



ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

15740 - Resumo Expandido - Trabalho - XXVII Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste – Reunião Científica Regional – ANPEd Nordeste (2024)

ISSN: 2595-7945

GT26 - Educação do Campo

O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO 2014–2024 E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DAS ESCOLAS DO CAMPO: REFLEXÕES ACERCA DAS METAS 15 E 16

Cleonice Matos Amaral - UESB - UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA

Tatyanne Gomes Marques - UNEB - Universidade do Estado da Bahia

## **O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO 2014–2024 E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DAS ESCOLAS DO CAMPO: REFLEXÕES ACERCA DAS METAS 15 E 16**

---

**Palavras-chave:** Educação do Campo; Escolas do Campo; Formação de Professores; Plano Nacional de Educação.

### **1 INTRODUÇÃO**

A lei nº 13.005/2014 instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2014–2024 com o propósito de atravessar governos e orientar, entre outras ações, uma política nacional de formação dos profissionais da educação, em regime de colaboração entre os entes federados. Em sua meta 15, estabelece que todos os professores da educação básica possuam formação específica de nível superior, já a meta 16 objetiva garantir formação continuada na área de atuação dos docentes (Brasil, 2014, *online*). Ao final do decênio, o relatório de monitoramento das metas do referido plano tem apontado que os objetivos traçados não foram alcançados e que o desafio está em efetivar o estabelecido e eliminar as desigualdades que historicamente marcam a educação no país.

As discussões sobre a formação de professores vêm merecendo destaque

no cenário atual, tendo em vista a sua importância no desenvolvimento profissional para o desempenho das funções do magistério, nas diferentes etapas e modalidades da educação básica. No entanto, é preciso destacar que as reformulações das políticas de formação estão pautadas pela lógica mercadológica e pelo pensamento neoliberal, assim, suas normativas não reconhecem e nem valorizam as especificidades dos povos do campo, indígenas, quilombolas e demais populações, por isso, impossibilitam o desenvolvimento de práticas pedagógicas emancipatórias e contra-hegemônicas. Tais discussões têm se configurado como um campo de complexidades que exige esforços no entendimento das lutas, das políticas, das diretrizes e das práticas educativas, na perspectiva da educação como direito social fundamental de todos.

A Educação do Campo (EdoC) nasce em contraposição ao paradigma do rural tradicional que, historicamente, dominou os territórios campestres com uma escolarização pautada na subjugação e na inferiorização dos sujeitos do campo. Nesse texto, tratamos a EdoC enquanto modalidade de ensino que se organiza como política pública por meio das lutas dos movimentos sociais campestres que se mobilizaram por uma educação que seja **do** e não **para** o campo, cuja base é uma nova visão dos territórios rurais e dos povos que neles habitam (Caldart, 2011). Nesse contexto, as escolas do campo ocupam centralidade nas reivindicações do Movimento por uma EdoC e se configuram como espaço permeado por disputas de interesses antagônicos.

Apesar de existir uma significativa produção sobre formação de professores do campo, com estudos importantes de Arroyo (2007), Antunes-Rocha & Martins (2009), Marques *et al* (2016), Klepka (2021) e outros, encontramos lacunas, visto que essa é uma questão historicamente invisibilizada e não resolvida no âmbito da educação básica, pois o que se garante na política de valorização e formação docente não é efetivado, conforme dados do monitoramento das metas do PNE vigente. Nesse sentido, destacamos a relevância científica e educacional desse estudo que pretende apresentar reflexões acerca da formação inicial e continuada de professores que atuam em escolas do campo, com base nas metas 15 e 16 do PNE 2014–2024. Como problema de pesquisa, questionamos como está a adequação da formação inicial e continuada dos docentes das escolas do campo face às determinações das metas 15 e 16 do PNE 2014–2024. Os pressupostos teóricos e metodológicos estão fundamentados nos estudos de Araújo, Brzezinski e Sá (2022), Caldart (2011), Ludke e André (1986), Molina (2002), Köche (2011), Klepka (2021) e nas diretrizes legais que versam sobre as políticas de formação inicial e continuada de professores no Brasil.

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental, fundamentada no materialismo histórico dialético, pois esse é um método válido para uma análise crítica da política de formação de professores, que é uma realidade concreta que

deve ser pensada e compreendida em seus mais diversos e contraditórios aspectos, no contexto do modo de produção capitalista. Para Köche (2011), o estudo bibliográfico caracteriza-se pela busca de explicações para um determinado problema de pesquisa em que os dados são baseados na literatura publicada em livros, artigos e outras fontes similares. Já a pesquisa documental, de acordo com Ludke e André (1986), é uma técnica valiosa de produção de dados que favorece o desvelamento de aspectos novos e inéditos de um determinado problema, cuja base são as fontes primárias, submetidas a um tratamento analítico. Nessa perspectiva, buscaremos responder como está a adequação da formação inicial e continuada dos docentes das escolas do campo, com base nos dados apresentados no relatório do 4º ciclo de monitoramento das metas do PNE na série 2013–2021.

