

Políticas municipais de formação docente: um olhar sobre a Educação do Campo no município de Santa Maria/RS

Eliane Aparecida Galvão dos Santos¹, Elisiane Machado Lunardi², Maria Goretti Rocha Farias³, Cláudia Bassoaldo Ramos⁴
^{1, 3, 4} Universidade Franciscana Santa Maria - UFN. Curso de Mestrado em Ensino de Humanidades e Linguagens. Rua Serafim Valandro 1372. Centro. Santa Maria - RS. Brasil. ²Universidade Federal de Santa Maria - UFSM.
Autor para correspondência/Author for correspondence: elianeagalvao1@gmail.com

RESUMO. O artigo tem por finalidade tecer reflexões sobre a importância de fomentar políticas públicas de formação continuada voltadas para professores que atuam em escolas do campo. Nesse sentido, discute-se sobre a necessidade de trabalhar com as especificidades oriundas da zona rural trazendo as potencialidades da formação continuada. Como resultados, apresenta-se uma proposta de formação específica para docentes que atuam nas escolas do campo, a qual intenciona agregar diferentes saberes campestres, com a participação dos diversos segmentos da comunidade rural. Portanto, com este estudo intenciona-se fomentar a criação de políticas de formação continuada que viabilizem conectar a educação do campo a um projeto de desenvolvimento sustentável e contemporâneo, que sensibilize o sujeito oriundo desse meio de maneira que possa vislumbrar as possibilidades que lhe remetam à permanência no campo com qualidade.

Palavras-chave: Educação do Campo, Formação continuada de professores, Políticas públicas educacionais.

Municipal policy of teacher training: a look at Education of the Field in the municipality of Santa Maria/RS

ABSTRACT. The purpose of this article is to reflect on the importance of promoting public policies for continuing education aimed at teachers working in rural schools. In this sense, we discuss the need of working with the specificities of the rural area, bringing the potential of continuing education. As results, a specific training proposal is presented for teachers working in the rural schools, which intends to add different peasant knowledge, with the participation of the different segments of the rural community. Therefore, this study intends to foster the creation of policies for continuing education that make it possible to connect rural education to a project of sustainable and contemporary development that sensitize the subject coming from that environment in a way that can glimpse the possibilities that refer to the stay in the countryside with quality.

Keywords: Countryside Education, Continuing Education of Teachers, Educational Public Policies.

Políticas municipales de formación docente: una mirada sobre la Educación del Campo en el municipio de Santa Maria/RS

RESUMEN. El artículo tiene por finalidad hacer reflexiones acerca de la importancia de fomentar políticas públicas de formación continuada direccionadas a profesores que actúan en escuelas de campo. En ese sentido, se discute sobre la necesidad de trabajar con las especificidades oriundas de la zona rural trayendo las potencialidades de la formación continuada. Como resultados, se presenta una propuesta de formación específica para profesores que actúan en las escuelas de campo, la cual pretende añadir diferentes conocimientos campesinos, con la participación de los diversos segmentos de la comunidad rural. Por lo tanto, con ese estudio se pretende fomentar la creación de políticas de formación continuada que viabilicen conectar la educación del campo a un proyecto de desarrollo sostenible y contemporáneo, que sensibilice al sujeto oriundo de ese medio de manera que pueda vislumbrar las posibilidades que le remiten a la permanencia en el campo con calidad.

Palabras-clave: Educación del Campo, Formación continuada de profesores, Políticas públicas educativas.

Introdução

A Educação do Campo nos últimos anos vem ganhando relevante importância para o cenário educacional e também para os movimentos sociais que lutam por uma vida mais digna e com qualidade no meio rural. Algo que evidencia o respeito às características e às necessidades próprias dos sujeitos do campo em seu espaço cultural, sem abrir mão de sua pluralidade como fonte de conhecimento em diversas áreas.

Contudo, é pertinente lembrar que nem sempre os povos do campo tiveram seus direitos garantidos, sendo relegados a um segundo plano dentro do contexto educacional brasileiro, conforme demonstra citação a seguir:

Na década de 60, a fim de atender aos interesses da elite brasileira, então preocupada com o crescimento do número de favelados nas periferias dos grandes centros urbanos, a educação rural foi adotada pelo Estado como estratégia de contenção do fluxo migratório do campo para a cidade. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, em seu art. 105, estabeleceu que “os poderes públicos instituirão e ampararão serviços e entidades que mantenham na zona rural escolas capazes de favorecer a adaptação do homem ao meio e o estímulo de vocações profissionais. (Ministério da Educação, 2007).

Nesse sentido, observa-se que a preocupação era voltada, apenas, para uma

educação de cunho estrutural, assistencialista e de ordenamento social¹ para a população rural, e não para as especificidades e qualificação do ensino para esse público.

