. No último concurso que foi feito no estado, argumentamos muito forte para o gabinete e para o sindicato de que não deveríamos universalizar as vagas pra concurso, pois temos uma movimentação populacional muito grande. Nas escolas pequenas, nas classes multisseriadas, tem ano que você abre uma escola com 38 alunos, quando é no ano seguinte, tem 12 alunos. Tem famílias que têm 7 filhos na escola, quando a família vai embora dá uma baixa enorme nas salas de aula. Precisamos ter um modelo de escola que, na hora que a comunidade mudar para outro lugar, a gente possa carregar a escola e levar para junto deles, porque ficam escolas grandes fechadas naquela região porque não têm alunos (COORDENADORA DO ENSINO RURAL, 2014).

Em relação a esse intenso movimento populacional das famílias do campo, no Acre, a Coordenadora enfatiza:

O governo federal, estadual e municipal deveria pensar num conjunto de políticas que tivessem muito vinculadas. Os projetos de assentamentos são abertos nos lugares mais isolados e as famílias passam tudo o que é tipo de privação, por conta do acesso. Um exemplo é o do projeto Tocantins: assentaram mais de 600 famílias que ficaram completamente isoladas, precisamos utilizar burros para andar o dia inteiro e trazer em carroças a merenda. Essa é uma realidade muito forte nos nossos municípios, o isolamento é muito grande. Assentam as famílias, depois que essas famílias são assentadas, são isoladas no meio do mato, aí é que vai se pensar em escolas, postos de saúde, e estes postos dificilmente funcionam. Depois é que se pensa em abrir ramal, em colocar energia elétrica. Quando os benefícios começam a chegar, os pequenos fazendeiros crescem os olhos e começam a oferecer mixaria pela terra deles. Não têm noção quanto vale sua terra e vendem para o fazendeiro e vão para cidade, para as periferias. Tem famílias que largam sua terra por outra, ou seja, tem muito movimento no campo [...].(COORDENADORA DO ENSINO RURAL, 2014).

Devido à grande mobilidade das famílias, a SEE/AC tomou algumas decisões, segundo a entrevistada:

Quando tiver uma grande quantidade de alunos, não vamos “de cara” construir escolas, vamos dialogar com a comunidade e acomodar os alunos num espaço provisório, espaço alternativo e vamos sentir o termômetro da permanência da

comunidade ali. A comunidade cede o salão da igreja, sede da associação, colocamos os alunos lá pra estudar e ficamos acompanhando. Se por dois ou três anos a clientela continuar crescendo, aí a gente investe na estrutura física. Uma discussão que tivemos com o sindicato foi não abrir concurso para todas as comunidades e abrir vagas para professor efetivo apenas onde tem grandes escolas, nas grandes áreas de concentração populacional, nos assentamentos, nas vilas, onde a população tende a crescer exige um quadro de professores efetivos. (COORDENADORA DO ENSINO RURAL, 2014).

De acordo com a Coordenadora, vêm se discutindo, nos últimos anos, estratégias para fixar o professor no campo, mas ainda não encontraram uma solução. A política da Secretaria tem sido contratar apenas temporários, justificando que isso se deve à grande movimentação das famílias no campo. Isso porque essas famílias precisam de escolas para seus filhos em um ano e, no outro, migram para outra comunidade, deixando a escola sem demanda de matrículas.

Para evitar que o professor efetivo trabalhe com um número muito reduzido de alunos e se recuse a ir para uma escola maior e mais distante de sua moradia, a única alternativa, por parte da Secretaria, tem sido a contratação de professores temporários. Esses profissionais são “mais flexíveis” às demandas e exigências do trabalho nesse espaço e seguem, com mais facilidade, as orientações da Secretaria. Vale destacar que essa constante mobilidade gera ainda mais instabilidade para o professor temporário, porque se as famílias vão embora de uma comunidade, as turmas diminuem e o professor pode ter seu contrato encerrado ou não renovado para o próximo ano letivo, pela falta de demanda.

A melhor condição para o professor é a contratação efetiva, entretanto, em algumas comunidades que possuem uma mobilidade maior das famílias, como enfatizado pela Coordenadora, a única alternativa encontrada pela SEE/AC é a contratação de temporários. Contudo, é importante pensar que esse professor não precisa ser penalizado, ou seja, não precisa conviver com a precariedade, com piores condições de trabalho e com salários inferiores. É preciso que haja um mínimo de condição de igualdade para que se possa começar a discutir a equidade, a partir do entendimento de que, mais do que tratar todos iguais, deve-se buscar dar mais a quem mais precisa.

Nesse sentido, é preciso ter clara a noção de direito de igualdade antes de discutir equidade, termo tão proclamado atualmente nas políticas educacionais no Brasil, de uma forma geral, e em especial no Acre. Equidade não significa retirar direitos, mas respeitar o

direito de que todos são iguais e buscar dar mais prioridade àqueles que mais precisam. Portanto, a igualdade é um desafio que antecede a equidade.

Primeiramente, o Estado precisa garantir o direito à formação superior a todos os professores, bem como garantir a contratação estável. Assim, ao ter certeza de que se está garantindo a todos condições iguais, pode-se garantir a alguns condições diferenciadas, do ponto de vista da prioridade. Por que se todos forem tratados igualmente pelo Estado (direito igual), a desigualdade permanecerá presente no campo, já que as contingências sociais, culturais e econômicas do campo limitam as oportunidades de formação, a possibilidade de entrada para o quadro efetivo da rede de ensino. Essas são condições essenciais para que os professores do campo recebam uma remuneração em condições de igualdade com os professores da cidade. Esta situação das condições de trabalho dos professores do campo conspira contra o princípio de equidade. O que ocorre é uma situação que é exatamente o inverso do que se pretenderia, do ponto de vista do atendimento do princípio da equidade.

Com vistas a amenizar as desigualdades e a dificuldade de fixação do professor no campo, Brandao (1986) aponta algumas alternativas de políticas educacionais para o enfrentamento do problema, dentre elas: oferecer incentivos financeiros aos docentes; facilidades de treinamento no próprio campo; a oferta de programas de formação dirigidos especificamente para os professores do campo; qualificação durante o exercício do professor leigo, com título e direitos do professor formado, ao final de um período adequado de treino; definição de uma carreira digna e justa para o professor, com vantagens compensatórias à sua própria condição; incorporação efetiva do professor do campo em projetos e programas de formação, com a atribuição de vantagens de participação.

Tais alternativas reafirmam que a formação é um dos pilares da valorização docente. Porém, somente a formação não é suficiente para que essa valorização se concretize, é necessário considerar outros fatores que interferem nessa valorização, como carreira, condições de trabalho e salário. A formação é uma política importante no cenário atual, pois abre possibilidades para que esses professores cresçam na carreira. Mas, para tanto, as políticas precisam ser pensadas de forma articulada. De nada adianta investir na formação, se por outro lado, amplia-se a jornada de trabalho, sobrecarregando o professor, reduzem-se as horas-atividades, investe-se em políticas de contratos temporários. A formação é muito importante na valorização docente, mas sem que tenha uma carreira com ingresso por

concurso, progressão assegurada e salários dignos, a perspectiva de valorização docente não se efetiva.

Quando questionados se as condições de trabalho, salário, carreira e políticas de formação são favoráveis para que o professor permaneça atuando no campo, os professores destacaram:

QUADRO Nº 21 - AS CONDIÇÕES DE TRABALHO, SALÁRIO, CARREIRA E POLÍTICAS DE FORMAÇÃO SÃO FAVORÁVEIS PARA QUE O PROFESSOR PERMANEÇA ATUANDO NO CAMPO

<b>Respostas predominantes</b>
Não, principalmente no que se refere aos professores temporários, pois os mesmos não recebem férias e muitos outros direitos trabalhistas ( <b>professor B, de Sena Madureira</b> ).
Não, principalmente os professores provisórios porque aqueles que são formados por área, os que trabalham de 1º ao 5º ano ganham salário de magistério ( <b>professor B, de Assis Brasil</b> ).
Não, pois o salário é pequeno e muitas vezes não somos reconhecidos, não tendo muitas oportunidades de crescer mesmo em nossa área e o acesso é muito complicado ( <b>professor A, de Cruzeiro do Sul</b> ).
Em relação às condições de trabalho não tenho dúvida de que o professor do campo é menos favorecido que o da cidade, uma vez que no campo, nós professores na maioria das vezes nos encontramos sozinhos, isolados e com a missão de resolver questões que não estão diretamente a cargo do professor. Em relação ao salário não vejo motivo que leve professor nenhum a optar em permanecer no campo. Já houve épocas que o professor do campo até conseguia juntar um dinheirinho a mais que o da cidade, porém nos dias atuais, permanecer no campo está tão caro quanto na cidade, além do mais o salário é o mesmo, ou até menos dependendo do contrato, se efetivo ou provisório. Sou provisório e “todo mundo” sabe que provisório não tem plano de carreira. Já em relação às políticas de formação vejo uma equiparação bem mais nivelada entre o campo e a cidade. Tenho observado que pelo menos na hora de entrar num programa de formação para professor, nós do campo temos sido lembrados ( <b>professor A, do Jordão</b> );

FONTE: QUESTIONÁRIOS DOS PROFESSORES (2014)

Com base nas declarações, é possível inferir que, de modo geral, as condições de trabalho, salário, carreira e políticas de formação não são favoráveis para que o professor permaneça atuando no campo. Um dos aspectos mais ressaltados pelos professores é a desvalorização em relação à remuneração. A maioria dos docentes está muito insatisfeita com a remuneração que recebem, consideram injusta, se comparada à dedicação e ao esforço para o desenvolvimento de seu trabalho nas escolas, e acreditam ser insuficiente para a garantia de um padrão de vida mais digno no campo.

Sobre essa questão, Monlevade (2000, p. 11) afirma que a “remuneração é fator importante para essa valorização, porém ela dependeria ainda de boa formação e de melhores estruturas de carreira”. Assim, para esse autor, a valorização do professor apoiar-se-ia num tripé formado por: remuneração digna, que garanta sua subsistência, conferindo visibilidade social positiva à profissão docente; uma boa formação inicial e formação continuada

proporcional às necessidades de seu trabalho; uma carreira que fixe o professor no sistema de ensino. Apesar de o salário, por si só, “não ser determinante da valorização do professor, ele expressa, simboliza, manifesta um grau de valorização e o sustenta materialmente” (p.11).

A desigualdade contratual é outro fator muito presente nos depoimentos dos professores e que se relaciona diretamente com a formação e a remuneração. Verifica-se a fragilização de suas condições de trabalho, o que tem se traduzido na insegurança que caracteriza os contratos temporários. A desigualdade que afeta o vínculo de trabalho destes trabalhadores reforça a incerteza na vida profissional, uma vez que o tempo determinado de trabalho não permite que o docente tenha nenhuma garantia de que será recontratado posteriormente. Portanto, ao professor temporário é negado o estatuto de igualdade.

Quando solicitados a comparar suas condições de trabalho, salário, carreira e formação com as condições do professor que atua na cidade, os professores destacaram:

QUADRO Nº 22 - COMPARAÇÃO DAS CONDIÇÕES DE TRABALHO, SALÁRIO, CARREIRA E FORMAÇÃO COM AS CONDIÇÕES DO PROFESSOR QUE ATUA NA CIDADE

<b>Respostas predominantes</b>
As condições são praticamente as mesmas, nós professores do meio rural, temos ainda a vantagem de não trabalhar com salas superlotadas como na cidade e também contamos com alunos mais dedicados e mais disciplinados. Quanto aos salários as disparidades só acontecem quando se trata de contratos temporários <b>(professor B, de Plácido de Castro)</b> .
A diferença é que o trabalho do professor da cidade se torna menos, porque o trabalho dele é só dar aula e na zona rural não, o professor faz tudo na escola <b>(professor B, de Sena Madureira)</b> .
Os professores da zona urbana ganham o mesmo salário que na zona rural, mas os mesmos têm maiores acesso a fontes de pesquisa e maiores oportunidades de crescer profissionalmente e o acesso às escolas é bem melhor <b>(professor A, de Cruzeiro do Sul)</b> .
As condições de trabalho do professor do campo são 200% inferiores, os salários, carreira e formação divergem <b>(professor A, de Tarauacá)</b> .

FONTE: QUESTIONÁRIOS DOS PROFESSORES (2014)

Os professores destacam que as condições de trabalho, salário e carreira são bem inferiores às dos professores que atuam nas cidades. Os docentes do campo, em sua maioria, são os provedores principais de renda da família, e ganham entre um e três salários mínimos, o que consideram insuficiente para sobreviver em comunidades onde o custo de vida é elevado, devido ao isolamento de algumas regionais do estado.