Considerando a localização geográfica da escola, observamos que os resultados dos indicadores de monitoramento das metas 15 e 16 do PNE evidenciam que a formação inicial e continuada dos professores das escolas do campo, mesmo com avanços importantes para o período de 2013 a 2021, termina essa série histórica com patamares bem inferiores ao que se observa nas escolas urbanas. Logo, são necessários mais investimentos para se aprimorar a adequação da formação docente nas regiões rurais do Brasil.

Para dimensionamento da análise pretendida, organizamos o texto em 03 (três) seções. A primeira discorre sobre a introdução que contextualiza a temática, o objetivo, a questão de pesquisa, os referenciais teóricos-metodológicos adotados e os possíveis resultados. Na segunda, apresentamos as discussões teóricas e os resultados da pesquisa, em conformidade com o método empregado. Por fim, tratamos de algumas considerações, trazendo as principais evidências resultantes desse estudo.

## **2 O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO 2014–2024: FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES DAS ESCOLAS DO CAMPO**

A política de formação e de valorização docente se estrutura a partir da Constituição Federal de 1988 que, em seu artigo 206, estabelece os 09 (nove) princípios basilares do ensino no Brasil, dentre eles, os voltados especificamente para a valorização dos profissionais da educação (Brasil, 1988). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), lei nº 9.394/1996, destinou os artigos 62 e 67 para tratar do tema da formação e da valorização docente, que comporta vários dispositivos a serem assumidos pelos entes federados em regime de colaboração (Brasil, 1996). Esses importantes marcos legais da educação brasileira afirmam que a valorização dos profissionais da educação engloba um conjunto de aspectos que devem ser compreendidos em sua indissociabilidade, a saber:

formação inicial e continuada, a carreira, a remuneração e as condições de trabalho e saúde.

A formação inicial e continuada de professores, entendida como processo permanente e indissociável, é de primordial importância para o desenvolvimento profissional e desempenho exitoso das funções do magistério em suas diversas etapas e modalidades de ensino. Em relação às suas finalidades, a LDBEN (1996) estabelece, no artigo 61: “[...] atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica” (Brasil, 1996, *online*). Nessa perspectiva, a formação docente para atuar nas escolas do campo deve atender aos objetivos e princípios da educação do campo, isto é, está diretamente relacionada com a garantia da educação como direito social fundamental, portanto, demanda políticas específicas a serem implementadas em regime de colaboração pelos entes federados.

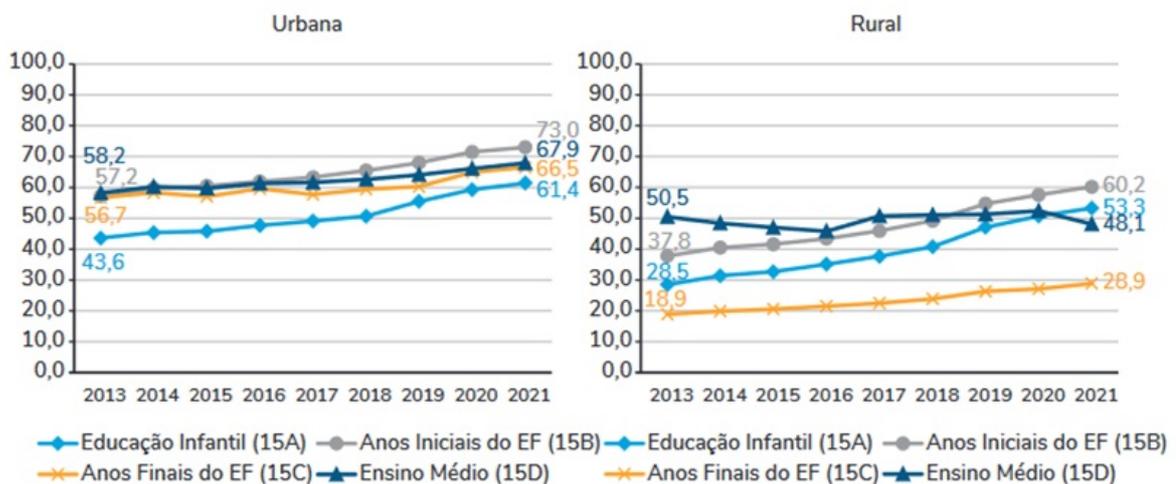
Entretanto, as recentes reformulações da política de formação de professores no Brasil estão sendo orientadas “[...] pela ótica da melhoria da qualidade da educação assentada em princípios gerencialistas, mediada pela parceria entre público e privado” (Araújo; Brzezinski; Sá, 2022, p. 30). Desse modo, se distanciam de uma concepção comprometida com uma *práxis* educativa emancipatória e contra-hegemônica, assim como ensejam os princípios da educação do campo.