Foi somente a partir dos vigorosos movimentos de mobilização social (1980), que a Constituição Federal de 1988 materializou o compromisso do Estado e da sociedade em promover a educação para todos, garantindo, assim, o direito ao respeito e à adequação da educação às singularidades culturais e regionais. Para corroborar com os propostos estabelecidos para a Educação do Campo na Constituição Federal de 1988, a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei n. 9.394 (1996), estabelece uma base comum a todas as regiões do país, a qual determina que cada sistema de ensino complemente e adeque a educação e o calendário escolar às peculiaridades da vida rural e de cada região.

A partir de tal recorte, denota-se que essa modalidade de ensino passou a pautar, fortemente, as discussões em nível nacional em meados da década de 90 do Século XX. Nesse período, foi instituído várias políticas para a Educação do Campo. Primeiramente, faz-se necessário esclarecer o conceito de Política de

Educação do Campo. Quando se trata de políticas educacionais quer se traduzir as expectativas e tendências relativas à ação na esfera pública, seja ela municipal, estadual ou Federal, portanto, quando se refere às políticas para o campo trata-se de ideias e de ações que irão expressar a multiplicidade e a diversidade da política educacional voltada para esse contexto (Vieira, 2007).

Nessa direção Cavalcanti (2009) aponta a Educação do Campo como uma política pública que precisa pensar em ações educacionais a partir de um projeto mais amplo envolvendo as demais modalidades de educação, considerando a diversidade étnica, cultural, ambiental e social do campo. Nessa seara as políticas de Educação do Campo implicam em constituir-se como um direito de quem vive no campo e um dever da esfera pública fornecer as condições necessárias que viabilizem a legitimação das políticas de Educação do Campo e para o campo.

Nesse sentido, vale mencionar algumas ações que vão compor políticas educacionais voltadas para a Educação do Campo como o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA-1998), o qual objetivava fortalecer a educação nas áreas de Reforma Agrária. Em junho do mesmo ano,

aconteceu a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em Luziânia (GO), de modo a instituir maneiras de organização, programas de formação de educadores e criação de fóruns estaduais. Nesse viés, com o intuito de ampliar as discussões pertinentes às escolas no campo, no ano de 2004, também em Goiás, aconteceu a II Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo. Cabe ressaltar que a partir de tais eventos fortaleceu-se o conceito de Educação do Campo, o qual preconiza o acesso, a permanência e o direito à escola pública de qualidade no campo, bem como o direito de estudar no lugar onde vive.

Assim, é imperativo que se perceba o campo como um espaço de possibilidades e que se busque a partir de estudos, debates e reflexões [re]significar esse lugar, materializando políticas de formação continuada voltadas para professores que atuam nessa modalidade de ensino. Tais políticas se fazem necessárias por constatar-se que a grande maioria dos docentes que trabalham na zona rural são oriundos da zona urbana e que mesmo tendo ciência das diretrizes que norteiam a Educação do Campo, por não terem uma formação voltada para essa realidade, acabam por desconsiderá-la. É recorrente na fala de muitos educadores que atuam na zona rural, que não foram “preparados”

pela academia para atuarem nos contextos das escolas do campo revelando que as teorias as quais estudaram durante o curso de graduação, estavam e estão muito distante do cotidiano das escolas.

Assim, é necessário que o próprio professor encontre as alternativas capazes de enfrentar o choque de realidade (Tardif, 2002) característico do período inicial da docência. Nesse viés, tais relatos nos remetem a considerar que a formação continuada passa a assumir um papel primordial no sentido de promover a ampliação e o aprofundamento dos conhecimentos que tais profissionais vão construindo ao longo do percurso enquanto docentes. Porém, cabe ressaltar que a formação continuada não pode ser vista como uma “tábua de salvação”, pois se torna pertinente considerar que todo o profissional tem sua parcela de responsabilidade no aprimoramento de sua formação. Nessa direção, (Zeichner, 1993, p. 17) ressalta que:

Reflexão também significa o reconhecimento de que o processo de aprender e ensinar se prolonga durante toda a carreira do professor e que, independente do que fazemos nos programas de formação de professores e do modo como o fazemos, no melhor dos casos só podemos preparar os professores para começarem a ensinar..., a disposição e a capacidade de estudarem a maneira como ensinam e de a melhorar com o tempo,

responsabilizando-se pelo seu próprio desenvolvimento profissional.

Nesse viés, a formação continuada enquanto prática reflexiva configura-se como uma política de valorização profissional e também pessoal do professor e dos contextos onde os mesmos estão inseridos, pois tais momentos propiciam a interação entre os pares, o que conduz a autoformação.

Nessa direção, García (1999), ao considerar a complexidade da formação humana, conceitua “desenvolvimento profissional” como conjunto de processos e estratégias que levam o professor a refletir sobre a sua prática e isso colabora para que os mesmos, a partir desse exercício de reflexão, sejam capazes de aprender com sua experiência.