Esse dado torna-se contundente quando se comparam os preços dos produtos e o custo de vida no campo e na cidade. Os produtos da cesta básica e outros produtos necessários à manutenção da vida da população do campo são excessivamente caros, como combustíveis,

vestuário, produtos alimentícios industrializados, higiene pessoal e outros. Toma-se como exemplo, aqui, o valor da cesta básica alimentar em municípios como Jordão, Santa Rosa, Porto Walter e Marechal Thaumaturgo – municípios considerados de difícil acesso. Nestes municípios, o valor da cesta básica é muito superior ao dos centros urbanos. Em outubro de 2013, enquanto o valor da cesta básica alimentar, em Rio Branco, (a capital do estado) foi de R\$ 207,58, em tais municípios esse valor chegou, praticamente, a dobrar, segundo a Secretaria de Estado de Planejamento (SEPLAN) do Acre.

Ainda sobre as condições de vida, de trabalho, salário e carreira do professor que atua no campo, chama a atenção o depoimento de um professor, pelo tom de desabafo e indignação. O referido profissional atua em uma escola do campo, no município de Jordão, considerado um dos municípios mais isolado do estado, pois não tem acesso rodoviário e o aéreo fica restrito a aviões de pequeno porte, com o preço das passagens considerado elevados para a maioria dos que ali vivem. A ligação com outros municípios é feita pelo rio Tarauacá, em embarcações de pequeno porte, com viagens que, dependendo do volume das águas, duram de cinco a dez dias. Em seu depoimento, o professor destaca:

Fazendo uma comparação entre esses pontos: condição de trabalho, salário, carreira e formação, relacionados com o professor da zona urbana, a avaliação que faço é que, com certeza, estou tendo prejuízo em cada um dos pontos acima listados. Por exemplo, para a condição de trabalho, destaco a falta de materiais, de um espaço melhor para ministrar as aulas, etc. Em relação à questão do salário, faço aqui uma declaração: ministro aulas pelo programa Asas da Florestania que, no papel, paga um salário acima da média, mas, por outro lado, esse salário só é pago para quem tem dedicação exclusiva, o que não nos beneficia em nada. Já no que se refere à carreira, a coisa fica bem pior, primeiro porque o estado não tem política de efetivação do professor do campo. Entra ano e sai ano e o governo só lança concurso público para professor atuar na zona urbana, enquanto que nós da rural vamos sobrevivendo apenas com meros seletivos, que nos garantem emprego por nove meses, antes era dez. Até a VDP, que é um prêmio anual em dinheiro para a valorização do professor, nós do campo temos mais dificuldades para receber. Quando recebemos, eu, por exemplo, nunca recebi. [...] Será que não temos o direito de também prestar um concurso público voltado para a nossa comunidade? Ou será que só os professores da zona urbana têm direito? São apenas duas perguntas de várias que eu gostaria de expor para tentar melhorar a vida do professor do campo (**professor A, do Jordão**).

Conforme o depoimento, o poder público trata os professores do campo em condições de desigualdade e inferioridade, em relação aos professores da cidade. O Prêmio Anual de Valorização e Desenvolvimento Profissional (PAVDP), a que se refere o professor, foi estabelecido a partir da Lei Complementar nº 199, de 23 de julho de 2009, que inseriu o

art. 23-A à Lei Complementar nº 67 (referente ao plano de carreira) garantindo, aos professores em regência, o Prêmio Anual de Valorização e Desenvolvimento Profissional.

Para que o professor da rede estadual de ensino tenha direito a receber esse prêmio, comumente chamado pela categoria de 14º salário, faz-se necessário, durante o semestre avaliado: ter permanecido de forma integral e ininterrupta na sala de aula; participar de todos os planejamentos realizados na escola; ter cumprido os dias letivos/ ou hora atividade do semestre avaliado; participar dos planejamentos realizados pela escola e das formações oferecidas pela Secretaria.

Os incentivos financeiros estão sendo usados em vários lugares do país e do mundo, como forma de estimular a melhoria do desempenho dos professores. Essa lógica dos incentivos também tem sido amplamente difundida no Acre. Porém, no estado, apesar de vir prescrito no PCCR, nota-se uma dificuldade de repasse do valor estipulado no plano aos docentes, principalmente no contexto do campo. A justificativa do estado é a falta de recursos, o que indica que este vem optando por cortar verbas, reduzindo os direitos dos professores.

Os critérios de recebimento da gratificação também geram questionamentos que o Estado não consegue responder, como: por que um professor recebe por desempenho e outro não? O pagamento por desempenho é, portanto, questão bastante controversa e que está longe de resolver a problemática salarial e a valorização dos professores. O reconhecimento formal dos direitos dos professores não implica diretamente sua efetivação. Daí, observa-se a tão apontada distância entre a legalidade e a realidade.

Muitas críticas são feitas aos programas de pagamento por desempenho, sendo a dificuldade de avaliação um de seus principais problemas, pois os critérios avaliados devem estar de acordo com as características do trabalho docente que se quer valorizar com os incentivos. Além disso, a avaliação precisaria ser transparente e justa, garantindo condições para que todos possam competir com igualdade. (CASSETTARI, 2008).

Um estudo feito pelo Conselho Nacional de Secretários da Educação (CONSED, 2005) sobre os planos de carreira e remuneração do magistério público dos estados brasileiros constatou que a maioria dos planos mais atuais da amostra analisada prevê a avaliação de desempenho como uma das formas de promoção na carreira. Entretanto, poucos estados implementaram o processo, por falta de regulamentação. As iniciativas do governo do Acre de gratificação por desempenho constam no PCCR, mas não indicam um compromisso real com a melhoria dos salários, das condições de trabalho e da valorização docente.

Tão importante quanto ofertar cursos para qualificar os professores, seja de nível médio, seja superior, é garantir que os profissionais formados nesses cursos dediquem-se efetivamente à atividade docente. Para tanto, é preciso que o magistério seja uma profissão com remuneração atraente. Siniscalco (2003, p.27) assim se coloca em relação à remuneração e às condições de trabalho docente:

Os salários, particularmente, devem oferecer aos professores meios que garantam um padrão de vida razoável, além de permitir investimentos em sua formação profissional continuada. Devem também refletir a importância da função docente e levar em conta a qualificação e a experiência necessária dos professores, bem como a responsabilidade que pesa sobre eles.

O atual plano de carreira do estado prescreve que os professores que atuam no campo têm direito a uma gratificação que varia de 5% a 15%. Foi aprovado no plano como um incentivo à docência no campo e uma contribuição para gastos com moradia, transporte e alimentação. Contudo, esses professores ainda não receberam essa bonificação, prescrita em Lei. Sobre essa questão, a Coordenadora do Ensino Rural da SEE destaca:

No atual plano de carreira, foi colocado que esse professor teria um adicional de 5 a 15% no salário, para quem trabalhasse nos locais de difícil acesso. Mas isso não está em vigor e tem dado sucessivos debates e discussões. É uma questão delicada, porque não sabemos quem tem direito a 5, 10 ou 15%, é muito relativa a seleção dos critérios. Por exemplo, quem sai de Rio Branco e vai trabalhar no km 82 da Transacreana é fácil ou difícil acesso, se tem asfalto até a porta da escola e tem ônibus de linha que vai e volta? Já quem sai de Rio Branco e precisa viajar três dias no riozinho do Rola para ir lecionar na comunidade próxima, o acesso é fácil ou difícil? E o professor que já é da comunidade, sua casa é do lado da escola, mas a equipe leva quatro dias pra chegar a sua comunidade para quem é o difícil acesso? Essa discussão tem que ser ampliada com a categoria ou pelos menos com os representantes deles, o sindicato. Acho muita responsabilidade criar critérios sem, antes, ter essa discussão com os demais. Enquanto não se chega a uma conclusão, os professores já estão dando entrada com o processo pedindo seu adicional na SEE, mas quando o processo chega ao departamento do recurso humano e precisa dizer qual o percentual que ele tem direito, a discussão reinicia e não se toma nenhuma decisão a esse respeito e o processo fica lá aguardando uma discussão maior para a tomada de decisão. (COORDENADORA DO ENSINO RURAL, 2014)

De acordo com a Coordenadora, o pagamento da gratificação para os professores do campo ainda não está sendo realizado, mesmo já constando no PCCR, e o maior impedimento é, justamente, estabelecer critérios para avaliar quem tem o direito a esse bônus e quanto cada

professor tem direito a receber. Nota-se, aqui, a negligência da gestão em executar o que vem sendo instituído nas políticas para o magistério e que poderiam contribuir para, efetivamente, valorizar o trabalho dos professores e, conseqüentemente, suas condições de vida no campo.

Além disso, essa gratificação pode ser um incentivo para que os professores trabalhem em escolas de contextos socioeconômicos mais desfavorecidos. Essa situação “confirma a existência de um círculo negativo que afasta os docentes mais experientes e bem formados daquelas zonas em que mais são necessários” (VAILLANT, 2006, p.125). É preciso, portanto, fornecer incentivos para os professores atuarem no campo e ali permanecerem, para que as populações menos favorecidas não sofram ainda mais, pela falta de professores qualificados.

Sobre as necessidades de formação e de valorização profissional dos professores que atuam no campo, a Coordenadora do Ensino Rural destacou:

Ainda falta uma formação específica que os prepare para trabalhar com a população rural, um plano de carreira diferenciado que considere o tempo de serviço do professor, diferente do tempo urbano, que leve em consideração o trabalho nas áreas de risco, a questão da insalubridade, dar mais visibilidade ao trabalho do professor, tirar a zona rural do anonimato. E para isso precisamos tornar público o que é uma escola do campo, quem são as pessoas que trabalham no campo, o que fazem e como fazem, a valorização passa pela questão salarial, pela formação, pelas condições de trabalho, seu trabalho reconhecido e validado (COORDENADORA DO ENSINO RURAL, 2014).

Todo esforço por constituir um corpo profissional específico para a educação do campo, por meio de políticas específicas de formação, será parcial se não for acompanhado de políticas de valorização do trabalho docente. Os professores das cidades conquistaram, nas últimas décadas, condições de trabalho mais justas: concursos, estabilidade, salários, carreira, aposentadoria, tempos de estudo e qualificação. É sabido que essas conquistas não chegaram a todos os trabalhadores em educação no campo, o que compromete toda política da qualificação e de conformação de um corpo específico, permanente e estável (ARROYO, 2007a).

No Acre, ainda se admite, no campo, a presença dos professores leigos, cuja prática já não é mais aceita nas cidades. Quando se comparam os dados do campo e da cidade, verifica-se que os professores leigos aumentaram apenas nas escolas do campo. Além dessa questão, existe outra grande problemática: a maioria dos docentes do campo possui contrato

provisório, profissionais que, impulsionados pela necessidade do trabalho, e com baixo nível de escolaridade atuam em localidades distantes dos centros urbanos.

Esse alto índice de contratos provisórios demonstra a precariedade das condições de trabalho desse professor quando comparadas às do profissional efetivo da rede estadual, indicando a necessidade de novos concursos públicos para a função docente. A solução para a reversão desse quadro está em aliar o investimento que tem sido feito pelo Estado na formação desses professores com uma política de investimento na carreira docente. Caso contrário, a figura do professor leigo continuará fazendo parte da paisagem educacional do campo acreano.

Essa é uma questão que está longe de ser resolvida, pois a rede estadual de ensino, no Acre, vem atravessando seguidas gestões com altos índices de contratações temporárias, tanto na cidade, quanto no campo. Contudo, esses índices são mais expressivos no campo. A negligência do poder público em relação à realização de novos concursos coaduna-se com a perspectiva neoliberal de reduzir os gastos públicos com novos servidores e de transferir as responsabilidades estatais no cumprimento dos direitos sociais.

Os contratos temporários são efetuados pela gestão pública por terem procedimentos mais flexíveis. Tais práticas vêm se constituindo em procedimentos comuns utilizados pelo governo, mediante processos seletivos simplificados, para seleção de candidatos, ao invés da adoção de concursos públicos. Isso porque a contratação efetiva desses profissionais estabelece a criação de um vínculo que implica custos mais altos para o Estado. A política em curso, portanto, não vem valorizando o trabalho docente, pelo contrário, o Estado tem tornado cada vez mais agudo o quadro de instabilidade e precariedade do emprego no magistério público.

Em 2013, o governo do Acre realizou concurso público para provimento de cargos na área da educação, com salário médio de R\$ 2.010,95 (dois mil e dez reais e noventa e cinco centavos), para professores com curso superior. A distribuição das vagas foi a seguinte: 43 vagas para a área urbana e 23 para a rural, para professores dos anos iniciais; 482 vagas para o meio urbano e 183 para o rural, para professor dos anos finais do ensino fundamental e ensino médio, em todas as regionais do estado. Contudo, a oferta de vagas foi insuficiente frente ao número de professores temporários na rede estadual, conforme disposto nos quadros abaixo:

TABELA Nº 19 – COMPARATIVO DAS VAGAS DO EDITAL Nº 096/2013 PROFESSOR NÍVEL 2 - 30 H COM O Nº DE PROFESSORES TEMPORÁRIOS DA REDE ESTADUAL

Regional	Nº de vagas do edital		Nº de professores temporários da rede	
	Urbana	Rural	Urbana	Rural
Regional do Juruá	149	63	628	566
Regional do Tarauacá	65	2	299	435
Regional do Purus	41	3	154	157
Regional do Alto Acre	78	5	163	207
Regional do Baixo Acre	192	133	2624	715
<b>Total</b>	<b>525</b>	<b>206</b>	<b>3.868</b>	<b>2.080</b>

FONTE: EDITAL Nº 096/SGA/SEE/2013/ MICRODADOS DO CENSO ESCOLAR -2013.