A formação inicial de professores está contemplada na meta 15 do atual PNE e tem por objetivo garantir 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. A referida meta estabelece que deve ser assegurada, em regime de colaboração entre os entes federados, uma política nacional de formação dos profissionais da educação (Brasil, 2014). Para monitorar a citada meta, foram instituídos 04 (quatro) indicadores vinculados à proporção de docentes, cuja formação superior está adequada à área de conhecimento em que lecionam nas respectivas etapas da educação básica. Nesse sentido, o indicador 15A está direcionado para educação infantil; o 15B – anos iniciais do ensino fundamental; 15C – anos finais do ensino fundamental e 15 D – ensino médio.

Os dados apresentados no relatório de monitoramento das metas, no período compreendido entre 2013 e 2021, possibilitam diversas comparações, entre elas, o recorte por área geográfica urbana/rural. O Gráfico 1, adiante, evidencia a desigualdade que caracteriza a formação inicial no Brasil ao considerar o aspecto da localização das escolas. Observa-se que as escolas urbanas, apesar de não atingirem a meta prevista no PNE, de 100% de adequação da formação docente, apresentam os maiores percentuais, em comparação com as escolas do campo que “[...] terminam a série histórica com patamares inferiores ao que se observava

em 2013 para as áreas urbanas no tocante aos anos finais do ensino fundamental e ao ensino médio” (Brasil, 2022, p. 336). Tal situação reflete o legado histórico do Brasil de invisibilidade e exclusão educacional que se configurou de diferentes formas ao longo do tempo para aqueles que vivem e trabalham no campo, promovendo o atraso educacional desses sujeitos.

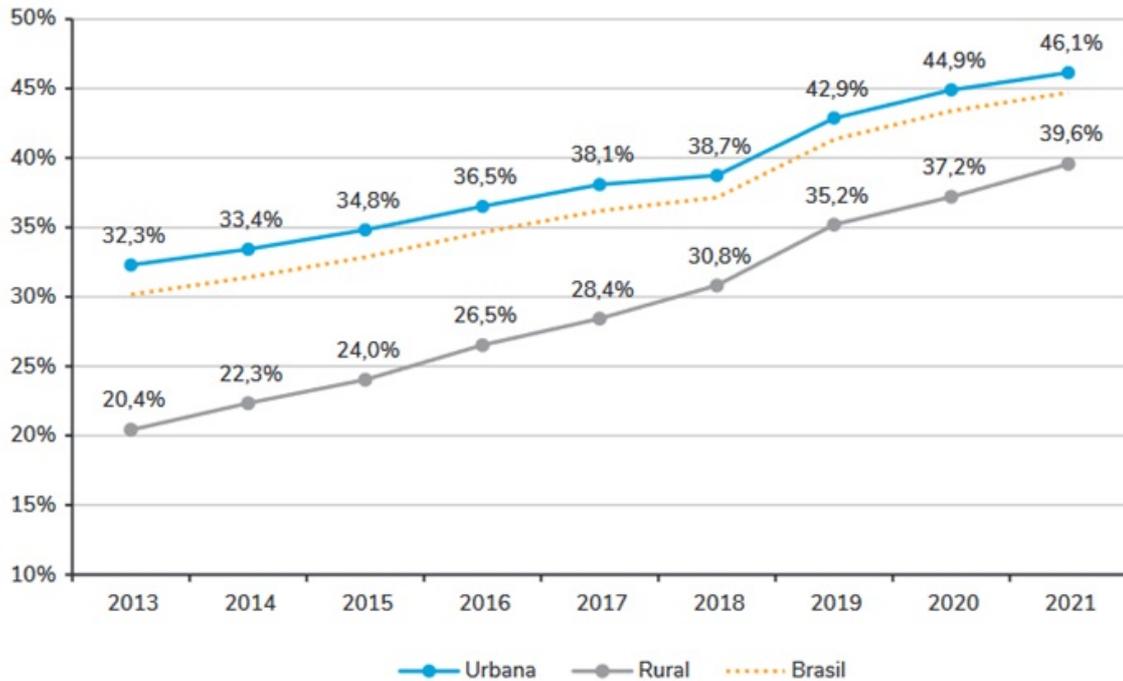
**Gráfico 1:** Percentual de docentes com formação superior adequada à área de conhecimento que leciona, por localização



