



## FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO CAMPO NO ESTADO DO PARÁ

*TEACHER TRAINING OF KINDERGARTEN IN THE COUNTRYSIDE AT STATE OF PARÁ*

Maria Natalina Mendes Freitas

Kelly Katia Damasceno

Laura Maria Silva Araújo Alves

**Universidade Federal do Pará - UFPA**

### **Resumo**

Este texto traz uma análise da formação de professores que trabalham nas escolas de educação infantil localizadas no campo do Estado do Pará. O trabalho é fruto dos estudos e pesquisas que vem sendo realizados pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo na Amazônia- GEPERUAZ. O estudo ora apresentado, parte do mapeamento de dados sobre a escolaridade de professores que atuam nas Escolas Públicas do meio rural no Estado do Pará. O referencial teórico sustenta-se na literatura que discute a formação de professores e, ainda, a educação infantil no campo, ancorada em autores como Marcelo Garcia (1999), Imbernón (2004), Gatti *et. al.* (2011), Campos (1994), Flôr e Durlí (2012), entre outros. Com base nesses dados buscamos analisar aspectos da formação de professores da educação infantil e suas implicações no desenvolvimento das práticas educativas com crianças de 0 a 5 anos de idade residentes no meio rural paraense. Os resultados revelam que na educação básica do campo, 18.037 professores estão atuando em salas de aulas sem o curso de graduação, o que significa uma defasagem no processo de ensino e aprendizagem de crianças e jovens das escolas do campo no Estado do Pará. Esse resultado, certamente, reverbera na qualidade das práticas pedagógicas desenvolvidas.

**Palavras-chave:** Educação Infantil do Campo, Formação de Professor, Políticas Públicas

### **Abstract**

This text shows an analysis about teacher training that work at kindergarten schools located in field from state of Pará. The research is result from the studies and researches that has been realized by Group of Studies and Research in Field Education in the Amazon –GSRFEA. The study then presented, part of data mapping about the schooling of the teachers that act in public schools of rural areas in state of Pará. The theoretical reference bases at literature that discusses the teacher training and, still, the kindergarten at field, moored in authors like Marcelo Garcia (1999), Imbernón (2004), Gatti et al (2011), among others. Based in this data, we search to analyse aspects of teacher training at kindergarten and ours implications at development educational practices with children from 0 to 5 years old residents at paraense rural areas. The results shows that in the basic education in the field, 18.037 teachers are acting in classroom without graduation course, that means a gap at process of teaching and learning of children and young from countryside schools at state of Pará. This result, really, reflects on quality about educational practices developed.

**Keywords:** Kindergarten in the countryside; Teacher training; Public Politics.



## Introdução

O presente texto tem como objetivo apresentar uma análise sobre a formação de professores da educação infantil que atuam em escolas do campo localizadas do Estado do Pará e suas implicações no desenvolvimento das práticas educativas.

Ainda são poucas as produções que discutem a temática da formação de professores da educação infantil que atuam em escolas do campo se considerarmos a ampla produção científica e acadêmica sobre a temática “formação de professores” desenvolvida no Brasil e em outros países. Um dos motivos pode ser atribuído à própria história da Educação do Campo que começa a ganhar relevância e debate a partir de 1998 com a Conferência Nacional: por uma Educação Básica do Campo, realizada em Luziânia em 1998. A perspectiva deste encontro foi “vincular a educação básica do campo com um projeto popular de Brasil e com um projeto popular de desenvolvimento de campo”, conforme expressa o documento: Por uma educação básica do campo (1999, p. 15).

A caminhada da educação infantil no Brasil hoje apresenta um movimento histórico o que lhe garante manter um espaço importante ao processo educativo e social. No entanto, para que a educação infantil se concretize como primeira etapa da educação básica, não bastam leis que garantam isso no papel nem tampouco teorias elaboradas sobre o desenvolvimento infantil. Quem trabalha diretamente com crianças precisa estar bem formada e continuamente buscando se formar para exercer sua função da melhor forma possível e com a qualidade que toda criança merece, de forma a favorecer o desenvolvimento infantil em diversos aspectos, promovendo assim a ampliação das experiências das crianças e de seus conhecimentos.