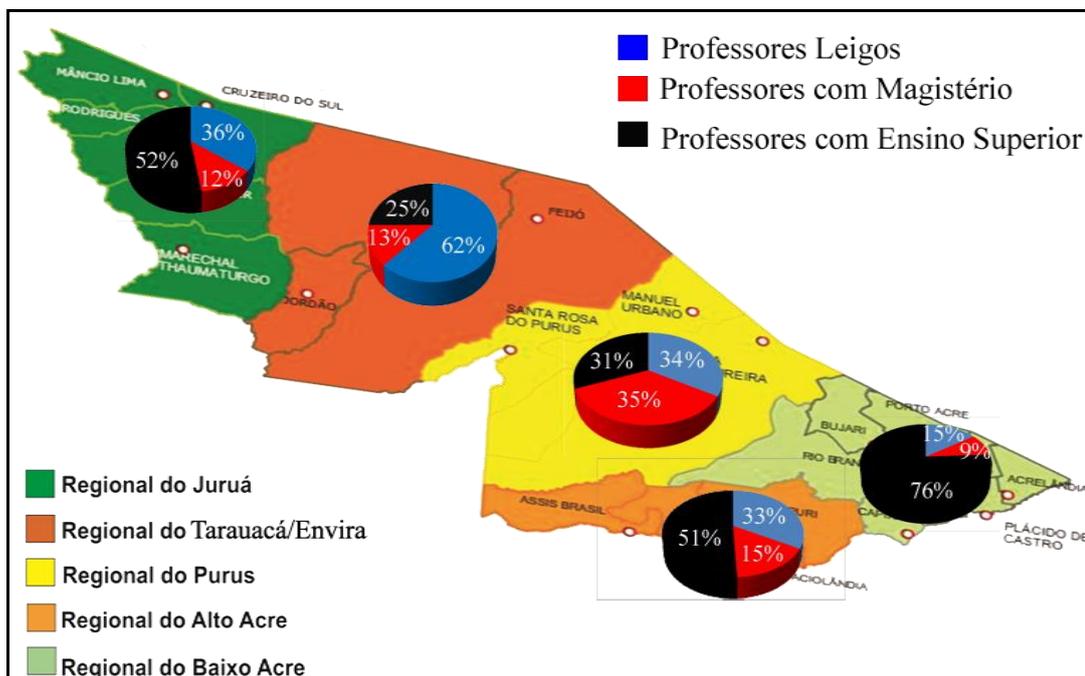
Tomando como referência os dados da situação funcional dos docentes, por regional, no fim do período considerado nesse estudo (2013), observa-se que o número de vagas dispostas nesse edital foi bem inferior às reais necessidades de contratação dos professores no estado<sup>42</sup>, especialmente no campo. Pela tabela, observa-se que a regional com o maior número de professores temporários é a regional do Baixo Acre, tanto no campo, quanto na cidade. Por ser esta regional a que concentra grande parte da população do estado e de professores, foi a que concentrou o maior número de vagas do referido edital.

Nas demais regionais, o número de professores temporários no campo é superior ao da cidade. Contudo, o edital contemplou o maior número de vagas para os professores da cidade. Isso nos permite afirmar que os municípios mais isolados, com custos de vida mais elevados e condições de trabalho adversas ficam destinados aos professores temporários e leigos, como é o caso da Regional de Tarauacá.

O mapeamento da situação de formação dos professores em cada regional pode auxiliar na identificação daquelas que merecem atenção diferenciada do poder público:

<sup>42</sup> No dia 26/02/2015, os professores aprovados no último concurso público da SEE, edital nº 096/SGA/SEE/2013, realizaram um manifesto em frente ao gabinete do governador, reivindicando a contratação, tendo em vista que o estado continua com a política de seleção de provisórios por meio de edital sendo que os concursados ainda aguardavam a convocação.

FIGURA Nº11 – MAPA COM O NÍVEL DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DO MEIO RURAL POR REGIONAL



FONTE: elaborado por JUCÁ, com base nos dados do Censo/INEP-2013.

No mapa, pode-se visualizar o nível de formação dos docentes do campo, nas cinco regionais do estado. A regional do Baixo Acre é líder na composição de professores com ensino superior (76,0%), seguida da regional do Alto Acre (51,0%). Essas duas regionais abrangem 24,2% da área total do estado. Nelas a ocupação humana é mais densa e há uma rede de ramais e rodovias que dão suporte às atividades econômicas entre os municípios da região que estão mais ligados à capital – Rio Branco. Esta, por sua vez, concentra a maior parte da infraestrutura administrativa, dos serviços de saúde e de outros setores que polarizam a vida na região e em todo estado. Por terem tais características, os professores que trabalham nessas regionais têm mais facilidade de participar dos programas de formação inicial e continuada ofertados pela SEE/AC, em parceria com a Universidade.

A regional com o maior percentual de professores leigos no campo é a regional Tarauacá/Envira (62%), em seguida vem a Regional do Juruá (36,0%). Estas regionais estão distantes da capital, caracterizam-se pelo isolamento de muitos municípios, pela heterogeneidade espacial e social, pelas dificuldades de acesso por malha rodoviária e pela precariedade de comunicação. Tais características constituem verdadeiros desafios para a

implementação de políticas de formação, pois demandam mais recursos financeiros e infraestrutura para que os programas sejam implementados, os professores têm mais dificuldades de deslocamento de suas comunidades para participar das atividades no polos de formação. Além disso, a presença do professor indígena é expressiva nessas regionais, o que se configura como um duplo desafio para as políticas, que precisam planejar programas que atendam às especificidades dos professores do campo, de um forma geral, e dos indígenas.

Os dados com a situação dos níveis de formação dos professores sugerem que as políticas de formação não vêm dando a atenção necessária para os municípios mais pobres e de difícil acesso e que as características geográficas do estado desafiam as políticas de formação. Sobre as principais dificuldades identificadas pela SEE/AC, para a implementação das políticas de formação no campo, especialmente nas regionais mais isoladas, a Coordenadora foi enfática ao afirmar que:

Encontramos muitas dificuldades, dentre elas: contar com profissionais capacitados para formar a equipe técnica. A geografia do estado, o difícil acesso, acaba por elevar os custos com o deslocamento dos técnicos até as comunidades para fazer o acompanhamento com os professores. Fazer educação na zona rural é muito caro. Há falta de um quadro de professores efetivos, ausência de profissionais que conheçam a realidade do campo no Estado (COORDENADORA DO ENSINO RURAL, 2014).

O atendimento às populações que vivem no campo é um grande desafio para o Estado, pois os custos para a gestão pública são, comparativamente, mais elevados do que na cidade. Isso acaba gerando grandes desigualdades na distribuição dos professores mais qualificados, nos melhores salários, nas condições de trabalho, dentre outras. O Acre investe pouco nas escolas e na carreira do professor do campo. O discurso de que a educação nessas localidades é cara e essa ausência de investimentos tornam o processo mais caro ainda, porque reiteram a precariedade do trabalho do professor, o que acaba comprometendo a qualidade de ensino para as crianças e os jovens do campo.

Tomando por base o ano de 2013, os dados do perfil formativo e profissional delineados neste estudo e a análise das vozes dos professores do campo, faz-se uma retomada da matriz de avaliação apresentada na introdução deste trabalho. Com base nessa matriz, destacam-se alguns apontamentos relacionados a esse perfil e seu cotejamento com as políticas educacionais:

QUADRO Nº 23 – CARACTERIZAÇÃO DO PERFIL DO DOCENTE DO CAMPO FRENTE ÀS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO

PERFIL	PROPOSTA DA POLÍTICA	INDICADORES DA DESIGUALDADE/IGUALDADE	LIMITES DA POLITICA
<p><b>PERFIL FORMATIVO:</b></p> <p><b>Nível de escolaridade:</b>            - leigos: 23,2%            - sem ensino superior: 34,8%            - com ensino superior: 65,2%            - especialização: 23,0%            - mestrado: 0,4%            - doutorado: 0,0%            - Com Licenciatura: 96,5%            - Sem Licenciatura: 3,5%            - Ausência de professores Licenciados nas áreas de Química e Física            - Área de formação predominante nas etapas: Pedagogia e Letras/ Língua Portuguesa</p>	<p>Oferta de programas de formação inicial em serviço: Profir e Parfor</p>	<p>- Alto percentual de professores leigos no campo            - Baixa qualificação dos professores em nível superior e pós-graduação;</p>	<p>A política de formação é isolada de outros elementos que valorizam o docente como carreira, remuneração e formas de contratação;</p> <p>Os programas não tratam da especificidade do campo;</p> <p>As áreas de formação ofertadas não atendem a demanda;</p>
<p><b>PERFIL PROFISSIONAL:</b></p> <p>-Predominância de contratos temporários: 85,1%</p> <p>Rendimento mensal médio dos professores:</p> <p>Com formação superior (65,2%): R\$ 2.010,95</p> <p>Sem formação superior:</p> <p>EM magistério: R\$1.175,00            -Ensino Médio: R\$754,00</p> <p>- Ensino Fundamental: R\$ -678,72</p> <p>- Jornada de trabalho: 25 h (20 em sala de aula + 05 hora atividade)</p>	<p>Realização de concurso público edital nº 096/2013</p> <p>Política permanente de contratação temporária para o campo</p> <p>- Abertura de editais simplificados para seleção de professores leigos</p> <p>-Inclusão no PCCR de adicional de 5 a 15% para professores do campo</p> <p>PCCR estabelece que, para o professor temporário, a jornada de trabalho deve ser de 20 h em sala e 5 h atividade (professor efetivo possui 10 h)</p> <p>- Determinação de que somente escolas com mais de 100 alunos podem ter equipe pedagógica e administrativa</p>	<p><b>Vínculo profissional/remuneração</b></p> <p>-Desigualdade de tratamento do ponto de vista trabalhista: salário inferior para quem possui nível superior, (90% do salário do professor efetivo);</p> <p>- O professor sofre duplo prejuízo, pois a formação é determinante do salário que recebe.</p> <p>- Os professores não recebem a bonificação prescrita no PCCR- ampliação das desigualdades.</p> <p>-Possuem os menores salários/Baixa renda</p> <p><b>-Condições de trabalho:</b>            -Sobrecarga de trabalho,            -Dificuldades de acesso às escolas do campo            -Redução da hora-atividade (tratamento desigual)            -Trabalho isolado</p>	<p>Concurso com vagas insuficientes;</p> <p>Decisão de manter os temporários devido à mobilidade das famílias;</p> <p>PCCR delimita remuneração e jornada de trabalho diferente para efetivos e temporários, reforçando a desigualdade na categoria;</p> <p>Não cumprimento da política de incentivo para os professores que atuam no campo, a fim reduzir a rotatividade- política não equitativa.</p>

FONTE: A autora (2015).

Os resultados encontrados permitem identificar o seguinte perfil do professor que atua no campo: trata-se de um professor com um nível de formação mais baixo que o dos professores da cidade e um vínculo empregatício mais fluido (não concursado). Apesar da maioria desses profissionais terem o superior completo, a presença de professores que concluíram apenas o ensino médio, com ou sem magistério, e ensino fundamental é expressiva. A presença de profissionais com pós-graduação é muito baixa. O Perfil mostra que 8,9% dos professores vive com uma renda familiar de R\$ 678,72, e 11,7% vive com uma renda familiar de R\$ 1.175,79. E, ainda, 65,2% possui nível superior e está entre os que possuem a remuneração mais elevada, os docentes que fazem parte do quadro efetivo recebem o vencimento de R\$ 2.010,95, os que fazem parte do quadro temporário recebem R\$ 1.809,86.

O perfil formativo indica que o Profir qualificou, com ensino superior, um considerável número de professores no campo. Em 2012, após o encerramento do programa, foi visível seu impacto na elevação do nível superior dos professores. Antes da implementação desse programa, apenas 26,0% dos docentes possuíam nível superior e, ao seu término, os dados indicam um crescimento significativo, de 63,5%. Além dos ganhos pessoais, pois ter a formação superior contribuiu para elevar a autoestima dos docentes, conferindo-lhes maior segurança profissional, observam-se mudanças substanciais correlacionadas com a formação, como por exemplo, a elevação de suas remunerações. Isso permitiu a muitos docentes terem melhores condições financeiras para viver no campo.

A implementação de programas de formação subsequentes, no estado, mostra que a proposta de valorização docente no Acre está consubstanciada na política de formação. Não restam dúvidas de que essa política é importante para a configuração do perfil dos professores, pois a formação é um elementantíssimo para a valorização. Ou seja, a formação ganha notoriedade no processo de valorização, pois ela determina quem é o profissional, entendendo-o como o trabalhador formado para o exercício da profissão (VIEIRA, 2010).