**Fonte:** Relatório do 4º ciclo de monitoramento das metas do PNE/2022.

Em relação à formação continuada, o PNE estruturou a meta 16 com o objetivo de formar, em nível de pós-graduação, 50% dos professores da educação básica e garantir, a 100% dos profissionais, formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos respectivos sistemas de ensino (Brasil, 2014). Para monitorar o cumprimento da referida meta, foram estabelecidos dois indicadores. O 16 A, voltado ao percentual de professores com pós-graduação *lato sensu* ou *stricto sensu*; o 16B, direcionado para cursos de formação continuada. Os dados do Gráfico 2, adiante, evidenciam que também a formação continuada é marcada por desigualdades, quando considerada a localização geográfica das escolas. Uma análise da série histórica 2013–2021 com o percentual de professores com pós-graduação *lato sensu* ou *stricto sensu* aponta que nas escolas urbanas o valor é superior às escolas do campo; em 2013, era de 11,9 pontos essa diferença, já em 2021, reduziu para 6,5.

**Gráfico 2:** Percentual de professores da educação básica com pós-graduação *lato sensu* ou *stricto sensu*, por localização geográfica



**Fonte:** Relatório do 4º ciclo de monitoramento das metas do PNE/2022.

Apesar de a média nacional entre urbana e rural está em 44,7%, em 2021, bem próximo da meta prevista para 2024 de 50%, é importante ressaltar que esse percentual se deve “[...] particularmente à titulação em nível de especialização. Em 2021, 40,7% dos docentes da educação básica possuíam o nível de especialização, 3,3% de mestrado e 0,8% de doutorado” (Brasil, 2022, p. 357). Esses dados reafirmam a necessidade de investimentos do Estado, tanto para avançar no percentual de professores com titulação de mestre e doutor, quanto na redução das desigualdades que, historicamente, marcam a escolarização das populações camponesas no Brasil e, como evidenciou este estudo, a formação dos professores das escolas do campo.

É consenso que a formação de professores é uma pauta sempre atual e necessária nas discussões sobre a qualidade da educação escolar. No entanto, as desigualdades apresentadas no relatório de monitoramento do PNE 2014–2024, considerando a localização geográfica da escola, evidenciam que a formação de professores das escolas do campo não tem recebido a devida atenção e prioridade pelos entes federados, dada a sua relevância na garantia da educação como direito social fundamental de todos. Em vista desse cenário de precarização da formação escolar das populações camponesas, além de avançar na garantia das condições de acesso e permanência dos estudantes nos espaços escolares, é necessário ampliar a adequação da formação inicial e continuada dos professores das escolas do campo, assim como aprofundar a discussão sobre os princípios em que se estruturam essas formações.

Para Klepka (2021, p. 425), a formação docente deve ter como princípio “[...] a proposição de práticas educativas que dialoguem com a prática social dos sujeitos camponeses, valorizando as identidades culturais dos educandos assim como seus saberes”. Nessa perspectiva, no processo formativo dos profissionais que atuarão nesses contextos específicos, além dos aprofundamentos teóricos, é fundamental construir conhecimento sobre a materialidade da vida dos sujeitos do campo, suas práticas sociais, suas lutas e anseios. Em consonância com esse posicionamento, Molina (2002, p. 27) defende que a formação de professores deve “[...] consolidar um espaço permanente de debates, de reflexão sobre o que estamos fazendo e sobre o que acontece no campo”. Nesse sentido, os processos formativos dos docentes não podem ser considerados projetos prontos e finalizados a serem executado pelas instituições formadoras. Ao contrário, essas formações devem ser pensadas e compreendidas como movimento histórico e dialético que considera a dinâmica do campo e da sociedade no contexto do modo de produção capitalista.

A Conferência Nacional de Educação (CONAE) de 2024 reconhece que os aspectos da formação e da valorização docente são fundamentais para o avanço na qualidade social da educação no país e que é preciso considerar também as inúmeras transformações que vêm ocorrendo nas últimas décadas. Tais mudanças contribuem para “[...] o agravamento de processos de desprofissionalização, precarização e desvalorização de tais profissionais [...]” (CONAE, 2024, p.160). Em vista deste cenário e do não cumprimento das metas estabelecidas no PNE 2014–2024, a referida conferência propõe a manutenção das metas atuais na agenda do PNE 2024–2034. Diante disso, é de fundamental importância a mobilização e a atuação efetiva dos movimentos sociais em prol da educação escolar pública e de qualidade social, de modo a tencionar o debate e, dentro das pautas de lutas, incluir a formação inicial e continuada de professores das escolas do campo.