Sendo assim, busca-se, por meio deste artigo, tecer reflexões acerca da formação docente, bem como a importância de fomentar políticas públicas de formação continuada voltada para professores que atuam em escolas do campo. Para tal, o mesmo está organizado em cinco tópicos. O primeiro aborda o caminho metodológico para a realização do presente estudo. O segundo apresenta uma breve síntese das políticas públicas voltadas para Educação do Campo no Brasil, a partir das principais legislações e normativas vigentes para essa modalidade

de ensino. Na sequência, discorre-se sobre políticas de formação continuada fomentadas no município de Santa Maria através da adesão a programas federais. No quarto tópico, apresenta-se uma proposta de implementação de uma política pública de formação continuada, em nível local, valorizando o contexto onde a escola está inserida, com vistas a redimensionar as práticas docentes, bem como todas as ações que permeiam o “fazer pedagógico” na escola do campo. No último tópico, apresentam-se as considerações finais.

Caminho metodológico

O delineamento metodológico desta pesquisa ancora-se no estudo de caso de cunho qualitativo, o qual constitui-se como modalidade do fazer investigativo, delimitando o contexto, tornando-o particular e representativo da prática estudada no contexto da formação de professores para Educação do Campo no município de Santa Maria/RS. Conforme Yin (2005), os estudos de caso podem proporcionar significativo avanço do conhecimento real do contexto, e esse tipo de investigação é essencial a descrição e análise de dados em que não se tem controle específico sobre os acontecimentos.

A abordagem qualitativa, nesse estudo, está atenta para o que não pode ser

quantificado e apreende a perspectiva dos envolvidos e considerando os diferentes pontos de vista dos mesmos. Tais fatores impulsionam para que essa abordagem qualitativa seja uma das mais utilizadas em estudos das ciências sociais, justamente, por permitir que se trabalhe com as diferentes nuances das relações, dos fenômenos, dos processos, de modo que se torna possível vislumbrar um viés mais dinâmico e interpretativo da realidade (Gil, 2002). Ainda, segundo Rey (1998, p. 42) “... a investigação qualitativa substitui a resposta pela construção, à verificação pela elaboração e a neutralidade pela participação”. Utilizou-se o recurso de *análise documental* que foi imprescindível para a obtenção de informações relacionadas ao campo da pesquisa, bem como conhecer e analisar as resoluções, pareceres, diretrizes federais e municipais relacionadas ao tema em questão. A análise documental, segundo Gil (2002) permite uma nova interpretação, bem como complementar a temática investigada. Tais materiais foram subsídios para melhor entender a dinâmica que permeiam as nove escolas do campo do Município de Santa Maria/RS e, decorrente dela, compreender aspectos que perpassam a problemática deste estudo, para então elaborar a proposta de formação continuada.

Com a intenção de melhor conhecer a realidade do trabalho dos profissionais docentes que atuam nas escolas do campo de Santa Maria/RS, foram realizadas observações e discussões por meio de encontros de formação promovidos pela Secretaria de Município da Educação em que as autoras desse trabalho tiveram a oportunidade não apenas observar as preposições e ações desenvolvidas, mas também intervir e contribuir com reflexões que fomentaram a elaboração de uma proposta de formação continuada para esta realidade.

Para descrever, analisar e interpretar os dados obtidos nesta pesquisa realizou-se a análise de conteúdo com base em Triviños (2008). Assim sendo, tendo por base a concepção de análise de conteúdo, foi utilizado o paradigma interpretativo, em que as informações coletadas, por meio do diário de campo serviram de subsídios para reflexões referentes aos processos desenvolvidos nos cursos de formação continuada com professores que atuam na Educação do Campo no município de Santa Maria/RS.

Assim, este estudo visa contribuir para que todos os envolvidos com a educação do campo compreendam a necessidade de implementar políticas públicas de formação continuada, em nível local, de modo a se refletir sobre as

fragilidades e os desafios enfrentados pelas políticas de governo para, nesse sentido, também pensar sobre o quão reféns os municípios ficam de tais políticas. Por fim, torna-se ainda pertinente dialogar sobre algumas perspectivas contemporâneas de formação voltadas para a realidade campesina, com vistas a apresentar uma proposta inovadora de formação docente que contribua para transformar as práticas docentes hegemônicas em práticas reflexivas, de modo que se considere o contexto onde a escola do campo está inserida.

Políticas públicas para educação do campo

Embora, hoje, se perceba um panorama de grandes incertezas e fragilidades em torno da educação, destaca-se como importante iniciativa para o contexto educacional brasileiro o Plano Nacional de Educação (Lei Federal n. 13.005, 2014). Este traz em seu bojo temas relevantes e abrangentes relacionados à implementação de políticas públicas voltadas para a melhoria da qualidade da educação básica no Brasil, o qual se desdobrou nos Planos Estaduais de Educação (PEE) e nos Planos Municipais de Educação (PME). Contudo, apesar de tais documentos direcionarem para a consolidação da educação como direito

inalienável das crianças, jovens e adultos brasileiros, percebe-se que ainda há muito que se caminhar para a concretização de tal intento, haja vista que, desde a promulgação da Constituição Federal (CF) de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei n. 9.394 (1996), pouco se progrediu em termos de assegurar, de fato, tais direitos.