Nesse sentido, a formação é determinante no perfil docente, pois confere ao profissional o credenciamento para esse exercício. De forma geral, as políticas estaduais e municipais têm optado por considerar o título como um dos elementos de progressão funcional ou de promoção na carreira. Isso endossa a afirmação de que a formação é elemento fundamental na carreira docente, pois quanto mais escolarizado e mais alto for o grau de titulação do profissional, maiores são as possibilidades do docente receber melhor

remuneração. Tem-se, aqui, um importante argumento para justificar a defesa de educação inicial em nível superior para todos os docentes do campo.

Apesar dos ganhos no perfil formativo dos docentes, alguns impasses dessa política de formação precisam ser considerados na avaliação aqui realizada. Um deles diz respeito à falta de sintonia das propostas dos programas com o debate e as especificidades do campo. No processo de formação docente do/no campo, evidenciam-se fortes traços de carências quanto às propostas dos programas voltadas para atender a real necessidade de formação dos professores do campo. Isso pode ser observado no fato de que não se apresentou um currículo específico para esse público, pois o currículo dos cursos não contemplou as peculiaridades de formação do/no campo. Isso sinaliza para a necessidade de investimentos na formação continuada dos docentes que se formaram no programa, com uma proposta voltada para a Educação do Campo.

Outro impasse presente na proposta do programa está no fato de que foram ofertadas mais vagas nas licenciaturas específicas e os dados indicaram que a necessidade maior no campo, naquele período, era para o Curso de Pedagogia, dada a demanda dos professores das redes municipais. Tal fato indica que o Estado se preocupou em ofertar mais vagas para as etapas da educação básica que são de sua competência e os municípios ficaram com uma demanda de formação para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Essa demanda está sendo atendida, atualmente, pelo Parfor.

Tal impasse mostra a importância de um diagnóstico mais preciso no momento do planejamento desses programas de formação, devendo-se levar em consideração quem é o público a ser atendido, suas reais necessidades, suas expectativas em relação ao programa a ser implementado, a definição das metas coerentes com a realidade apresentada, dentre outros. Espera-se que esses impasses presentes nas políticas de formação dos professores do campo possam contribuir para a formulação e implementação de outros programas, favorecendo, assim, um contingente significativo de docentes, para quem as oportunidades de formação e capacitação profissional ainda são bastante limitadas.

Quando o foco de análise recai sobre o perfil profissional dos docentes do campo, nota-se que as políticas de formação não foram articuladas junto às políticas de valorização, o que vem exigindo que o estado continue a ofertar programas que atendam à formação inicial em serviço, especificamente dos professores do campo. De acordo com os dados, os professores recebem salários inferiores em comparação aos da cidade. Isso se deve ao fato de

que o salário está diretamente relacionado ao nível de qualificação do docente e ao tipo de contrato com a rede estadual de educação. Assim, como o campo apresenta percentuais elevados de professores leigos, isso acaba repercutindo em seus salários.

Por conta disso, é necessário que o governo direcione os investimentos para as áreas que mais precisam, levando em consideração as diferenças regionais e os contextos locais, colocando o princípio da equidade no centro de sua política educacional. Promover a equidade é uma importante estratégia de longo prazo para combater a desigualdade. Ações diferenciadas são necessárias para professores que vivem em condições absolutamente desiguais.

Ao analisar as políticas públicas educacionais que têm sido direcionadas às populações do campo, especialmente para os professores, questiona-se, se realmente, essas políticas mostram-se eficientes e equitativas. Arretche (2006) relembra que a eficiência de uma avaliação de política está associada à relação entre o esforço de implantá-la e os resultados com ela alcançados.

Uma política que prioriza a igualdade de direitos não garante oportunidades iguais para os menos favorecidos e os mais favorecidos socialmente: “Há necessidade de distribuições desiguais para colocar os primeiros ao mesmo nível de partida; são necessários privilégios jurídicos e benefícios materiais para os economicamente não privilegiados” (BOBBIO, 1986, p.604). No caso do Acre, o que se vê é o contrário, o campo é mais desfavorecido e as atuais políticas de valorização dos professores têm ampliado os problemas e reforçado as desigualdades.

O que poderia ser uma política equitativa pra gerar mais igualdade, como por exemplo, a gratificação pelo exercício em escolas de difícil acesso, não é colocada em prática, pois os docentes não têm recebido o que lhes é devido. A desigualdade é reforçada pela política de contratação temporária, que tem sido cada vez mais intensificada a cada gestão. Portanto, no Acre, as estratégias que poderiam levar à equidade vêm, contudo, sendo planejadas e executadas de forma isoladas e desarticuladas de outras categorias que são fundamentais para a valorização docente. Como exemplo, destacam-se os programas de formação que vêm cumprindo o seu papel de elevar a titulação dos docentes, e que poderiam ser uma tentativa de corrigir as históricas desigualdades sofridas pelos professores do campo. A persistência das desigualdades, refletidas diretamente no perfil docente no campo, é um

forte indicador da necessidade de novas propostas de políticas públicas que minimizem esse processo.

O planejamento de políticas equitativas para os professores do campo implica o “reconhecimento e legitimação das desigualdades, conduzindo ao tratamento igual dos desiguais. Para proporcionar resultados iguais para pessoas diferentes, é necessário tratá-las de maneira diferente” (FRISCHEISEN, 2007, p.91). Só será possível compreender o verdadeiro alcance do princípio da igualdade se aceitarmos que como nem todos estão no mesmo patamar e existem diferenças quanto às condições sociais e econômicas e que por isso “tratamentos diferenciados para determinados grupos são não apenas permitidos, como absolutamente necessários para que se possam reduzir as desigualdades” (p. 35).

Para o efetivo exercício da igualdade, muitas vezes, são necessárias intervenções estatais que garantam o acesso a direitos considerados essenciais, que podem ser universais ou específicos para a promoção de um determinado grupo vulnerável. Isso significa que, se o campo apresenta uma realidade que inviabiliza a contratação de um maior número de funcionários nas escolas, se não é possível reproduzir o quadro de funcionários que se tem nas escolas da cidade, devido às peculiaridades das escolas do interior do estado, não cabe ao professor que atua nesse contexto ser penalizado por tais condições.

Os gestores teriam que, coerentemente, dialogar e construir caminhos junto com a comunidade e com os professores na busca de uma solução intermediária para o problema e não deixar o professor isolado, realizando todas as tarefas e sem nenhuma ajuda financeira pela realização destas. Essa situação de polivalência tem sido uma realidade da grande maioria dos docentes que lecionam em escolas multisseriadas, com menos de 100 alunos.

A questão do isolamento é outra especificidade desse contexto, o professor que atua nas escolas isoladas, ou seja, com limites de acesso, não terá condições de adquirir o mesmo grau de interlocução que os professores da cidade, a gestão não tem como reproduzir o trabalho coletivo da cidade. Todavia, podem-se melhorar as condições de trabalho desse professor, fornecendo-lhe uma escola com infraestrutura adequada, um funcionário que auxilie nas questões da merenda e limpeza, e, sobretudo, oferecendo-lhe uma boa formação, que o prepare para essa realidade, que o estimule a estudar num contexto em que não se tem condições de trocar ideias e sugestões com o coletivo.

É justo que esse professor que trabalha nas escolas mais distantes e isoladas dos centros urbanos receba a gratificação que lhe é devida, é uma estratégia justa que busca a

equidade, “trata-se de uma desigualdade corretora, destinada a reduzir ou a compensar uma desigualdade [...]” (Fitoussi e Rosanvallon, 1997, p. 63). Todavia, é injusto o tratamento que recebe o professor que possui vínculo temporário com a rede de ensino, uma vez que se configura como um tratamento discriminatório e que não tem gerado melhoria para sua condição docente. Pelo contrário, tem contribuído para que o campo venha perdendo professores qualificados, que poderiam contribuir para a melhoria da qualidade de ensino desse contexto.

Desse modo, o campo necessita de ações e estratégias diferenciadas, com vistas a tornarem equitativas as políticas, com a finalidade de reduzir as desigualdades tão presentes nesse espaço. Tais ações envolveriam: políticas de inclusão nos planos de carreira e institucionalização de programas de formação inicial e continuada para os profissionais da educação no campo; realização de concursos públicos específicos para o provimento dos cargos de profissionais da educação do campo; pagamentos de incentivos financeiros que auxiliem o professor a se fixar no campo; dentre outros.

Para que uma política seja considerada equitativa, primeiramente, ela deve ser pensada, planejada e executada respeitando as diferenças, como condição para se atingir a igualdade. Entretanto, a igualdade não significa homogeneidade, isto é, o não reconhecimento de diferenças entre as pessoas. Para se obter igualdade, exige-se a disposição de reconhecer o direito de cada um em ter reconhecidas suas necessidades (ARROYO, 2012). O direito a ter diferenças reconhecidas é o que constitui a equidade. Por vezes, a noção de universalidade é distorcida por uma leitura imediatista e pragmática, que lhe atribui o significado de homogeneidade e não do respeito à heterogeneidade e à diversidade, que caracterizam o campo.

Não se pode negar, e é preciso reconhecer que a política de formação de professores da educação básica no Acre vem formando um grande contingente de docentes. Desde o ano 2000, os programas de formação dos professores em serviço vêm mudando o perfil formativo do professor acreano, tanto da cidade, quanto do campo. São quase dez mil professores formados nesses últimos dez anos, entre professores da rede estadual e das redes municipais. Essa formação alcançou, também, pessoas da comunidade, sem vínculo efetivo com nenhuma dependência administrativa, e se deu por meio de programas presenciais e à distância, através de convênios firmados com a Universidade Federal do Acre (UFAC), a Universidade de Brasília (UnB) e as secretarias municipais de educação.

Entretanto, considerando as análises desenvolvidas ao longo deste trabalho, é possível afirmar que a tese levantada nesta pesquisa vai se confirmando: não haverá política pública de formação de professores eficiente, capaz de resolver a falta de professores com nível superior no campo, sem uma política pública de valorização permanente do professor e da profissão docente. Os números dos últimos sete anos refletem essa questão. Por mais que o governo tenha intensificado políticas e programas para formar novos professores e venha cumprindo com quase tudo o que foi estabelecido no plano de cargos e salários, os resultados ainda não são animadores. Se, por um lado, há um esforço do estado para formação dos docentes, por outro, observa-se a precarização das condições de trabalho, salário e carreira do professor.

Além da formação, são necessárias condições dignas de trabalho, como nos aponta Saviani (2008, p.153):

[...] a questão da formação de professores não pode ser dissociada do problema das condições de trabalho que envolvem a carreira docente, em cujo âmbito devem ser equacionadas as questões do salário e da jornada de trabalho. Com efeito, as condições precárias de trabalho não apenas neutralizam a ação dos professores, mesmo que fossem bem formados. Tais condições dificultam também uma boa formação, pois operam como fator de desestímulo à procura pelos cursos de formação docente e à dedicação aos estudos.

Diante disso, necessita-se discutir, junto com a formação, a valorização desses profissionais para mantê-los no campo, estimular os que ainda não têm a formação superior a buscá-la e atrair mais jovens para atender à demanda educacional desse contexto, tanto em quantidade, como em qualidade. A formação é muito importante na valorização docente, mas sem uma carreira com ingresso por concurso, progressão assegurada e salários dignos, a perspectiva de valorização docente não se concretiza.

Ao olharmos para os números e dados da educação do campo, comparados aos dados da educação urbana, conclui-se que as condições dos professores da cidade são melhores. Isso, porém, não significa que a educação no espaço urbano esteja boa e com seus problemas resolvidos. Contudo, no campo, as taxas de analfabetismo são maiores, as instalações físicas das escolas normalmente são precárias, existe um maior número de professores sem a

formação adequada, o debate sobre a educação do campo não está contemplado na formação inicial dos professores e nem na formação continuada.

A necessidade de superação dos problemas expostos pelos dados analisados impõe ao estado o desafio de construir políticas articuladas, que atuem simultaneamente no enfrentamento de suas várias dimensões, considerando-as como parte de uma mesma e indissociável realidade. Um desafio que exige que se (re) pense a política de formação dos professores do campo, o que inclui rever os critérios para valorizar esse profissional, os quais não podem se resumir à titularidade, para atender aos preceitos da LDBEN (Lei nº 9.394/96). Pelo contrário, a formação desse profissional precisa estar articulada à dinâmica do campo, envolvendo, assim, as condições de trabalho, salário, carreira, entre outros (ARROYO, 1999).

É necessário, portanto, que haja um grande investimento na valorização do trabalho docente e na garantia de uma formação inicial continuada que pense a educação do campo no Acre, de modo que se rompa com a lógica da desigualdade. Para isso, é preciso priorizar alguns princípios e medidas, em termos de políticas educacionais. Tais princípios perpassam, necessariamente, o que propõe Scheibe (2010), a indissociabilidade entre valorização e formação e outras condições para o desenvolvimento do trabalho docente, a necessidade de avançar no sentido de uma formação voltada para o combate à desigualdade.