A estrutura do texto está assim disposta: a primeira parte, apresentamos uma contextualização acerca dos estudos atuais sobre a formação de professores oferecendo um panorama geral com base em estudiosos da área, assim como, a política de formação



no Brasil, com destaque a formação docente para educação infantil. A segunda é composta de reflexões sobre o processo formativo do professor que atua em escolas de educação infantil no campo e a repercussão deste processo nas práticas educativas. Baseamos nossas reflexões, tomando por base os dados sobre formação de professor, coletados pelo GEPERUAZ, Inep e a Pesquisa Nacional “Caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos de idade residentes em área rural – 2012”.

## **Formação de professores: um diálogo com a literatura e a política de educação**

A formação de professores tem imbricação direta com a história da educação que ao longo dos anos é marcada por desafios que merecem investimentos de políticas públicas educacionais, dentre elas, a formação de professores para atuarem na educação infantil, primeira etapa da educação básica, conforme disposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394, promulgada em dezembro de 1996, no Título V - Dos níveis e das modalidades de Educação e Ensino - Capítulo I - Da composição dos níveis escolares, Art. 21. A educação escolar compõe-se de: I - educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; II - educação superior.

No Brasil, inicia-se nos anos 70 forte discussão acerca da formação de professores. Houve a organização do Comitê Nacional Pró-Formação do Educador, substituída pela Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação de Educador, e hoje com a orientação da ANFOPE – Associação Nacional de Formação dos Profissionais da Educação.

A temática formação de professores entra em cena nos diferentes grupos de pesquisa e estudos, dentre eles, a ANPED – Associação Nacional de Pesquisadores em Educação, nos GTs de Formação de Professores, Didática e Currículo, em grupos de professores universitários que organizam congressos, seminários, fóruns, além de



Programas de Pós-Graduação com produções de pesquisa, seja na linha específica, seja em linhas afins que articulam os temas pesquisados com a formação de professores.

Quanto ao amparo legal, a formação de professores é contemplada na LDB nº 9.939/96, no título VI “Dos profissionais da educação”:

Art. 61. Consideram-se **profissionais da educação escolar básica** os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são:

– **professores habilitados em nível médio ou superior** para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio; [...]

Art. 62. **A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura**, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal.

§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério. [...]

§ 3º **A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial**, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância.

§ 4º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios adotarão mecanismos **facilitadores de acesso e permanência em cursos de formação de docentes em nível superior** para atuar na educação básica pública.

§ 5º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios **incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública** mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior.

Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão:

I - cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;

II - programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;

III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis. (LDB 9.939/96) (grifos nossos).

A legislação nacional é explícita no que tange a necessidade de investimentos públicos para formação de professores tanto inicial quanto continuada, trabalho docente,



carreira, dentre outros aspectos, também são descritos nos planos: Plano Nacional de Educação (PNE), Planos Estaduais de Educação (PEE) e Planos Municipais de Educação (PME), que determinam ações de responsabilidade das três esferas administrativas, a saber: União, Estados e Municípios.

É neste cenário que as autoras Gatti, Barretto e André (2011) em parcerias com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e o Ministério da Educação (MEC), com apoio do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), realizaram pesquisa denominada estudo de caso nas cinco regiões do país, totalizando cinco secretarias estaduais de Educação e dez secretarias municipais de Educação.

O estudo objetivou mapear e analisar (1) as políticas relativas à formação inicial e continuada; (2) a carreira e a avaliação de docentes; (3) e os subsídios ao trabalho docente, visando à melhoria do desempenho escolar dos alunos, o que permitiu uma visão mais próxima e compreensiva de como as políticas docentes foram sendo implementadas pelos órgãos executores em nível estadual e municipal.

Dentre a política docente, uma das ações indicadas pelas autoras se refere à ampliação da oferta de vagas na formação inicial pelos programas federais: Universidade Aberta do Brasil (UAB), que implantou o Pró-Licenciatura, Programa Universidade para Todos (PROUNI) e PARFOR (Plano de Formação de Professores da Educação Básica).