Ao refletir sobre políticas públicas de educação, não há como desconsiderar as fragilidades inerentes à formação docente, seja ela inicial ou continuada, pois se percebe que as políticas educacionais continuam a contemplá-la a partir de um viés urbano, permanecendo ainda tímidas as iniciativas voltadas para a cultura e a valorização da Educação do Campo.

Nesse sentido, corrobora-se com Akkari (2011), quando enfatiza que a profissionalização dos professores é objeto de um discurso crescente por parte de pesquisadores, líderes políticos e organizações profissionais que consideram o quão complexo é o “tornar-se” um profissional que, apesar de “forasteiro” no contexto rural, possa compreender, ressignificar e contribuir com a cultura local, a partir dos saberes e fazeres que emergem desse contexto.

Nessa linha, Nóvoa (1992) atribui que a profissão docente está sob a influência de dois processos antagônicos: a

profissionalização e a proletarização. Tais aspectos somente serão entendidos como parte inerente à profissão docente a partir da implementação de uma cultura profissional e organizacional nas instituições escolares. O autor alerta, ainda, para a necessidade de se reconhecer as lacunas atuais que contornam a formação de professores e que urge um pensar mais acurado sobre essa temática. Assim, percebe-se que muitos são os olhares para o desenvolvimento profissional docente, o qual, segundo Marcelo García (1999), Zabalza (2004) e Isaia (2006), constitui-se em um processo contínuo, sistemático, organizado e autorreflexivo que compreende toda a trajetória do professor, envolvendo desde a formação inicial até o exercício continuado da docência.

Nesse sentido, tal processo demanda do entendimento por parte do professor e das instituições dos quais fazem parte, da necessidade e dos benefícios que a formação continuada pode trazer ao processo de ensino e aprendizagem, considerando que a partir dela, os professores terão a possibilidade de ampliar seu repertório de conhecimentos, saberes e práticas pedagógicas.

...desenvolvimento profissional e formação entrelaçam-se em um intrincado processo, a partir do qual o docente vai se construindo pouco a pouco. O saber e o saber-como da profissão não são dados a priori, mas

arduamente conquistados ao longo da carreira docente. (Isaia, 2006, p. 375).

Nesse viés, o desenvolvimento profissional é entendido não só como formação inicial e continuada, mas também como a qualificação dos espaços, das relações, nas propostas voltadas para o aprimoramento das práticas, enfim, prerrogativas que levem o docente a perceber-se um profissional da educação de fato e de direito. Porém, para que se alcance tal intento é necessário um alinhamento entre os envolvidos no processo educativo, com vistas a consolidar políticas nessa vertente.

No contexto das políticas públicas voltadas para a Educação do Campo no Brasil, evidencia-se, alguns documentos legaisⁱⁱ que respaldam iniciativas próprias para essa modalidade de ensino, como: a Constituição Federal de 1934, que foi a primeira a destinar recursos para a educação rural, responsabilizando a União em prover o financiamento do ensino para esse público. Porém, apesar do proposto, tal determinação nunca foi implementada.

A Constituição de 1946, por sua vez, aferiu importância ao processo de descentralização do ensino, porém, sem tirar a responsabilidade da União pelo atendimento escolar. Tal legislação em consonância com a legislação de 1934 reforça a necessidade do *incremento* ao

ensino na zona rural, transferindo a responsabilidade pelo custeio à iniciativa privada, inclusive às agrícolas.

Já a 1ª Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 4.024 (1961), demonstrou preocupação em promover a educação no meio rural, conforme artigo abaixo:

Art. 105. Os poderes públicos instituirão e ampararão serviços e entidades, que mantenham na zona rural escolas ou centros de educação, capazes de favorecer a adaptação do homem ao meio e o estímulo de vocações e atividades profissionais. (Lei n. 4.024, 1961).

Contudo, tal determinação originou-se não no intuito de qualificar a educação nesse segmento de ensino, mas principalmente para conter a grande migração do campo para a cidade, que começava a acontecer na época. Fato que começava a gerar problemas habitacionais, como o aumento de favelas nas grandes cidades.

A Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus, Lei n. 5.692 (1971), lançada no regime militar, veio fortalecer o predomínio dos meios de produção sobre a educação escolar, destacando que a função central da escola era a formação para o mercado de trabalho, conforme explicitado no parágrafo segundo do Art. 5º:

§2º A parte de formação especial do currículo: a) Terá o objetivo de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, no ensino de 1º grau, e de habilitação profissional, no ensino de 2º grau; b) Será fixada, quando se destina a iniciação e habilitação profissional, em consonância com as necessidades do mercado de trabalho local ou regional, à vista de levantamentos periodicamente renovados.