As políticas educacionais implementadas ao longo das últimas décadas, no Acre, apesar de não fornecer soluções prontas para a questão acerca da melhoria da qualidade na educação, mostra, por outro lado, que há um longo caminho a ser trilhado e, tal trajetória passa, sem dúvida, pelo professor. Apesar dos avanços obtidos na oferta de formação docente para os educadores do campo, uma questão que ainda se impõe como ferramenta para a implantação de uma política equânime: a necessidade de se ampliar as oportunidades de estudo para os docentes da educação do campo e oferecer-lhes melhores condições de trabalho. Assim, esses profissionais podem ser estimulados a permanecer atuando nesse espaço e ajudando a construir a escola do campo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As políticas educacionais no Brasil das duas últimas décadas tiveram como orientação a busca da equidade, termo este que se converteu na categoria central das políticas, de um modo geral e, especificamente, da política educacional. Em razão disso, passou-se a assistir políticas voltadas ao atendimento dos mais necessitados e dos que estavam alijados do direito à educação, como os indígenas e as populações do campo.

A categoria equidade foi uma escolha intencional dentro deste trabalho, para avaliar como vem se constituindo o perfil dos professores do campo frente às políticas de formação no estado do Acre. Isso porque o uso de tal categoria na política vem se apresentando como forma de enfrentar situações e tensões sociais e políticas vindas dos movimentos sociais e sindicais. Apresenta-se, também, como uma forma de minorar situações de desigualdade e vem revelando escolhas políticas, de poder, de compromissos e limites de intervenção do Estado, carregando tensões e ampliando direitos.

A análise dos dados do Censo Escolar (INEP), que ajudou a construir o perfil pessoal, formativo e profissional dos professores do campo e as vozes dos sujeitos envolvidos na política no Acre, foi feita à luz dessa categoria, pois compreende-se que ela é utilizada como justificativa para a atuação dessa política, na busca em amparar social, econômica e politicamente os mais carentes e fornecer, no caso dos docentes, condições mais igualitárias entre os professores que atuam no campo e na cidade, de forma a tratá-los de maneira diferente, porque vivem em condições absolutamente desiguais.

Portanto, o uso dessa categoria, nesta tese, justifica-se, principalmente por se compreender que esse termo engloba elementos como igualdade e especificidades. A igualdade reconhece que todos são sujeitos de direitos e a equidade, por sua vez, além de reconhecer esse direito considera que para sua garantia a forma de efetiva-la deve ser ajustada as necessidades de cada grupo, ou seja, somente uma política ajustada será capaz de garantir que todas as pessoas tenham as mesmas oportunidades de tornar efetivos seus direitos. Como o maior desafio para a promoção da equidade em educação vem sendo a desigualdade, conseqüentemente, a categoria equidade foi se mostrando, ao longo do trabalho, como uma importante ferramenta que possibilitou abrir caminhos e indicar possíveis formas de intervenção do Estado na direção de uma sociedade possivelmente mais equitativa e, portanto, mais justa.

A pesquisa propôs-se a avaliar as políticas de formação dos professores no estado do Acre e seu alcance na constituição do perfil dos docentes da educação básica do campo, a fim de constatar se estas estão contribuindo para reduzir os efeitos das desigualdades e propiciar condições de mais equidade no cenário educacional do campo.

A noção de equidade foi se tornando mais clara quando se passou a analisar situações a partir das desigualdades vividas pelos professores no campo do estado do Acre. Os dados indicados neste trabalho revelaram fortes disparidades ao se comparar a situação formativa e profissional dos professores do campo e da cidade. Conhecer as desigualdades sofridas por esses professores foi condição fundamental para se compreender os efeitos das políticas sobre seu perfil formativo e profissional.

A realidade do campo e de seus professores vem sendo marcada por intensas desigualdades. Na tentativa de reduzi-las, o Acre buscou implementar os programas de formação em serviço, primeiramente para os professores da cidade, em seguida, para os professores do campo. Ofertou o programa Profir e, atualmente, o Parfor. O Profir foi considerado – pela gestão e também pelos professores – como a melhor iniciativa de formação, em nível superior, para os professores que atuam no campo. Sem dúvidas, o programa teve um papel fundamental na qualificação e formação dos professores do campo, no estado. Para os professores participantes da pesquisa, o programa possibilitou uma grande oportunidade para a aquisição de um diploma de ensino superior, para aperfeiçoar os conhecimentos e elevar a qualidade de vida, por meio do aumento salarial proporcionado pela formação.

Apesar de ter qualificado um grande contingente de docentes do campo, foram identificados, ao longo do percurso investigativo, alguns fatores que indicaram as limitações dessa política de formação: os professores não participaram do processo de elaboração do programa; as propostas dos cursos não estavam voltadas para o atendimento da realidade do campo, e a quantidade de vagas foi insuficiente para atender à demanda inicial.

Além disso, o programa de formação, não se constitui em uma política pública permanente e articulada com o que os movimentos sociais defendem e lutam e com uma política de educação no/do campo. O Estado vem formulando políticas ancoradas em programas temporários, experimentais, paliativos de carências, que não constituem políticas de Estado permanentes. Enquanto a formação dos professores do campo estiver submetida a

essa lógica, os projetos de formação não passarão de arremedos temporários, formando quadros instáveis para o campo.

Apesar desse programa constituir-se em uma política de formação para os docentes do campo e não em uma política de formação docente do campo, ele contribuiu, em grande parte, para a configuração de um novo perfil do professor do campo, principalmente o formativo. O número de professores atendidos pelo programa foi bastante expressivo, mas não foi capaz de mudar o cenário da falta de professores qualificados no campo. Após a formação, tanto os professores, como a própria gestão estadual se depararam com outros desafios que dizem respeito à valorização e às condições de trabalho docente e estes não foram (e ainda não são) pensados no momento da implementação da política, materializada nesse programa.

Os resultados da pesquisa foram sintetizados em uma matriz que permitiu delinear o seguinte perfil do professor que atua no campo no estado do Acre: a maioria dos professores é do gênero feminino, com a crescente participação dos homens. Há maior proporção de professores na faixa de 30 a 49 anos. Os professores se autodeclararam pardos. A maioria tem formação superior, embora um percentual significativo ainda seja leigo. Os professores possuem licenciatura e as áreas predominantes são Pedagogia e Letras/Língua Portuguesa. A presença de profissionais com pós-graduação é muito baixa. São professores temporários e ganham as menores remunerações. E, ainda, muitos acumulam funções na escola e possuem 25 horas de efetiva jornada de trabalho em sala e 05 horas de hora-atividade.

Quando foram comparadas as etapas da educação básica em que esses profissionais atuam, surgiram elementos distintos na configuração do perfil dos docentes: a participação das mulheres é maior na educação infantil e ensino fundamental. Os homens no campo estão deixando o ensino fundamental e migrando para o ensino médio. Os professores indígenas atuam preferencialmente na educação infantil e ensino médio, e os professores pardos estão no ensino fundamental e médio.

Na educação infantil, os professores são relativamente jovens, concentram-se, em sua maioria, na faixa etária de 25 a 39 anos. Nessa etapa encontra-se a maior proporção de professores leigos, formados no ensino médio regular e ensino fundamental completo e incompleto. A área de formação dos que possuem ensino superior é Pedagogia.

No ensino fundamental e no ensino médio, os professores são profissionais com maior grau de experiência, estão na faixa de 30 a 49 anos. Nos anos iniciais, a grande maioria

dos docentes possuem formação em nível médio magistério e ensino superior. As áreas predominantes de formação dos docentes que possuem curso superior é Pedagogia e Letras/Língua Portuguesa. Nos anos finais, quase a metade dos profissionais não são habilitados para essa etapa, pois são formados em ensino médio, com e sem habilitação para o magistério, e ensino fundamental completo e incompleto. As áreas de formação predominantes são, também, Pedagogia e Letras/Língua Portuguesa.

No ensino médio estão os professores mais qualificados, dentre as licenciaturas, as áreas predominantes são Letras/Língua Portuguesa, Matemática e Pedagogia. Não existem, nessa etapa, professores com formação em Física e Química. A maioria dos docentes temporários encontra-se nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio.

No perfil formativo dos docentes, de uma forma geral, evidenciam-se avanços no nível de formação. Em 2011, no campo, só existiam 26,0% de docentes com nível superior, passando para 65,2% em 2013. Com esses dados, não se pode negar que ampliou-se, consideravelmente, a média de professores com esse nível. Contudo, quando se compara a relação entre o decréscimo do número de professores que possuíam ensino médio, com magistério, com o aumento dos docentes com nível superior, os resultados não são proporcionais. Enquanto o primeiro diminuiu 51,3%, o segundo aumentou 39,2%. A diferença percentual entre esses níveis, 12,1% restantes, indica que quem se qualificou em nível superior migrou para a cidade, após o programa. Essa questão é reforçada pelos próprios professores do campo ao responderem ao questionário, pois, segundo eles, o principal motivo dessa saída do campo está, justamente, na ausência de políticas de valorização para esse professor.

As dificuldades de se viver no campo e o isolamento contribuem para que a exigência no nível de formação dos professores seja diminuída. Dessa forma, muitos docentes são atraídos, pois veem no campo uma oportunidade de emprego. A rede estadual de ensino no Acre continua admitindo professores leigos, ou seja, docentes que possuem apenas o ensino fundamental completo e ensino médio regular, sem habilitação para o magistério. Por esse motivo, no campo, continuam aumentando as demandas por formação em nível superior.

No fim da pesquisa, verificou-se que ainda existiam, no campo, 5,6% de professores somente com formação no ensino fundamental completo, e 14,3 % com ensino médio regular. Essa situação vem se acentuando no Acre, pois os editais para contratação desses professores, em caráter temporário, continuam sendo publicados pelos núcleos estaduais de educação nos

municípios mais carentes e mais isolados. Além de ainda serem elevados os percentuais de professores sem a habilitação mínima necessária para atuar nas diferentes etapas de ensino da educação básica, o perfil também revelou que, no campo, faltam professores habilitados para lecionar nas disciplinas de Física e Química e que existe um elevado número de pedagogos atuando nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio.

Acreditando que a formação determina as condições de trabalho dos professores e estas são direcionadas pela formação, buscou-se, no perfil profissional dos professores, informações sobre seu vínculo empregatício, remuneração, condições de trabalho e possíveis evidências de desigualdades. No perfil profissional dos professores, constatou-se que estes possuem, em sua maioria, contratos temporários com a rede estadual de ensino. No Acre, o governo vem desenvolvendo estratégias que precarizam as condições de trabalho dos docentes, como o estabelecimento de apenas 90% de remuneração dos professores efetivos com ensino superior e o encurtamento da hora-atividade para os que possuem contratação temporária, dentre outros aspectos que contribuem para intensificar a fragmentação da categoria.

A contratação de professores temporários transformou-se em política de Estado no Acre e a maioria dos docentes temporários encontra-se no campo. Como a formação e o vínculo de trabalho repercutem diretamente na remuneração desse professor, no campo estão os professores da rede estadual que recebem a menor remuneração. Até 2013, 8,9% vivia com uma renda familiar de R\$ 678,72, 11,7% vivia com uma renda de R\$ 1.175,79, e 65,2% estava entre os que possuíam a remuneração mais elevada, por ter a formação em nível superior, com vencimento de R\$ 2.010,95 para os que fazem parte do quadro efetivo e R\$ 1.809,86 para os do quadro temporário. A partir desses dados, inferiu-se que existe uma fragilização profissional no campo.

O significativo número de profissionais contratados temporariamente, na rede estadual de ensino do Acre, afeta diretamente a profissionalização docente, pois não conduz à estabilidade e à progressão funcional, não corrobora para a formação continuada dos profissionais e, ainda contribui para a rotatividade e a instabilidade desses docentes. Todos esses elementos, agrupados, interferem na qualidade do ensino ofertado às crianças e aos jovens do campo, no entanto, têm sido mantidos com a justificativa de redução de custos com pagamento de pessoal, sob a lógica do custo-benefício.

Embora tenham surgido, ao longo da pesquisa, variáveis que justifiquem o fenômeno da contratação temporária no campo, constatou-se que o fator econômico é determinante nessa prática, pois a admissão de temporários torna-se mais econômica para o Estado em longo prazo. Isso porque esses profissionais não têm acesso a planos de carreira, com suas devidas progressões e gratificações, de tal forma que seus salários sempre se restringirão ao valor mínimo da tabela de vencimentos do magistério (valor inicial da carreira). Se a contratação temporária permite reduzir as despesas com pagamento de pessoal, por outro lado, são os professores que arcam com as principais consequências dessa opção política do Estado, sendo severamente impactados por essa situação. Desse modo, suas contratações e suas condições de trabalho são precarizadas, o que incide negativamente sobre suas vidas e carreiras.

É inadmissível que o Estado recorra à contratação temporária como forma de poupar gastos, pois esta prática traz graves consequências para o trabalhador, especialmente para o professor que atua no campo, que vive isolado, que acumula funções, que precisa conviver com as peculiaridades próprias do campo. Tal situação vem exigindo da classe trabalhadora, dos sindicatos que representam seus interesses e da própria sociedade civil novas formas de organização e reivindicação, a fim de buscar melhores condições de trabalho, que garantam estabilidade e profissionalização aos professores acreanos do campo.