Com estes programas nos anos 2000 houve um aumento significativo de vagas no ensino superior principalmente nos cursos de licenciaturas com o foco principal na formação de professores. Entretanto, só a ampliação de vagas não é o suficiente para atrair jovens interessados em investir seus estudos na profissão docente, o que é ofertado nessa profissão ainda é muito aquém do necessário para motivar, principalmente, a juventude



adentrar a carreira docente. E no caso dos cursos ditos da área das ciências exatas essa motivação ainda é mais complicada, considerando que o currículo desses cursos em geral exige um tempo de formação ainda maior que nas demais áreas. As condições de trabalho, os baixos salários, o desprestígio social, dentre outros, são aspectos que ainda merecem grande investimento do poder público para de fato motivar, atrair e reter pessoas, em especial, jovens dispostos em terem como profissão a docência. Mesmo diante da aprovação da lei do FUNDEF (Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental) e mantido com o FUNDEB (Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica), conforme Gatti (*et.al.*) a

valorização no setor público – que, sem dúvida, passa pela remuneração condigna, mas também por outros aspectos relativos às condições de trabalho – tornou-se um lema, uma vez que ela tem seus impactos na qualidade da educação escolar ofertada nas redes públicas de ensino. A questão é como materializar esse lema. Não resta dúvida que o país não pode mais postergar o aumento de seus investimentos nos sistemas de educação pública e na melhoria das condições de trabalho, de carreira e de remuneração de seus professores. (2011, p.175).

Isso posto é inegável a importância do aumento da oferta de vagas no ensino superior público, porém os demais aspectos pertinentes à valorização profissional necessitam de um avanço significativo em nosso país.

Outro aspecto revelado pelas pesquisadoras é a carência visível nos currículos dos cursos de licenciatura quanto à formação para docência. No caso do curso de pedagogia as propostas curriculares analisadas apontam para uma formação maior nas disciplinas tidas como de fundamentos, ou seja, uma carga horária maior nos conhecimentos de sociologia, de filosofia, de psicologia, em detrimento aos conhecimentos específicos da prática em alfabetização e educação infantil.

Nas demais licenciaturas há evidências da formatação curricular do início do século XX no modelo “3 + 1”, em que os conhecimentos específicos prevalecem em



detrimento à prática pedagógica. As autoras apontam para uma atuação política mais incisiva no que tange aos currículos dos cursos de formação de professores em direção ao preparo básico de profissionais capazes de assumirem seu papel profissional frente às crianças e aos jovens que dependem de uma formação de qualidade para chegarem à cidadania plena. (GATTI, *et al.*, 2011, p. 117).

Para tanto, faz-se necessário uma formação docente que equilibre além do conhecimento específico, também contemple o conhecimento didático-pedagógico e o compromisso histórico e ético, tendo em vista a influência exercida sobre outros seres humanos e, logo, uma formação que privilegie o conhecimento meramente técnico em detrimento os demais conhecimentos da profissão docente, implicará em lacunas formativas refletidas no processo de ensino e aprendizagem.

Dessa maneira, a perspectiva de formação de professores que buscamos tratar neste texto vai para além da racionalidade técnica, entendida aqui como o acúmulo de conhecimentos teóricos para serem aplicados, posteriormente, na prática. Ao contrário, compreendemos a formação de professores a partir de Marcelo Garcia (1999) como sendo:

[...] a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito de Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, no currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem. (p. 26)

Assim, a formação de professores entendida como um conjunto de ações e atitudes que possibilitam o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes faz parte de um sistema escolar que concebe a escola, o currículo e o ensino determinado por e para uma sociedade.



No que se refere à formação inicial esta deve ser o começo da socialização profissional e da assunção de princípios e regras teórico-metodológica e que fuja da imagem de um modelo profissional assistencial e voluntarista, reflexo de um tipo de educação que serve para adaptar, de modo acrítico, os sujeitos vulneráveis à ordem social econômico, político e social.

Segundo Imbernón (2004), há necessidade de estabelecer uma formação inicial que proporcione um conhecimento válido e gere uma atitude interativa e dialética, que conduza a valorização e atualização permanente face às mudanças, que se produzem na sociedade atual, elaborando estratégias e métodos de intervenção, cooperação, análise, reflexão; a construir um estilo rigoroso e investigativo. Para tanto, é imprescindível que os profissionais que atuam na formação inicial pensem suas metodologias, que de certa maneira, serão parâmetros utilizados pelos futuros professores na educação básica, assim, a instituições formadoras contribuem com as concepções de educação que se delineiam nas políticas públicas educacionais e nos espaços escolares.