Cabe salientar que tal legislação em seu Art.11 § 2º ao referir-se ao ensino na zona rural abre a possibilidade de uma organização própria que respeite as especificidades do campo, pois menciona que o estabelecimento de ensino poderá organizar os períodos letivos, observando as especificidades da região, no que concerne a conciliar as férias escolares com a época de plantio e colheitas de safras, mediante autorização da mantenedora. A Constituição de 1988 foi um marco para a educação brasileira, pois a partir dela a sociedade começa a mobilizar-se pela garantia de seus direitos sociais e políticos, entre eles, o acesso de todos os brasileiros à educação como uma premissa básica da democracia, conforme preconiza seu Art. 208 ao afirmar que “o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo”. Nesse viés, a educação escolar do campo passa a ser abordada como segmento específico que deveria ser gestado a partir das implicações sociais e pedagógicas próprias.

A LDB de 1996 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu Art. 28, evidencia a seguinte redação:

Na oferta de educação básica para a população rural, 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.

Percebe-se a partir desse texto um olhar diferenciado para a população rural, o qual deixa claro a necessidade de observar as especificidades desse contexto, bem como a importância da implementação de uma política de atendimento escolar, contundente, voltada para esse público, estabelece uma nova forma de organizar a política de atendimento escolar no país para organização da Educação do Campo, não satisfazendo mais às meras adaptações do urbano para o rural, contemplando assim, a especificidade e diversidade sociocultural.

Nesse sentido, provocados pelo Artigo 28 da LDB, no ano de 2002, a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação aprova as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas

Escolas do Campo, (CNE/ CEB n. 1, 2002), que define a identidade escola do campo, conforme explícito no Parágrafo Único do Art. 2º:

Parágrafo Único – A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no País. (Resolução CNE/CEB n. 1, 2002, p. 37).

Nesse período, intensificam-se os debates quanto a essa modalidade de ensino, com vistas a perceber o campo como um espaço de vida, significativo e merecedor de políticas públicas adequadas para a sua população.

Assim, impulsionados por tal diretriz, no ano de 2003, o Ministério da Educação institui um Grupo Permanente de Trabalho para discutir as demandas da educação do campo e, já no ano seguinte, em 2004, devido às questões emanadas dos movimentos sociais do campo, cria uma Coordenação-Geral de Educação do Campo, integrada à nova Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad). Outro documento de grande importância no cenário das conquistas nessa modalidade de ensino são

as Diretrizes Complementares Nº 2, de 28 de abril de 2008, a qual estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do campo.

Segundo o site do MEC, outras iniciativas importantes, nessa direção, desfilaram no contexto nacional, como, a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e a disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES (2009), que visava fomentar programas de formação inicial e continuada. O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA (2010), o qual destaca os princípios da Educação do Campo, tais como o respeito à diversidade, a formulação de projetos políticos pedagógicos específicos, o desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação e a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo. Em virtude de todo esse movimento em torno da qualificação da educação do campo, no de 2011, foi constituída a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) que objetivava contribuir para o desenvolvimento inclusivo dos sistemas de

ensino, voltado à valorização das diferenças e da diversidade, à promoção da educação inclusiva, dos direitos humanos e da sustentabilidade socioambiental, a fim de efetivar as políticas públicas transversais e intersetoriais.

Cabe ressaltar que além das iniciativas supracitadas, o Ministério da Educação desenvolveu, também, nos últimos anos, inúmeras ações educacionais específicas à população que reside no campo, como: Escola Ativa – programa voltado para a qualificação dos professores que lecionam em escolas multisseriadas. Projovem Campo – Programa do governo federal destinado a agricultores com idade entre 18 e 29 anos, alfabetizados, com vistas a motivar a conclusão o ensino fundamental. Procampo – Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação no Campo, o qual oferece graduação a professores das escolas rurais que lecionam nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio. Construção de escolas – Programa de Construção de Escolas no Campo desenvolvido pelo governo federal que tem por finalidade oferecer aos estados e aos municípios projetos arquitetônicos de escolas com tamanhos de uma a seis salas de aula. PDDE – campo - Programa Dinheiro Direto na Escola.

Ao longo das últimas oito décadas, podemos perceber os avanços que foram conquistados a partir de mobilizações sociais e de lutas por mais respeito, melhores condições de vida e mais qualidade na educação nas comunidades rurais. A legitimação de direitos, exigidos pelos movimentos sociais e organizações não-governamentais, resultou em garantias expressas nas legislações e no estabelecimento de políticas públicas, de ações e de projetos mais contextualizados em que o campo passou a fazer parte da esfera de políticas educacionais do país.