A busca pela contenção dos gastos vem reforçando as desigualdades e dificultando o processo de equidade. Equidade pressupõe a busca por tratar os diferentes de maneira diferente, dando mais a quem precisa mais. É tratar desigualmente os desiguais. É olhar de forma diferenciada para os professores do campo, reconhecendo que estes possuem necessidades diferentes, que precisam mais do poder público. Além da remuneração, o nível de formação e a vinculação profissional serem inferiores a dos professores que atuam na cidade, as condições de trabalho desses professores também são precárias, pois estes convivem com sobrecarga de trabalho, falta de apoio pedagógico, alta rotatividade e dificuldades de acesso.

Essa realidade dificulta a fixação do professor no campo e vem se constituindo em um grande desafio para a gestão estadual. A solução para a reversão desse quadro está em aliar o investimento que tem sido feito pelo Estado na formação desses professores a uma política de investimento na carreira docente. Caso contrário, a figura do professor leigo continuará fazendo parte da paisagem educacional do campo acreano. Tem-se a convicção de

que um professor bem remunerado é um dos elementos da valorização profissional que pode se constituir como condição de permanência e atração de novos profissionais para atuar nas escolas do campo.

O perfil dos professores do Acre sinalizou que a valorização dos professores acreanos está consubstanciada na política de formação. Não restam dúvidas de que a formação é um elemento importantíssimo para a valorização. Contudo, foram encontrados elementos no perfil que sinalizam que as políticas de formação não foram articuladas junto às políticas de valorização, o que vem exigindo que o Estado continue a ofertar programas que atendam à formação inicial, em serviço, dos professores do campo. Os programas de formação vêm cumprindo o seu papel de elevar a titulação dos docentes, o que não deixa de ser uma tentativa de corrigir as históricas desigualdades sofridas pelos professores do campo, contudo estas vêm sendo planejadas e executadas de forma isolada e desarticuladas de outras categorias que são fundamentais para a valorização docente.

O delineamento do perfil dos professores do campo confirmou a tese defendida durante este percurso investigativo: as políticas de formação de professores do estado do Acre, embora tenham possibilitado a formação em nível superior, não foram suficientes para constituir um perfil que superasse as desigualdades e garantisse equidade entre campo e cidade. Por mais que o Profir tenha contribuído para a redução dos professores leigos no campo, as desigualdades são visíveis quando se considera o vínculo profissional, a remuneração e nas condições de trabalho entre os professores do campo e da cidade. A política de formação só será capaz de reduzir os efeitos das desigualdades e promover maior equidade quando for integrada à estruturação da carreira docente, à política salarial que assegure a dignidade do professor e à garantia de condições adequadas de trabalho no campo, pois, sem essas condições, essas políticas de caráter emergencial acabam se tornando permanentes, na medida em que continuarão faltando professores qualificados no campo, porque o problema da valorização persiste.

Portanto, não haverá política de formação de professores eficiente para resolver a falta de professores com nível superior no campo, sem uma política pública de valorização permanente desse professor. Por mais que o governo do Acre intensifique a implementação dos programas de formação, se continuar a reforçar a precarização das condições de trabalho, salário e a carreira desse professor, esse quadro não será alterado. Ou seja, não basta zerar o saldo negativo revelado pelos índices que apontam a demanda emergencial por formação

inicial dos professores que atuam na Educação Básica do campo. Inegavelmente, é necessário que os professores, além de bem formados, sejam suficientemente valorizados, com a oferta de melhores condições de trabalho. Tudo isso, porém, demanda um significativo investimento que ainda não está adequadamente previsto no Plano Estadual de Educação do Acre e nem no Plano Nacional de Educação.

No momento em que se implementa, no país, mais um Plano Nacional de Educação (PNE), para os próximos dez anos, e o primeiro Plano Estadual institucionalizado no Acre, faz-se necessário revisitar as proposições de formação e de valorização dos profissionais da educação, estabelecendo prioridades que sejam alvos de ações que tragam resultados reais para o trabalho docente. A formação e valorização precisam ser assumidas como compromisso dos governos no desenvolvimento de políticas públicas que viabilizem sua execução.

A organização das políticas educacionais necessita ser visualizada como um conjunto de ações globalmente estruturadas e não, simplesmente, determinada ou direcionada de forma unilateral. Portanto, o pressuposto que deve permear essas políticas é o de que a formação e a valorização são facetas indissociáveis no processo de profissionalização dos educadores e indispensáveis para a melhoria da escolarização, tanto em nível nacional, quanto local. Portanto, ao lado da definição de estratégias de políticas consistentes, coerentes e contínuas de formação inicial e continuada dos professores, há necessidade de ampliar a melhoria das suas condições de trabalho, para que, efetivamente, se tenha uma educação de qualidade (SCHEIBE, 2010).

Enfim, os dados do perfil dos professores do campo no Acre reiteram o que tem sido constatado nas últimas décadas: a política de formação só tem sentido quando integrada à estruturação da carreira docente, à política salarial que assegure a dignidade do professor e à garantia de condições adequadas de trabalho (OLIVEIRA, 2010). Para suprir a falta de professores qualificados no campo, será necessário valorizar quem se dispõe a atuar nesse contexto. Essa valorização é possível através de salários melhores, pois, normalmente, o professor do campo precisa de um período de deslocamento mais longo, vias de acesso mais difíceis, em suma, uma série de fatores que devem ser considerados na carreira profissional dos professores do campo.

Nesses termos, deveria haver um incentivo maior por parte dos governos estaduais e municipais para esses educadores. No Acre, esse incentivo já consta no PCCR, contudo, essa

bonificação ainda não foi repassada aos professores, pois a ação esbarrou na estratégia de economia de recursos, indicando que o debate sobre formação de professores não só no Acre, mas, no Brasil, de uma forma geral, permanece nos limites da lógica da reprodução capitalista. Ou seja, não se tem a necessária compreensão desse caráter ideológico e a consequência mais imediata dessa compreensão tem sido a crença de que, com um bom percurso formativo, inevitavelmente, tem-se bons professores.

Por fim, as políticas de formação de professores no estado do Acre não foram suficientes para garantir equidade entre os professores do campo e da cidade, pois políticas isoladas, ações pontuais não interligadas por uma finalidade comum, na direção de construção de um valor social profissional, não causam impactos relevantes. A situação da remuneração e das condições de trabalho dos professores que atuam no campo não pode ser ignorada na construção de políticas que busquem a promoção da equidade. Se a intencionalidade é realmente tornar o cenário educacional mais equânime, as políticas devem ser associadas às políticas de redução e eliminação das desigualdades.

A superação dos problemas expostos pelos dados apresentados e analisados nesta tese impõe, à gestão do estado do Acre, o desafio de buscar construir políticas articuladas, que atuem simultaneamente no enfrentamento de suas várias dimensões, considerando-as como parte de uma mesma e indissociável realidade. A promoção de políticas educacionais que tenham um caráter equitativo, que busquem, verdadeiramente, suprir as imensas desigualdades educacionais encontradas no campo, só surtirá efeito, no sentido da promoção da equidade, se tais políticas forem executadas simultânea e articuladamente, ou seja, as ações não podem acontecer isoladamente, elas precisam ser articuladas coletivamente, para que as desigualdades sejam amenizadas.

Enquanto as intervenções do Estado continuarem se limitando à programas de formação pontuais e dispersos, e não assumirem políticas mais radicais, que articulem formação e valorização, os princípios que as políticas vêm assumindo em suas propostas, especialmente nas relacionadas à formação dos docentes (cidadania, direitos, igualdade, equidade), ficarão esvaziados. Tais princípios vêm sendo traduzidos em programas desarticulados, produzindo efeitos tímidos no perfil dos docentes, diante de princípios tão densos. A crítica que se faz a esses programas ou medidas de intervenção é que “não tocam nas estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais, que mantem os trabalhadores em condição de subcidadania, desigualdade, segregação e opressão”. (ARROYO, 2010, p. 305).

Portanto, se as políticas no Acre continuarem sendo implementadas de forma isolada da carreira, da remuneração e das condições adequadas de trabalho – elementos indissociáveis e cada vez mais articulados entre si, em prol de uma educação mais justa e equânime – os professores do campo continuarão enfrentando crônicas desigualdades. Sob a perspectiva da equidade, as políticas de formação no estado do Acre ainda tem um caminho muito longo a percorrer.

## REFERÊNCIAS

ACRE. Lei Complementar nº 67, de 29 de junho de 1999. Dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Profissionais do Ensino Público Estadual e dá outras providências. **Assembleia Legislativa do Estado do Acre**. Rio Branco, 1999. Disponível em: <<http://www.aleac.ac.gov.br>>. Acesso em: 03 fev.2014.

\_\_\_\_\_. Governo do Estado do Acre. **Programa Estadual de Zoneamento Ecológico-Econômico do Estado do Acre**. Zoneamento Ecológico-Econômico do Acre Fase II: documento Síntese. Rio Branco: SEMA, 2006. 354p.

\_\_\_\_\_. Lei Complementar nº 199, de 23 de julho de 2009. Institui o Prêmio Anual de Valorização e desenvolvimento Profissional. **Assembleia Legislativa do Estado do Acre** Rio Branco, 2009.

\_\_\_\_\_. Governo do Estado. **Acre em Números 2011**. Rio Branco: Secretaria de Estado de Planejamento - SEPLAN, 2011.

\_\_\_\_\_. Lei Complementar nº. 20, de maio de 2013. Institui a nova estrutura de vencimentos dos profissionais do ensino público estadual e altera dispositivos da Lei Complementar n. 67, de 29 de junho de 1999. **Assembleia Legislativa do Estado do Acre**. Rio Branco. Disponível em: <<http://www.aleac.ac.gov.br>>. Acesso em: 20 out. 2014.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Educação. **Programas de formação inicial de professores para a Educação Básica**. Rio Branco, 2013.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Planejamento – SEPLAN/**Departamento de Estudos e Pesquisas**. Rio Branco, 2013. Disponível em: [http://www.ac.gov.br/index.php?option=com\\_docman&task=cat\\_view&gid=32&Itemid=99999999](http://www.ac.gov.br/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=32&Itemid=99999999)>. Acesso em: 25 maio 2014.

\_\_\_\_\_. Governo do Estado. Lei nº 2.965/2015. **Institui o Plano Estadual de Educação (PEE-AC)**. Rio Branco: SEE, 2015-2024.

ALVES, N. de L. **Coordenação pedagógica na educação infantil: trabalho e identidade profissional na rede municipal de ensino de Goiânia**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Goiás, 2007.

ALVES, A. C. T. **Avaliação de impacto sobre a prática docente: um estudo sobre o curso Normal Superior Veredas**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, 2008.

ALVES, T.; PINTO, J.M.R. Remuneração e características do trabalho docente no Brasil: um aporte. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, p. 606-639, 2011.

AMADEU. M. S. U. S. et. al. **Manual de Normalização de Documentos Científicos de Acordo com as Normas da ABNT**. Curitiba: Editora da UFPR, 2015. 327 p.

ANDRADE, E. R. et al. **O Perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam.** São Paulo: Moderna, 2004. (Pesquisa Nacional Unesco).

ARRETCHE, M. T. S.; BRANT, M. do C. Tendências no estudo sobre avaliação. In: RICO, Elizabeth Melo (Org.). **Avaliação de políticas sociais: uma questão em debate.** São Paulo: Cortez, IEE, 2006.

ARRETCHE, M.T. Uma contribuição para fazermos avaliações menos ingênuas. In: BARREIRA, M.C.R.; CARVALHO, M.C.B. de (Orgs.). **Tendências e perspectivas na avaliação de políticas sociais.** São Paulo: IEE/PUC-SP, 2009.

ARROYO, M. G & FERNANDES, B. M. **A educação básica e o movimento social do campo:** Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo. Coleção Por uma Educação Básica do Campo, nº 2. Brasília, DF. 1999.

ARROYO, M. G. A Educação Básica e o Movimento Social do Campo. In: \_\_\_\_\_; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Por uma educação do campo.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

ARROYO, M. G. Política de formação de educadores (as) do campo. **Cadernos Cedes,** Campinas, vol. 27, n. 72, pp. 157-176, maio/ago. 2007a. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 10 jun. 2013.

ARROYO, M. G. Condição docente, trabalho e formação. In: SOUZA, J.V. A. (org). **Formação de professores para a educação básica: dez anos de LDB.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007b, p.191-209.

ARROYO, M. G. **Políticas educacionais e desigualdades:** à procura de novos significados. **Educação & Sociedade,** Campinas, v. 31, n. 113, p. 1075-1432, 2010.

ARROYO, M. G. **Outros sujeitos, outras pedagogias.** Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

Atlas do Desenvolvimento Humano. Disponível em: <<http://www.atlasbrasil.org.br/2013/>>. Acesso em: 22 maio 2013.

AZANHA, J. M. P. Planos e políticas de educação no Brasil: alguns pontos para reflexão. In: MENESES, J.G.C. et al. **Estrutura e funcionamento da educação básica: leituras.** 2. Ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002. p. 102-123.