Imbernón (2004, p. 63) afirma ainda que as práticas nas instituições formativas devem ter como princípios:

- a) Favorecer uma visão integral dessas relações e devem levar necessariamente a analisar a estreita relação dialética entre teoria e prática educativa;
- b) Ser o eixo central sobre o qual gire a formação do conhecimento profissional básico do professor.;
- c) Servir de estímulo às propostas teórico-práticas formais, de maneira a permitir que os alunos interpretem, reinterpretem e sistematizem sua experiência passada e presente, tanto intuitiva como empírica.





Nesta perspectiva, compreendemos que os cursos de formação inicial, sobretudo, os cursos de pedagogia repensem seus currículos para atenderem a demanda de profissionais que estão diretamente responsáveis pelo trabalho junto à população infantil.

## **Formação Docente: necessidades formativas para profissionais de Educação Infantil e Educação no Campo**

O Brasil nos últimos anos passou por momentos marcantes em sua história, com a evidência da crise social e econômica. Nessa conjuntura acentuaram-se a presença dos movimentos sociais como uma alternativa de atuação política e de rearticulação da sociedade civil na perspectiva da garantia de direitos básicos à população, especialmente no que diz respeito a educação das crianças na faixa etária de 0 a 6 anos.

Esses movimentos culminaram na criação de leis, pareceres, resoluções as quais buscou-se melhorias de qualidade do atendimento à educação infantil bem como a formação profissional deste professor. Para a educação infantil um momento importante foi a elaboração e aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) lei 9394/96. Pela primeira vez assegurou-se o direito à educação das crianças de 0 a 6 anos de idade a partir de uma concepção de criança e de educação infantil.

No que diz respeito à formação do professor, a LDB no Título VI em que trata dos profissionais da educação, sinaliza a necessidade de formação mínima para os profissionais que atuam na educação infantil, como podemos verificar no Art. 62, conforme explicitado anteriormente neste texto.

Este artigo reforça então a ideia de que a Política Nacional de Educação Infantil determinava: a formação em nível médio para os profissionais de creches e pré-escolas. O contexto de formação dos profissionais da educação infantil exige uma profunda reflexão, visto que esta área de atuação profissional historicamente sempre foi relegada por muito tempo no cenário educacional brasileiro.



O profissional que por muito tempo atuava em creches e pré-escolas não apresentava qualquer qualificação, eram pessoas que vinham oriundas das comunidades, das associações e que apenas exerciam o cuidar enquanto suas mães trabalham, uma vez que as instituições de educação infantil desde sua origem tinham um caráter assistencialista por atender à demanda social das classes populares.

Um dado importante a ser observado, é ao que diz respeito ao perfil profissional deste professor, uma vez que a educação infantil esteve historicamente atrelada às concepções tradicionais de infância e cuidado, fundamentando-se na dicotomia cuidar – educar (CAMPOS, 1994). Os modelos de caráter compensatório, exigiam profissionais que apenas cuidassem, alimentassem e evitassem que a criança sofresse riscos. O trabalho poderia ser desenvolvido por “mulheres de baixa instrução” (IDEM, p. 33). Por outro lado, para as atividades ditas escolarizadas, voltadas para o ensino de leitura, escrita e cálculo (KISHIMOTO, 1998), estas, eram conferidas aos professores formados em nível de magistério correspondente, atualmente, ao Ensino Médio. Esta realidade começa a mudar a partir do contexto das manifestações e das mudanças sociais que influenciaram as reformas do sistema educacional, a formação para o profissional da educação infantil passou a ser discutida.

Alguns termos foram dados para as educadoras de creches e pré-escolas no Brasil, tais como: Pajens, babás, crecheiras, monitoras, auxiliares docentes, etc. A mudança dos termos para *profissionais de creche* ocorreu desde a década de 80, como forma de designar essas profissionais consideradas não habilitadas. O debate sobre a questão da identidade dessas profissionais revelou-se importante diante de um quadro marcado por indefinições do trabalho desenvolvido por elas e de termos considerados inadequados e que não apresentavam o caráter da atividade exercida (SILVA, 2004).

# Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação  
da Universidade do Estado do Pará



A última década do século passado foi marcado por conquistas na área do direito da criança e da infância com a inclusão do debate da Educação Infantil do Campo através de políticas públicas que garantam esses direitos. Dentre os frutos dessas conquistas, está o avanço das discussões sobre a educação infantil e a educação infantil do campo que hoje contam com cursos de formações para atender professores tendo em vista a demanda social dos professores que vivem no meio rural.

A participação do movimento social foi decisiva na conquista desses direitos, assim, surgiram os programas de formação para professores que atuam no campo e para aqueles que trabalham com a educação infantil como o PROINFANTIL, instituído pelo Ministério de Educação, no ano de 2005, em caráter emergencial, objetivando formar em nível médio, na modalidade normal, bem como os cursos de formação continuada, em nível de especialização e aperfeiçoamento em educação infantil, organizados pelo MEC e ofertados em convênios com as universidades federais, a partir de 2009. Nesse mesmo período, também foram instituídos para as demais modalidades do meio rural, os Programas PROCAMPO e PARFOR, na perspectiva da formação Superior, objetivando qualificar profissionalmente o professor que já atua em sala de aula, movimentando-os, em busca da reformulação da prática e da construção profissional docente.

Ladislau Dowbor, assevera que:

a evolução para a sociedade do conhecimento, o adensamento tecnológico de todos os processos produtivos, a conectividade planetária que permitem as tecnologias de comunicação, a disponibilização online de todo o conhecimento humano, o barateamento radical dos equipamentos, tudo isto está por sua vez redesenhando os horizontes da educação (2010, p. 21).

Neste sentido, a necessidade formativa do professor se faz necessária e urgente para atender às crianças com qualidade, para que de fato aprendam tal como aponta o autor acima. Acompanhar a sociedade do conhecimento exige uma formação que saiba lidar com a complexidade, pois “precisará ser um profundo conhecedor da sociedade seu

# Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação  
da Universidade do Estado do Pará



tempo, das relações entre educação, economia e sociedade, dos conteúdos específicos, das formas de ensinar, e daquele que é a razão do seu trabalho: o aluno” (KUENZER, 1999, p. 172).

A *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)*, nº 9.391/96, art. 62 exige que, o professor da Educação Infantil deve ter a formação mínima do ensino médio, ou seja, o magistério para exercício do trabalho docente em creches e pré-escolas. E também segue a meta do PNE (Plano Nacional de Educação) de formar professores leigos que ainda atuam na Educação Infantil, cumprindo desta forma a meta estabelecida que é formar 70% dos professores que necessitam de formação específica no ensino superior.

O currículo do PROINFANTIL buscou ressaltar o fazer pedagógico referente à realidade do professor, mostrando a prática exercida aliada à teoria estudada no currículo. A discussão e a reflexão a partir dos trabalhos desenvolvidos com as professoras, tais como, portfólios e cadernos de registros com intuito de analisar e registrar suas memórias a fim de refletir sobre sua trajetória como professor, entre outras experiências que vão formulando a teoria a sua prática.

O currículo neste programa procurou aliar o conhecimento teórico ao saber pedagógico que o professor desenvolve em sala de aula, capacitando-o para saber lidar com os problemas e diversidades que são apresentados no cotidiano do trabalho e saber resolvê-los com as devidas metodologias e instrumentos, intervindo de forma adequada à Educação Infantil na sua prática pedagógica.

E para atender um contingente mais amplo na formação e qualificação dos professores da educação básica, temos o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) atendendo a LDB ao que se refere à formação dos professores para assim termos qualidade no ensino público brasileiro.