No entanto, ainda, necessitamos promover a qualidade da educação ofertada, para além infraestrutura física e de mobilidade estudantil; faz-se necessário maior investimento em formação continuada de professores que atuam nas escolas do campo.

Embora se evidencie inúmeras políticas públicas específicas para o contexto das escolas do campo, é preciso que os educadores se mantenham em permanente desenvolvimento, acompanhando as transformações que emergem no contexto escolar e, assim, [res]significar-se sempre que necessário, com vistas a modernizar sua prática pedagógica. Nesse sentido, Nóvoa (1992, p. 25) corrobora ao mencionar que:

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite às dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vistas à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional.

Assim, entende-se que o conhecimento é construído ao longo da vida, por meio da interação e do diálogo entre os pares, o que se configura numa formação participativa, que visa preparar professores reflexivos, comprometidos e protagonistas de sua própria formação. Assim, Fernandes (2006, p. 30) ressalta que “... a educação é uma política social que tem importante caráter econômico porque promove as condições políticas essenciais para o desenvolvimento”. Por isso defende que, para que ocorra o desenvolvimento do campo, faz-se necessária uma política educacional que se destine diretamente às diversidades de comunidades rurais, considerando-as protagonistas propositivas de políticas e não como beneficiárias e ou usuárias.

Políticas públicas de formação docente para a Rede Municipal de Santa Maria/RS

Pautados pelas legislações vigentes e por tais políticas, o município de Santa

Maria, com vistas a estabelecer uma equidade educativa na Rede Municipal de Ensino, lançou no ano de 2011 as Diretrizes Curriculares Municipais, a partir das quais culminou na Resolução CMESM n. 35 (2016). Esta resolução define as Diretrizes Curriculares para a Educação do Campo no Sistema Municipal de Ensino de Santa Maria – RS, como política pública de orientação para as escolas pertencentes ao Sistema Municipal de Ensino. Tal documento expressa em seu artigo 2º a seguinte redação:

...com base nas legislações educacionais nacionais, constituem um conjunto de princípios e normas que visam orientar a elaboração do Projeto Político Pedagógico – PPP, os conteúdos curriculares, metodologias, o calendário escolar e a formação de professores para o exercício da docência nas escolas do campo, baseados nos seguintes objetivos:

...IV. Desenvolvimento de políticas de formação para os profissionais da educação que atuam nas escolas do campo, considerando as especificidades, os objetivos e princípios da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e as condições concretas da produção e reprodução social de vida no campo;

Percebe-se, assim, que ao longo dos últimos anos houve um intenso movimento por parte dos entes federados em orientar a organização de seus sistemas, promovendo políticas de incentivo, valorização e de

formação continuada para docentes, com o intuito de qualificar as práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas do campo.

Nesse sentido, ancorados no entendimento de que a formação continuada constitui-se além de um direito, uma esfera da valorização profissional, e também um caminho para a materialização de uma educação que incorpore em seu cotidiano a cultura, as memórias, os saberes, o reconhecimento do campo como lugar de vida, de produção, de sucessão e de desenvolvimento, o município de Santa Maria aderiu a inúmeros programas federais. Estes programas visavam formar tais profissionais, como o PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa) destinado à formação de professores alfabetizadores com turmas multisseriadas; o PRONACAMPO (Programa Nacional de Educação do Campo) que objetivava promover gestão e práticas pedagógicas, formação de professores, atendendo escolas rurais e quilombolas com ações em quatro eixos: gestão e práticas pedagógicas; formação de professores; educação profissional e tecnológica; o programa ESCOLA DA TERRA e o Programa ESCOLA ATIVA que visavam oferecer capacitação especial para professores de escolas rurais e

quilombolas, com carga horária mínima de 180 horas, entre outros.

No entanto, há de se considerar que apesar de tantas iniciativas, no sentido de elevar a qualidade da educação no meio rural, ainda temos muito a percorrer. Nesse sentido, é inegável que sem políticas públicas próprias, os municípios ficam reféns de políticas de governo, o que fragiliza de certo modo a continuidade de iniciativas bem sucedidas.

A constituição e a trajetória histórica das políticas educacionais no Brasil, em especial os processos de organização e gestão da educação básica nacional, têm sido marcadas hegemonicamente pela lógica da descontinuidade, por carência de planejamento de longo prazo que evidenciasse políticas de Estado em detrimento de políticas conjunturais de governo (Dourado, 2007, p. 925).

A partir de tal recorte, percebe-se claramente a precária ou até mesmo a inexistente articulação entre os sistemas de ensino no que concerne, sobretudo, à formação inicial e continuada de professores que atuam em escolas do campo.