### **3 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

As reflexões expostas evidenciaram que apesar do PNE atual estabelecer objetivos e metas que visam à redução das desigualdades e à garantia da educação como direito social fundamental da população brasileira, este instrumento de planejamento decenal não eliminou as desigualdades relativas à formação inicial e continuada de professores, quando considerada a localização geográfica das escolas. Os dados do relatório de monitoramento das metas na série histórica 2013–2021 apontam que, apesar dos avanços obtidos, temos ainda uma discrepância entre as áreas urbanas e rurais. Essa lacuna impacta diretamente na qualidade da educação ofertada às populações camponesas e demanda dos entes federados mais investimentos, bem como políticas específicas para o atendimento

das peculiaridades das escolas do campo.

Em relação ao objetivo proposto, ressaltamos a importância dos processos formativos dos profissionais que atuam nos contextos específicos das escolas do campo. Tais processos, além de assegurarem o que estabelecem os marcos normativos em relação à adequação à área de conhecimento que leciona, devem também atentar à necessária formação pedagógica fundamentada nos objetivos e princípios da educação do campo.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES-ROCHA, M. I.; MARTINS, A. A. **Educação do Campo**: desafios para a formação de professores. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

ARAÚJO, D. S.; BRZEZINSKI, Iria; SÁ, H. G. M. de. Políticas públicas de formação de professores: entre conquistas e retrocessos, construindo resistências nos movimentos sociais educadores. *In.*: ROCHA, S. A. da; WILLMS, ELNI, Elisa (orgs). **Formação de professores**: embates e lutas por uma formação da/na práxis pedagógica. Rondonópolis: EdUFR, 2022. p. 27 – 43.

ARROYO, M. G. Políticas de formação de educadores(as) do campo. **Cad. Cedes, Campinas**, vol. 27, n. 72, p. 157-176, 2007.

BRASIL, Conferência Nacional de Educação (CONAE) 2024. **Plano Nacional de Educação (2024-2034)**: política de Estado para a garantia da educação como direito humano, com justiça social e desenvolvimento socioambiental sustentável. Documento final. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/13vmP2rdmtZje0GtiCMqHHL0v8n4DrAkz/view>. Acesso em: 15 de mai. 2024.

BRASIL, Conselho Nacional De Educação/Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº1, 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. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_02.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf). Acesso em: 10 de mai. 2024.

BRASIL, **Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN. Lei nº 9.394 de 1996**. DF, 1996.

BRASIL, **Relatório do 4º ciclo de monitoramento das metas do plano nacional de educação/2022**. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano\\_nacional\\_de\\_educacao/r](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/r). Acesso em: 20 de mai de 2024.

BRASIL. [Constituição (1988)] **Constituição da República Federal do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <https://www.gov.br/participamaisbrasil/constituicao-da-republica-federativa-do-brasil#:~:text=57%C2%AA%20edi%C3%A7%C3%A3o%20do%20Texto%20Constituci>. Acesso em: 13 jun. 2021.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de

Educação-PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, 2014, 26: 1-7. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso em: maio de 2024.

CALDART, Roseli Salete. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. *In*: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (org.). **Por uma Educação do Campo**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

KLEPKA, V. Do trabalho para a EJA: práticas sociais e formação de professores no/do/para o campo. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 14, n. 3, set./dez. 2021. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/reducacaoemancipacao/issue/view/788>. Acesso em: maio de 2024.

KÖCHE, J. C. **Fundamentos de metodologia científica: teoria da ciência e iniciação à pesquisa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARQUES, T. G. *et al.* O curso de pedagogia e a formação de professores para a educação do/no campo: uma análise a partir das falas dos estudantes. **Anais do XI Seminário internacional de la red estrado** – ISSN 2219-6854. Movimientos Pedagógicos y Trabajo Docente en tiempos de estandarización. México, 2016.

MOLINA, M. C. Desafios para os educadores e as educadoras do campo. *In*: Educação do campo: identidade e políticas públicas. **Coleção por uma educação do campo**, v. 04, 2002. Disponível em: <http://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/livros-e-colecoes/livros-diversos/educacao-do-campo-identidade-e-politicas-publicas.pdf>. Acesso em: 29 de out. 2020.