A perspectiva de visibilizar o atendimento aos sujeitos do campo com qualidade e melhorar a qualificação profissional do professor que trabalha no campo, o Governo Federal criou o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), fruto da mobilização dos movimentos sociais e sindicais do campo, para construção de referências de política nacional de educação do campo, com apoio do MEC. O Programa oferece apoio técnico e suporte financeiro para estados e municípios implementarem suas respectivas políticas de Educação do Campo, através de um conjunto de ações articuladas, que atendem às escolas do campo e quilombolas em quatro eixos: gestão e práticas pedagógicas, formação de professores, educação de jovens e adultos e educação profissional e tecnológica e infraestrutura. Este programa trabalha a educação contextualizada, na perspectiva de promover a interação entre o conhecimento científico universalmente sistematizado e os saberes produzidos pelas populações que residem no meio rural brasileiro.

Todo o esforço empreendido pelos movimentos sociais desde seu processo de discussão na I Conferência Nacional: Por uma Educação básica do Campo, de fato consolidou-se como “um processo rico e promissor da construção de uma educação básica do campo”, conforme expressou Miguel Arroyo em prefácio do livro Por uma educação básica do campo, V. 1. Esse movimento certamente foi profícuo à realização de programas voltados a formação de professor que trabalha nas escolas do campo em todo Brasil. Assim, formar professores profissionalmente que atuem em escolas do meio rural requer o reconhecimento de suas especificidades, como o faz os programas PROINFANTIL, PROCAMPO, PARFOR e mais recentemente o PRONACAMPO.

## **Formação de professores da Educação Básica no Pará**



No Pará a população infantil de 0 a 5 anos de idade residente no campo é de 369.261 crianças, este número demonstra a necessidade e o direito dessas crianças a ter um atendimento educacional de qualidade, mas o que registramos, é que esse direito de toda criança residente no campo paraense é para uma pequena parcela desta população, ou seja, apenas 63,5% dessas crianças frequentam a escola infantil, conforme os dados apontados pelo GEPERUAZ/INEP - Censo Escolar 2014.

No que se refere à formação dos profissionais que atendem essas crianças residentes no campo paraense, encontramos um quadro não tanto animador, vejamos a Tabela 1.

**Tabela 1 - Número de Professores em Escolas Públicas por escolaridade segundo a localização no Estado do Pará - 2011**

ESCOLARIDADE	LOCALIZAÇÃO					
	URBANA	%	RURAL	%	TOTAL	%
Fundamental Incompleto	32	0.1	76	0.3	108	0.1
Fundamental Completo	62	0.1	392	1.3	454	0.6
Ensino Médio-Normal/Magistério	10.618	23.6	14.077	47.4	24.695	33.1
Ensino Médio-Normal/Magistério Específico Indígena	44	0.1	126	0.4	170	0.2
Ensino Médio	3.063	6.8	3.366	11.3	6.429	8.6
Superior Completo	31.223	69.3	11.640	39.2	42.863	57.4
Total	45.042	100.0	29.677	100.0	74.719	100.0

Fonte: INEP, Microdados Censo Escolar 2011.

# Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação  
da Universidade do Estado do Pará



Os dados apontam que no Estado do Pará, as escolas localizadas no campo paraense, ainda apresentam um índice alto de profissionais que atuam nas escolas públicas e não possuem a formação em nível superior. Daí a necessidade de investimentos públicos, para dar conta da demanda por formação destes professores, considerando que estes profissionais são educadores, visto contribuir para a formação e crescimento das crianças ao cuidar e educar. Este educador da infância, tem papel fundamental como mediador em cada ação da criança e que deve desafiar, promover interações, despertar a curiosidade, mediar conflitos, garantir realizações significativas além de promover o acesso à cultura, possibilitando que as crianças expressem a cultura infantil, como orientam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil de 2009.

Indubitavelmente, reconhecemos o salto significativo no processo formativo dos professores da educação infantil ofertados pelos programas governamental brasileiro no período de 2000 a 2013 para este segmento de ensino. Os dados do INEP 2014 apontam que em 2000, o número de professores com nível superior que atuavam em creches no Brasil, contabilizava um pouco mais de 11%, mas em 2013, esse número salta para 60%. Os dados ainda revelam que na pré-escola em 2000, o número de professores com formação superior era de 24%, sendo que em 2013 este número passa para 62%. Certamente que estes números são significativos no que diz respeito a formação inicial do professor da educação infantil, mas ainda precisa melhorar a qualidade da educação vem sendo ofertada, pois esta não se transforma na mesma proporção.