AZEVEDO, M. A.; QUEIROZ, M. A. Traços da história e laços com a memória com a educação rural na década de 1970: um estudo com educadoras do campo no município de Jardim de Piranhas- RN, na Região do Seridó. In: MORAIS, Grinaura Medeiros; DANTAS, Eugenia (Orgs.). **Livro de memórias.** João Pessoa: Idea, 2006.

BAUER, A. **Avaliação de impacto de formação docente e serviço:** o Programa Letra e Vida. (Tese de doutorado). São Paulo, 2011.

BELLONI, I.; MAGALHÃES, H.; SOUZA, L. C. **Metodologia de avaliação em políticas públicas**: uma experiência em educação profissional. 3.ed. São Paulo: Cortes, 2003.

BRANDAO, C. R. **Os professores leigos**. Em aberto. Brasília, n.32, p.13-15, out/dez, 1986.

BRASIL. Constituição (1988) **Constituição**: República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

\_\_\_\_\_. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Institui a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)>. Acesso em: 16 jun. 2013.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CEB nº. 2, de 26 de fevereiro de 1997. Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 fev. 1997. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/RCNE\\_CEB02\\_97.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/RCNE_CEB02_97.pdf)>. Acesso em: 6 fev. 2013.

\_\_\_\_\_. Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/110172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm)>. Acesso em: 14 dez. 2013.

\_\_\_\_\_. Parecer CNE/CP 9/2001. 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, 2001. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 20 set. 2013.

\_\_\_\_\_. Resolução nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui 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, 9 abr. 2002. Seção 1, p. 31.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CEB 1 de 03 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2002. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 20 set. 2013.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. **Diário Oficial da União**, Brasília, 9 jun. 2006. Seção 1, p.4.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.502/2007. Modifica as competências e a estrutura organizacional da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2007. Disponível em: <[http://planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2007/Lei/\\_leis\\_2007.htm](http://planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/_leis_2007.htm)>. Acesso em: 15 jun. 2013.

\_\_\_\_\_. CNE. Lei Nº 11.783/2008. Piso Salarial Profissional Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2008. Disponível em: <[http://planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11738.htm](http://planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11738.htm)> Acesso em: 15 jun. 2013.

\_\_\_\_\_. CNE; CEB. Resolução Nº 2 de 2009. Fixa Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública, 2009. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, fevereiro 2009. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao\\_cne\\_ceb002\\_2009.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_cne_ceb002_2009.pdf)> Acesso em: 17 jun. 2013.

\_\_\_\_\_. Decreto n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Capes no fomento a programas de formação inicial e continuada e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 30 jan. 2009. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm)>. Acesso em: 16 jun. 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Expansão da educação superior e profissional e tecnológica: mais formação e oportunidades para os brasileiros**. 2011. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/expansao/images/APRESENTACAO\\_EXPANSAO\\_EDUCACAO\\_SUPERIOR14.pdf](http://portal.mec.gov.br/expansao/images/APRESENTACAO_EXPANSAO_EDUCACAO_SUPERIOR14.pdf)> Acesso em: 22 jan. 2013.

\_\_\_\_\_. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União** Brasília, DF, 25 de junho de 2014. Disponível em: <<http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/125099097/lei-13005-14>>. Acesso: 26 jun.2014.

\_\_\_\_\_. Lei nº 12.960, de 27 de março de 2014. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas. **Diário Oficial da União** Brasília, DF, 27 de março de 2014. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L12960.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L12960.htm)> Acesso: 26 jun.2014.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. **CONAE 2014: Conferência Nacional de Educação**. Documento - Referência. Brasília: MEC; FNE, 2014. Disponível em: <<http://redesocialconae.mec.gov.br/images/documentos/documento-diferenciarevisado.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2014.

BOBBIO, N. **Dicionário de Política**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1986.

BOBBIO, N. **Igualdade e Liberdade**. Tradução Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Ediouro, 1996.

CABRAL, G. G. **Formação de professores em serviço e práticas pedagógicas**: análise da efetividade das políticas da primeira década do século XXI no Estado do Acre. 414 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte – MG, 2010.

CADERNO SECAD 2. **Educação do Campo**: diferenças mudando paradigmas. Brasília, DF: SECAD, 2007.

CALDART, R. S. A escola do campo em movimento. In: BENJAMIM, Cesar; CALDART, Roseli Salete (orgs.). **Projeto popular e escolas do campo**. Brasília: Articulação Nacional por Educação Básica do Campo, 2000. p. 39-94.

CALDART, R. S. Licenciatura em Educação do Campo e projeto formativo: qual o lugar da docência por área? In: MOLINA, Mônica C.; SÁ, Laís M. (Orgs.). **Licenciaturas em Educação do Campo**: registros e reflexões a partir das experiências piloto. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

CASSETARI, N. Pagamento por performance na Educação Básica. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 31. **Anais: ANPED**, Caxambu, 2008. p. 1-15. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT05-4496--Int.pdf>>. Acesso em: 03 mar. 2014

CENSO ESCOLAR. Brasília: **INEP**, 2007. Disponível em: < [www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br).> Acesso em:

CENSO ESCOLAR. Brasília: **INEP**, 2008. Disponível em: < [www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br).> Acesso em: 05 jun. 2014.

CENSO ESCOLAR. Brasília: **INEP**, 2009. Disponível em: < [www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br).> Acesso em: 05 jun. 2014.

CENSO ESCOLAR. Brasília: **INEP**, 2010. Disponível em: < [www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br).> Acesso em: 05 jun. 2014.

CENSO ESCOLAR. Brasília: **INEP**, 2011. Disponível em: < [www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br).> Acesso em: 05 jun. 2014.

CENSO ESCOLAR. Brasília: **INEP**, 2012. Disponível em: < [www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br).> Acesso em: 05 jun. 2014.

CENSO ESCOLAR. Brasília: **INEP**, 2013. Disponível em: < [www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br).> Acesso em: 05 jun. 2014.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CONAE. **Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação**: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias de ação. Brasília, DF: MEC, 2010. Disponível em:<[http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/conae/documento\\_referencia.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/conae/documento_referencia.pdf)>. Acesso em: 10 mar. 2013.

CONSED. **Estudo sobre avaliação da educação e valorização do magistério.** Brasília, 2005.

CURY, C. R. J. A educação básica no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.23, n.80, p.169-202, número especial, set. 2002.

DAMASCENO, E. A. **O trabalho docente no movimento de reformas educacionais no Estado do Acre.** Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte – MG, 2010.

DRAIBE, S. M. Avaliação de implementação: esboço de uma metodologia de trabalho em políticas públicas. In: BARREIRA, M. C. R. N.; CARVALHO, M. C. B. (Orgs.). **Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais.** São Paulo: IEE/PUC-SP, 2001. p. 13-42.

FERNANDES, B. M. Diretrizes de uma caminhada. **Educação do Campo: identidade e políticas públicas.** v. 4, 89-101, 2002.

FERNANDES, D. **Avaliação de programas e projetos educacionais:** Das questões teóricas às questões das práticas. 2011. Disponível em: <<http://repositorio.ul.pt/bitstream>>. Acesso em: 15 de abr. 2013.

FITOUSSI, J.; ROSANVALLON, P. **A nova era das desigualdades.** Oeiras: Celta Editora, 1997.

FREITAS, H.C.L. A reforma universitária no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. **Educação e Sociedade.** Campinas, v. 20, n. 68, dez. 1999.

FREITAS, H. C. L. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação e Sociedade.** Campinas, vol. 28, n. 100. Out. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 12 maio 2013.

FRISCHEISEN, L. C. F. **A construção da igualdade e o sistema de justiça no Brasil.** Rio de Janeiro, Lumen Júris, 2007.

GARCIA, C. M. **Formação de professores:** para uma mudança educativa. Trad. Isabel Narciso. Porto: Porto Editora, 1999.

GATTI, B.A **Estudos quantitativos em educação.** São Paulo, v.30, n.1, p. 11-30, jan./abr. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n1/a02v30n1.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2013

GATTI, B.A; BARRETO, E. S. S. (Coord.). **Professores do Brasil: impasses e desafios.** Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, B.A.; BARRETTO, E.S.S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas Docentes no Brasil**- um estado da arte. Brasília, UNESCO. 2011. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002121/212183por.pdf>>. Acesso: 15 maio 2013.

GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente**: professor (a) pesquisador(a). Campinas: Mercado das Letras/ALB, 1998.

GINZBURG, C. Sinais – raízes de um paradigma indiciário. In: Ginsburg, C. **Mitos, Emblemas, Sinais**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GOHN, M. G. **Movimentos e lutas sociais na história do Brasil**. São Paulo: Loyola, 1995.

GOUVEIA, A.B.et al. Condições do trabalho docente, ensino de qualidade e custo-aluno. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, ANPAE, v.22, n.2, jul./dez. 2006.

GONÇALVES, G.B.B. Nucleação das escolas rurais. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

GHIRALDELLI Jr., P. **Filosofia e História da educação brasileira**. São Paulo: Manole 2003.

GROCHOSKA, M. A. **Políticas Educacionais e a valorização do professor**: carreira e qualidade de vida dos professores de educação básica do município de São José dos Pinhais/PR. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba – PR, 2015.

GÜNTER, H. Como elaborar um questionário. In: PAQUALI, L. (Org.). **Instrumentos psicológicos**: manual prático de elaboração. Brasília: LabPAM/Ibapp, 1999.

HAGE, S. M. Movimentos sociais do campo e afirmação do direito à educação: pautando o debate sobre as escolas multisseriadas na Amazônia paraense. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 87, n. 217, p. 302-312, set./dez. 2006.

HENRIQUES, R.; MARANGON, A.; DELAMORA, M.; et. al. **Educação do Campo**: diferenças mudando paradigmas. Caderno SECAD 2. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad/MEC), março de 2007, Brasília.

HERCULANO, S. **A Qualidade de Vida e seus Indicadores**. Publicado em Qualidade de Vida e Riscos Ambientais. Niterói: Eduff, 2000.

IBGE. **CENSO 2010**. Brasília: IBGE, 2010. Disponível em: <http://censo2010.ibge.gov.br/>. Acesso em: 20 jun. 2013.

JANUZZI, P. **Indicadores Sociais no Brasil**: conceitos, fontes de dados e aplicações. São Paulo: Campinas: Editora Alínea, 2001, 141 p.

LOURO, G. L. **Gênero, Sexualidade e Educação**: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas. GT: gênero, sexualidade e educação/n. 23. 2006. Disponível em: <[http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalhos\\_encomendados/GT23/TE%20-%20GT23%20-%20Guacira.pdf](http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalhos_encomendados/GT23/TE%20-%20GT23%20-%20Guacira.pdf)> Acesso: 17 junho 2014.

MARTINS, Â. M. A pesquisa na área de política e gestão da educação básica: aspectos teóricos e metodológicos. **Educ. Real**. Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 379-393, maio/ago. 2011.

MASSON, G. **Políticas de formação de professores**: as influências do neopragmatismo da agenda pós-moderna. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2009.

MEC/SECADI. **Programas e Ações**. Site Oficial, 2013. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=17429&Itemid=817](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17429&Itemid=817)> Acesso em: 09 jun. 2013.

MEDINA, A.; DOMÍNGUEZ, C. **La Formación del Profesorado en una Sociedad Tecnológica**. Madrid: Cincel, 1989.

MIRANDA, K. As transformações contemporâneas no trabalho docente: Repercussões em sua natureza e seu processo de trabalho. In: **Anais do VI Seminário da Rede Latino-americana de Estudos sobre Trabalho Docente**. Rede ESTRADO. Rio de Janeiro, nov. 2006.

MOLINA, C. M.; MONTENEGRO, J. L. de A.; OLIVEIRA, L.L.N. de A. **Das desigualdades aos direitos**: a exigência de políticas afirmativas para a promoção da equidade educacional no campo. Brasília: Secretaria de Relações Institucionais, 2009.

MONLEVADE, J. A. C. **Valorização salarial dos professores**: o papel do piso salarial profissional nacional como instrumento de valorização dos professores da educação básica pública. 2000. 315 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

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

OLIVEIRA, B. L. C. Práticas Educativas nas Ruralidades Jataienses. In: PESSOA, Jadir Morais (org.). **Educação e Ruralidades**. Goiânia: Editora UFG, 2007.

OLIVEIRA, D. A. Regulação educativa na América Latina: repercussões sobre a identidade dos trabalhadores docentes. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 44, p. 209-228, dez. 2006.

OLIVEIRA, D. A.; ASSUNÇÃO, A. A. Condições de trabalho docente (Verbete). In: OLIVEIRA, Dalila A.; DUARTE, Adriana C.; VIEIRA, Lívia F. **Dicionário**: Trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: FEUFMG, 2010.

OLIVEIRA, D. A. Das Políticas De Governo A Política De Estado: Reflexões Sobre A Atual Agenda Educacional Brasileira. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 32, n. 115, p. 323-337, abr.-jun. 2011. Disponível em < <http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 23 jun. 2013.

OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA, L. F. (Orgs.). **Trabalho docente na educação básica: a condição docente em sete estados brasileiros**. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012.