Proposta de formação continuada para docentes da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria/RS – Educação do Campo

O interesse em propor uma política de formação continuada, em nível local, para professores que atuam em escolas do

campo no município de Santa Maria - RS deve-se às reflexões e experiências que as autoras deste artigo vêm vivenciando ao longo de suas trajetórias como educadoras oriundas de escolas do campo, de modo que conhecem as demandas, bem como as fragilidades dessa realidade. Esta experiência também existe em função do fato de comporem a atual equipe da Secretaria de Município da Educação de Santa Maria (Gestão 2017/2020) e por estarem vinculadas ao mestrado em Ensino de Humanidades e Linguagens da Universidade Franciscana/RS. Nesse sentido, tal trajetória é ilustrada por Tardif quando menciona que:

Compreender os saberes dos professores é compreender, portanto, sua evolução e suas transformações e sedimentações sucessivas ao longo da história de vida e da carreira, história e carreira que remetem a várias camadas de socialização e recomeços. (Tardif, 2002, p. 106).

Nessa tessitura, as autoras vislumbraram aliar a teoria à prática, no intuito de contribuírem para a qualificação das políticas de formação continuada no município, através da implementação da Resolução CMESM n. 35, de 26 de maio de 2016, que define Diretrizes Curriculares para a Educação do Campo no Sistema Municipal de Ensino de Santa Maria – RS, que preceitua em seu artigo 36, a seguinte redação:

Art. 36 – A Secretaria de Município da Educação- SMED demandará a concretude de ações visando à universalidade do direito à educação no município de Santa Maria, assim como promoverá intervenções que atendem para as especificidades necessárias ao cumprimento e garantia desta universalidade, para tanto assegurará o desenvolvimento e manutenção da política de educação do campo com:

...III. A formação de professores/as concomitante à atuação profissional, de acordo com metodologias adequadas, e que atendam a sua especificidade da ação pedagógica com as crianças e jovens que vivem no campo. IV. Formação inicial e continuada específica para professores, gestores e demais profissionais da educação que atendam às necessidades de funcionamento das EMEIs e EMEFs do campo...

Com base no exposto, uma proposta de formação configura-se na premissa para a efetivação de uma ação educativa eficiente a qual abranja não só a formação docente, mas também a formação humana e a valorização dos diversos saberes que constituem o processo educativo. Nessa direção, Tardif (2002, p. 39) aponta que:

O professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos.

Nesse sentido, o autor evidencia a importância de o educador ter propriedade de seu fazer pedagógico, dominando sua área de conhecimento, mas também alerta para a necessidade de atuar com sensibilidade e discernimento na sua prática diária e nas inter-relações que circundam o processo de ensino e aprendizagem, refletindo sobre sua ação e redimensionando-a sempre que necessário.

Nas Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo, define-se a identidade e as ações para concretizar esta identidade. A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade. Ancora-se na temporalidade e nos saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país.

O campo não é atraso, é história vivida. A escola do campo é pensada para que seja viva e interaja com o lugar e seus sujeitos. Para que a escola do campo seja viva, ela deve ser construída por sua comunidade, pensada para ajudar no processo de desenvolvimento social, para manter a cultura, a raiz e a história daquele lugar. (Wizniewsky, 2010, p. 33).

A Educação do Campo, segundo a Resolução n. 7 (2010) que Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, em seus Art. 38 e 40, é assim compreendida:

Art. 38 A Educação do Campo, tratada como educação rural na legislação brasileira, incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura e se estende, também, aos espaços pesqueiros, caçaras, ribeirinhos e extrativistas, conforme as Diretrizes para a Educação Básica do Campo (Parecer CNE/CEB nº 36/2001 & Resolução CNE/CEB nº 1/2002; Parecer CNE/CEB nº 3/2008 & Resolução CNE/CEB nº 2/2008).

Art. 40 O atendimento escolar às populações do campo, povos indígenas e quilombolas requer respeito às suas peculiares condições de vida e a utilização de pedagogias condizentes com as suas formas próprias de produzir conhecimentos, observadas as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Parecer CNE/CEB nº 7/2010 e Resolução CNE/CEB nº 4/2010).

Nesse viés, a escola do campo constitui um espaço no qual se [re]significa e se recria a cultura herdada e, diferente de outras realidades, apresenta, também neste espaço, a oportunidade de convívio social e de socialização, em que a valorização da cultura do campo e o respeito às suas multidimensionalidades são pressupostos que devem ser incorporados ao currículo escolar.

No intuito de envolver constantemente os professores em

processos de desenvolvimento profissional, é que se propõem o **Programa Municipal Mosaico de Saberes do Campo-PROMSAC**, que visa a formação contínua para além dos horizontes da escola, fomentando a socialização dos saberes e fazeres vividos pelos professores, alunos, pais, profissionais e parcerias ligadas ao contexto rural, os quais contribuirão para a qualificação das práticas docentes. Cabe salientar que MOSAICO, palavra fundante da presente proposta, define-se como uma “arte milenar que reúne pequenas peças de diversas cores para formar uma grande figura e que a colagem próxima de tais peças, formam um efeito visual que envolve organização, combinação de cores, de materiais e de figuras geométricas, além de criatividade e paciência”. Essa é a conotação que permeará o PROMSAC.