O reflexo da formação do professor deveria ser revestido na qualidade do trabalho pedagógico ofertado nas escolas de educação infantil do campo paraense, mas infelizmente não é o que acontece na maioria das escolas infantis camponesas.

Os cursos de formação de professor, não tem dado conta de formar o profissional para trabalhar com realidades tão diversas como a que apresentamos no Estado do Pará.



Esses cursos, em sua matriz curricular, não enfatizam um aspecto marcante de nosso Estado, que é a heterogeneidade ambiental, produtiva e sociocultural da Amazônia Paraense. Assim, esses professores não são formados para aprender e conhecer esta característica tão marcante do nosso povo paraense, sem contar que as escolas públicas do campo estão imersas num campo precarizado, expropriado e mercantilizado.

Para além desta prerrogativa, outro aspecto a ser evidenciado é o quantitativo de professores que atuam nas escolas do campo no Pará que é de 29.677, destes, 15.719 são efetivos, ou seja, 52,96%, enquanto que os temporários somam 13.958, representando 47,03% do quadro funcional das escolas, conforme dados do INEP/Microdados Censo Escolar 2011. Esses dados também foram identificados na pesquisa que vem sendo realizada pelo GEPERUAZ. Com este quantitativo de temporários, um outro problema evidencia-se, a rotatividade de professores nas escolas do campo paraense. Sem concurso e sem política de valorização do servidor, a qualidade do ensino ofertado fica a desejar, comprometendo a formação humana das crianças e dos jovens camponeses.

### **Considerações finais**

Se a formação de professores da educação infantil no Brasil, nos últimos anos tem promovido intensos debates, é graças, a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) Lei 9394/96, que destaca a importância da educação das crianças de zero a seis anos de idade, integrando estas, ao sistema educacional brasileiro, como primeira etapa da educação básica. O mesmo não ocorreu com a educação infantil do campo, visto que o debate acerca da temática é bem recente, e só foi possível trazer à tona o diálogo no campo da formação docente do meio rural graças ao engajamento e articulação da sociedade civil organizada e dos movimentos sociais dos trabalhadores do Campo, que se mobilizaram garantindo assim que os governos elaborassem políticas públicas que atendessem as especificidades dos sujeitos do Campo.



# Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação  
da Universidade do Estado do Pará



Nesse sentido, ressalta-se a necessidade da formação docente para atender esta demanda na perspectiva da transformação social e emancipação humana, compreendendo o Campo não na perspectiva espacial urbano, mas prioritariamente pela cultura, relações sociais, ambientais e de trabalho dos sujeitos do Campo que frequentam a escola do meio rural.

Acreditamos que na formação do professor da educação infantil do campo deve-se considerar os significados que este professor traz consigo na sua identidade pessoal, levando em conta a história de vida deste sujeito. Assim, observa-se a importância da formação inicial para este professor, visto que é o primeiro contato com a profissão, e as teorias que devem permear o processo formativo em curso não podem centrar apenas no aspecto da auto formação, ou seja, o foco na própria prática e nas atividades cotidianas da sala de aula, muito pelo contrário, a formação que se deseja, é aquela que estabeleça relações objetivas entre a educação e a sociedade para que o professor possa perceber o seu fazer educativo como um exercício importante e assim possibilitar aos educandos os conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade para que estes construam suas concepções de homem, mundo e sociedade pautadas pelas qualidades humanas do ser e estar no mundo.

Temos clareza que o processo formativo dos professores que atuam nas escolas do campo no Pará, e mais específico, os de educação infantil do campo, são desafios que os municípios e o estado precisam dialogar para elaborar políticas formativas que de fato mude o quadro agravante de nosso estado. Sabemos que não se resolverão apenas com a criação e implementação de uma política de formação inicial e continuada de professores. No entanto, acreditamos que um contínuo e coerente projeto de formação de professores de educação infantil do campo, fundamentado em uma teoria emancipadora, pode contribuir para minimizar tais problemas.



A formação que almejamos deve investir nas reflexões trazidas pelos professores enquanto sujeitos na construção de sua competência destacando e respeitando os seus “saberes da experiência”, os seus “saberes pedagógicos” e seus “saberes das diversas áreas do conhecimento” (sociologia, antropologia, história, arte, matemática, meio ambiente, tecnologia, linguísticos), para torná-los profissionais sensíveis, capazes de lidar com a especificidade exigida para o trabalho com as crianças de 0 a 5 anos.