PEREIRA, P. Concepções e propostas de política social. In: \_\_\_\_\_. **Política social: temas e questões**. São Paulo: Cortez Editora, 2008. p. 163-202.

PEREIRA, L.R.M. Remuneração. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

RANCY, C. M. D. **Raízes do Acre (1870-1912)**. Rio Branco, M. M. Paim: 1992.

ROCHA, E.J.; ROSEMBERG, F. Autodeclaração de cor e/ou raça entre escolares paulistanos (as). **Cadernos de Pesquisa** v.37, n.132, set-dez. 2007. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010015742007000300012.pdf](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010015742007000300012.pdf)>. Acesso em: 17 jun. 2014.

SALGADO, J.A. Desigualdade social. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <<http://www.gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=127>>. Acesso em: 23 maio 2013.

SANTOS, B. S. **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SANTOS, F. J. S. A política nacional de transporte escolar e a educação do campo no Brasil: algumas questões para o debate. In: **Anais do XX EPENN – MANAUS**, 2011.

SAVIANI, D. Desafios da construção de um sistema nacional articulado de educação. **Trabalho, educação e saúde**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 2, p. 213-231, jul./out. 2008.

SILVA, F. C. S. Coordenadora do Ensino Rural – **SEE/AC**. Rio Branco, 2014. Entrevista.

SILVA, S.S. **Acre: uma visão temática de sua geografia**. Rio Branco: Edufac. 2010.

SINISCALCO, M. T. **Perfil Estatístico da Profissão Docente**. São Paulo: Moderna, 2003.

SOUZA, A.R. Por que estudar políticas educacionais? In: SOUZA, A. R.; GOUVEIA, A. B.; TAVARES, T. **Políticas Educacionais: conceitos e debates**. Curitiba: Appris, 2012.

SOUZA, J. **A construção social da subcidadania: para uma sociologia política da modernidade periférica**. Belo horizonte: UFMG, 2006.

SOUZA, M.A.de. Educação do Campo: desigualdades sociais e educacionais. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 745-763, jul.-set. 2012. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 15 jun. 2013

SOUZA, M. M. **Imperialismo e educação do campo**: Uma análise das políticas educacionais no estado de Rondônia a partir de 1990. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara. 2010.

SCHEIBE, L. Novas determinações para a formação dos profissionais da educação no país. **Cadernos Adunesp**, São Paulo, v. 1, p. 49-52, fev. 2002.

SCHEIBE, L. Valorização e Formação dos professores para a Educação Básica: questões desafiadoras para um novo Plano Nacional de Educação. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 31, n. 112, p. 981-1000, jul.-set. 2010. Disponível em: < <http://www.cedes.unicamp.br> >. Acesso em: 23 maio 2013.

STAKE, R. Novos métodos para a avaliação de programas educacionais. In: GOLDBERG, M. A. A.; SOUSA, C. P. **Avaliação de Programas Educacionais**: vicissitudes, controvérsias, desafios. São Paulo: EPU, 1982.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **Trabalho Docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE. **Projeto Pedagógico do Programa de Formação de Professores da Zona Rural**. Rio Branco: UFAC, 2006.

VAILLANT, D. Atraer y retener buenos profesionales en la profesión docente: Políticas en Latinoamérica. **Revista Educación**, Madrid, n. 340, p. 117-140, 2006.

VIEIRA, J. D. CONFERÊNCIA NACIONAL DA EDUCAÇÃO BÁSICA: A valorização profissional no contexto da construção do Sistema Nacional de Educação: In: **Documentos CONAE**, 2010. Disponível em: < [www.conae.gov.br](http://www.conae.gov.br) > Acesso em: 22 de maio 2013.

WANDERLEY, L.E.W. A questão social no contexto da globalização: o caso latino-americano e o caribenho. In: CASTEL, R.; WANDERLEY, L.E.W; BELFIORE-WANDERLEY, M. **Desigualdade e a questão social**. 2. ed. São Paulo: Educ, 2000. p. 51-161.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A- ROTEIRO DAS ENTREVISTAS

#### **Roteiro de entrevista I - Coordenadora do Programa PROFIR na UFAC**

- 1- Como surgiu a ideia do Profir?
- 2- Como foi o acesso dos professores ao programa que a universidade ofereceu?
- 3- Quais as dificuldades e desafios que a Universidade enfrentou na implantação e execução do programa?
- 4- Na sua avaliação o programa contemplou as especificidades do campo (zona rural) no Acre e qual seria essa especificidade?
- 5- Você considera que o programa Profir contribuiu para formação do professor que atua na educação do campo? Como?
- 6- De uma forma geral, como você avalia o programa Profir em relação:
  - a) ao perfil dos professores
  - b) a oferta e demanda dos cursos oferecidos
  - c) as metas propostas

#### **Roteiro de entrevista II- Coordenadora do Ensino Rural - SEE/AC**

- 1- Quais as principais características das escolas rurais e dos professores que atuam nesse espaço no Acre?
- 2- Quais as políticas da SEE/AC para a Educação Rural? (2007-2013)
- 3- O estado do Acre fez um investimento elevado com a formação dos professores, por meio do Profir, no entanto, um dos grandes problemas do campo é a fixação desse professor,

especialmente após a formação. Existem ações/estratégias que a SEE/AC adotou/adota para manter o professor no campo (zona rural) após sua formação inicial? Quais são?

4- Após o Profir quantos concursos foram realizados pela SEE/AC para o cargo de professor?

5- Em 2013, a zona rural do Acre contava com 85% de professores com contratos provisórios. Onde se concentram o maior número de professores temporários? E a que se atribui esses dados?

6- Onde se concentram o maior numero de professores leigos no estado. Como explica essa situação presente ainda hoje no quadro docente?

7- Qual a demanda atual por formação inicial no campo (zona rural) do Acre?

8- Na proposta de formação do Profir estavam presentes as especificidades necessárias para formar o professor do campo (zona rural)? Quais eram?

9- Quais são as principais dificuldades identificadas pela SEE/AC para a implementação das políticas de formação no campo (zona rural)?

10- Quais foram os impactos do Profir na educação do campo do Acre e na vida pessoal e profissional (carreira, salario, condições de trabalho) de seus professores?

11-Em sua visão, quais as necessidades de formação e de valorização profissional dos professores que atuam no campo?

## **Apêndice B – Questionários**

### **Roteiro de Entrevista: Professores que atuam no campo (rede estadual) - SEE/AC**

Prezados professores (as), o presente questionário tem a finalidade de coletar dados para minha pesquisa de Doutorado em Educação e tem como objetivo avaliar as políticas de formação de professores do campo no estado do Acre, examinando a relação entre a implementação dessas políticas e as mudanças no perfil dos professores do campo da educação básica.

Solicito a especial colaboração no sentido de responder às questões a seguir, com a maior clareza e sinceridade possível, pois deste questionário sairá a análise dos dados e os resultados da pesquisa. Agradeço cordialmente, pela sua valiosa contribuição,

Prof<sup>a</sup> Ms. Adriana Ramos dos Santos / Contatos: 9957-7175 –  
adrianaramos.ufac@gmail.com

### **Identificação**

Sexo: M ( ) F ( )

Idade \_\_\_\_\_

Município \_\_\_\_\_

Tempo de atuação na zona rural: \_\_\_\_\_

Tipo de contrato na rede estadual: \_\_\_\_\_

- 1- Como você se tornou professor (a) do sistema público de ensino rural do Acre?
  
- 2- Que motivos o levaram (a) a cursar o Profir?
  
- 3- Uma vez concluído esse curso, pretende, ou, se sente motivado (a) a permanecer atuando como professor no espaço rural? Por quê?
  
- 4- O que significa pra você morar e ser professor do campo (zona rural)?
  
- 5- No seu dia a dia, descreva quais as atividades que você desempenha na escola:
  
- 6- Quais são os principais problemas ou dificuldades para a realização do seu trabalho no espaço rural?
  
- 7- Em sua visão, quais são os principais motivos que levam muitos professores a solicitarem sua transferência para as escolas urbanas após a formação inicial?

8- Em sua visão, as condições oferecidas aos docentes no que se refere a condições de trabalho, salário, carreira e políticas de formação são favoráveis para que o professor permaneça atuando na zona rural? Justifique sua resposta.

9- Comparando as suas condições de trabalho, salário, carreira e formação com as condições do professor que atua na cidade que avaliação você faz?

### **Roteiro de Entrevista: Professores que atuam em escolas urbanas estaduais após a formação no Profir**

#### **Identificação**

Sexo: M ( )      F ( )

Idade \_\_\_\_\_

Município \_\_\_\_\_

Tempo de atuação na zona rural: \_\_\_\_\_

Tempo de atuação na zona urbana: \_\_\_\_\_

Tipo de contrato na rede estadual: \_\_\_\_\_

- 1- Como você se tornou professor (a) do sistema público de ensino rural do Acre?
- 2- Que motivos o levaram (a) a cursar o Profir?
- 3- Que motivos o (a) levaram a transferir-se para uma escola urbana após a formação no Profir?
- 4- O Profir ajudou na sua formação para atuar na zona urbana? Por quê?
- 5- Quais as vantagens de se trabalhar em uma escola urbana e não em uma escola rural?

**Adriana Ramos**  
**Pesquisadora Responsável**

## ANEXO-1

ESTADO DO ACRE  
MUNICÍPIO DE RODRIGUES ALVES  
GABINETE DO PREFEITO

DECRETO Nº 25/2013 DE 25 DE MAIO DE 2013.

"PROMOVE ABERTURA DE PROCESSO SELETIVO SIMPLIFICADO Nº 01/2013 PARA A CONTRATAÇÃO TEMPORÁRIA DE PROFESSORES LEIGOS E CADASTRO DE RESERVA PARA ATUAÇÃO NA ZONA RUAL DO MUNICÍPIO, NA FORMA QUE ESPECIFICA, E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS".

O Prefeito do Município de Rodrigues Alves, Estado do Acre, no uso de suas atribuições legais e de conformidade com o Artigo 37, inciso II e IX da Constituição Federal, a Lei Orgânica deste Município e demais legislações que regem a espécie, e considerando a necessidade da Secretaria Municipal de Educação de contratação temporária de Professores leigos para atuação no Ensino Infantil e no Ensino Fundamental do 1º 5º na Zona Rural do Município visando à complementação diante da carência no preenchimento do quadro,

**R E S O L V E:**

Artigo 1º - Determinar a abertura de processo seletivo simplificado número 01/2013 para contratação de servidores para preenchimento de vagas e cadastro de reserva de empregos temporários do Quadro do Funcionalismo do Serviço Público na área de Educação, certame esse que se regerá pelas normas contidas na legislação e em Edital a ser expedido.

Artigo 2º - O Edital do Processo Seletivo Simplificado especificará dados relativos a inscrições, conteúdos programáticos, sistematização da análise curricular, empregos, normas a serem atendidas pelos candidatos, e demais disposições aplicáveis ao certame.

Artigo 3º - As despesas decorrentes da execução do concurso público correrão por conta de dotações orçamentárias próprias do Poder Executivo, vinculadas à Secretaria a que se vincular o emprego público.

Artigo 4º - O certame se dará em duas etapas correspondentes a prova objetiva e de análise curricular, nos casos especificados no respectivo Edital, sendo as respectivas vagas e funções na forma abaixo:

QUADRO DE VAGAS

Nº	ESCOLA	COMUNIDADE	VAGAS	VAGAS PORTADORES NECESSIDADES ESPECIAIS
1	AGENOR FERREIRA MOTA	PROJETO SÃO PEDRO / RAMAL DA BAHIA	01	
2	ALFREDO DENES	C. MORADA / P. DOS	01	
3	AMARILIO DOS SANTOS RAMALHO	PROJETO SÃO PEDRO / RAMAL DO ALEXANDRE	01	
4	ANTÔNIO TAVEIRA DE MATOS	COM. PRAIA DA AMIZADE	01	
5	BOM JESUS	PROJETO SÃO PEDRO / RAMAL DO HAVAI	01	
6	Bom Jesus (Anexo)		01	
7	DOMINGO GOMES	COM.VALQUIRIA/	01	
8	EDSON DE MOURA	C.TORRE DA LUA/	01	
9	ERNESTINA FREIRE DE MOURA	IGARAPE GRANDE	01	
10	FCº. DAS CHAGAS SILVA	COMUNID.CICERO/	01	
11	FCº. ENÉIAS CORREIA DE SOUZA	COM .FORTALEZA/	01	
12	FCº.DAS CHAGAS ROSAS	COM. LUZEIRO II /JURUA	01	
13	MARIA DA GLÓRIA COSTA BEZERRA	PROJETO SÃO PEDRO / RAMAL DO ARCO-IRIS	01	
14	FRANCISCO LINO RIBEIRO	RAMAL DA BAHIA	01	
15	FRANCISCO LINO RIBEIRO (ANEXO)	RAMAL DA BAHIA (OCO)	01	
16	FRANCISCO LINO RIBEIRO	PROJETO SÃO PEDRO / RAMAL DO HAWAI	01	