## Referências

BARBOSA, Maria Carmen Silveira (et al.) Orgs. **Análise dos dados quantitativos das condições educacionais de crianças de 0 a 6 anos de idade residente em área rural.** V.1 – Dados Secundários. Brasília, 2012.

BRASIL, Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, **Censo da Educação Superior 2013: resumo técnico.** Brasília, 2014.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: DOU, 23.12.1996.

CAMPOS, Maria Malta. **Educar e cuidar:** questões sobre o perfil do profissional de educação infantil. In: MEC/SEF/COEDI. Por uma política de formação do profissional de educação infantil. Brasília, 1994.

DOWBOR, Ladislau. **Brasil:** um outro patamar. Propostas de estratégias. Série Cadernos FLACSO, nº 4. Rio de Janeiro. 2010.

FLÔR, Dalânea Cristina e DURLI, Zenilde (Orgs.). **Educação infantil e formação de professores.** Florianópolis. Ed. da UFSC. 2012.

GATTI, Bernardete A. (et. al.). **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte.** Brasília: UNESCO, 2011.

GEPERUAZ. ICED/UFPA- INEP/Microdados Censo Escolar 2011-2014.

# Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação  
da Universidade do Estado do Pará



IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 4ª. Ed. São Paulo, SP: Cortez, 2004.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Escolarização e brincadeira na educação infantil. *In*: SOUSA, Cynthia Pereira de (Org.). **História da Educação. Processos, práticas e saberes**. São Paulo: Escrita, 1998.

KOLLING, Edgar Jorge; NERY, Irmão Israel José e MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma educação do campo (Memória)**. V 1. Fundação Universidade de Brasília. 1999.

KUENZER, Acacia Zeneida Kuenzer. **As políticas de formação: A constituição da identidade do professor sobrance**. Revista Educação & Sociedade, ano XX, nº 68, Dezembro/99.

MARCELO GARCIA, C. **Formação de Professores: para uma mudança educativa**. Porto Editora: Portugal, 1999.

SILVA, Isabel de Oliveira e. **Profissionais de creche no coração da cidade: a luta pelo reconhecimento profissional em Belo Horizonte**. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gérias, Belo Horizonte, 2004.

## Sobre as autoras

**Maria Natalina Mendes Freitas**. Graduada em Formação de Professores pela Universidade do Estado do Pará (1994), mestrado em Educação em Ciências e Matemáticas pela Universidade Federal do Pará (2004) e Doutoranda em Educação na Linha Educação, Cultura e Sociedade pelo Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará. Docente efetivo da Universidade Federal do Pará/Campus Universitário de Bragança; Vice-coordenadora do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo- GEPERUAZ. E-mail: mnfreitas@yahoo.com.br

# Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação  
da Universidade do Estado do Pará



**Kelly Katia Damasceno.** Graduada em Licenciatura Plena Em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso (1997), mestrado em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso (2006) e Doutoranda em Educação na Linha Formação de Professores, Trabalho Docente, Teorias e Práticas Educativas, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará. Professora titular efetiva dos anos iniciais das redes (Estadual e Municipal) - Secretaria de Estado de Educação do Mato Grosso (SEDUC) e Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Várzea Grande (MT) (SMEC). E-mail: kkdamasceno@hotmail.com

**Laura Maria Silva Araújo Alves.** Psicóloga, Doutora em Psicologia da Educação pela PUC-São Paulo. É professora e pesquisadora da Universidade Federal do Pará. Coordena o grupo de pesquisa ECOS e orienta trabalhos na linha da História da Infância na Amazônia, Práticas Culturais e Educação de Crianças no campo da História da Educação e Produtos culturais e a infância. Atualmente pesquisa a política higienista no Pará do século XIX e XX na assistência e proteção à infância pobre em Belém do Pará. Tem vários artigos publicados em livros e revistas nacionais e internacionais. E-mail: laura\_alves@uol.com.br

Recebido em: 01/12/2016

Aprovado para publicação em: 20/12/2016