Nesse sentido, a partir dos diferentes saberes que circundam a educação do campo e de modo a promover uma educação de qualidade, buscar-se-á desenvolver iniciativas diversificadas, inovadoras e sustentáveis que efetivem uma formação continuada diferenciada dos moldes vigentes, agregando diversos agentes sociais que contribuam para o sucesso do programa supracitado.

Nessa direção, Ferry (1997) aponta que a formação compreende inúmeras mediações, entre elas, as circunstâncias de

vida, as relações interpessoais, as instituições formadoras. Enfim, condições que auxiliam para o desenvolvimento da formação, mas não a formação propriamente dita, pois a formação docente só acontece, de fato, a partir da reflexão sobre sua prática.

Nessa conjuntura, ao projetar-se novas possibilidades para a educação do campo, urge um despertar para o aprofundamento, assimilação e inclusão do conceito do “Novo Rural”ⁱⁱⁱ, as práticas pedagógicas, o qual traz por premissa incorporar atividades até então consideradas como *hobbies* ou pequenos empreendimentos no meio rural, tornando-as negócios rentáveis, como os sítios de lazer, turismo rural, artesanato, floricultura, além de outros serviços, como clubes, hotéis-fazenda, etc. Denota-se, nesse contexto, que tal conceito fortalece o desenvolvimento da pluriatividade no meio rural, como forma de diversificar as fontes de renda e garantir uma maior sustentabilidade das famílias do campo. Com base no exposto, verifica-se que a realidade que circunda a escola localizada no meio rural começa a tomar novos rumos.

...“Novo Rural”... pode ser também resumido em três grandes grupos de atividades: a) um agropecuária moderna, baseada em commodities e intimamente ligada às agroindústrias; b) um conjunto de atividades não-

agrícolas, ligadas à moradia, ao lazer e a várias atividades industriais e de prestação de serviços; c) um conjunto de "novas" atividades agropecuárias, localizadas em nichos especiais de mercados. (Silva, 1999, p. 170).

Nesse viés, a escola tem por prioridade apropriar-se dos novos conceitos e funções que permeiam o contexto escolar do campo, a fim de contribuir para o aprimoramento das práticas que denotem o respeito à identidade cultural dos estudantes e familiares, o contexto social, cultural, econômico e escolar, entre outros fatores que assegurem o acesso e a permanência do educando à escola com qualidade, bem como o desenvolvimento do sentimento de pertença, orgulho e respeito pelo meio onde habita.

Nesse sentido, o PROMSAC com vistas a consolidar suas ações buscará envolver em sua proposta, além dos professores, os diversos segmentos como: alunos, pais, profissionais parceiros da EMATER, SENAR^{iv}, Sindicato dos Trabalhadores Rurais, Secretaria de Desenvolvimento, entre outras entidades locais.

A atividade docente não é exercida sobre um objeto, sobre um fenômeno a ser conhecido ou uma obra a ser produzida. Ela é realizada concretamente numa rede de interações com outras pessoas, num contexto onde o elemento humano é determinante e dominante e onde

estão presentes símbolos, valores, sentimentos, atitudes, que são passíveis de interpretação e decisão... Elas exigem, portanto, dos professores, não um saber sobre um objeto de conhecimento nem um saber sobre uma prática e destinado principalmente a objetivá-la, mas a capacidade de se comportarem como sujeitos, como atores e de serem pessoas em interação com pessoas. (Tardif, 2002, pp. 49-50).

As ações abrangerão as dez escolas da Educação do Campo do município de Santa Maria, sendo desenvolvidas *in lócus* e na forma de extensão, de modo que cada escola com seu grupo de professores e estudantes terão a oportunidade de realizar atividades que possibilitem a ampliação dos saberes campestres, como: visitas às propriedades rurais, em indústrias ou em pontos de cultura, turismo e lazer de seu distrito e distritos vizinhos, entre outras atividades de ensino que se orientarão pela perspectiva interdisciplinar e pelos construídos a partir de temas abrangentes e contemporâneos celebrados na CMESM Resolução n. 35 (2016),

Art. 45 Os componentes curriculares e as áreas de conhecimento devem articular em seus conteúdos, a partir das possibilidades abertas pelos seus referenciais, a abordagem de temas abrangentes e contemporâneos que afetam a vida humana em escala global, regional e local, bem como na esfera individual. Temas como saúde, sexualidade e gênero, vida familiar e social, assim como os direitos das crianças e adolescentes, de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/90),

preservação do meio ambiente, nos termos da política nacional de educação ambiental (Lei nº 9.795/99), educação sanitária, educação para o consumo, educação fiscal, trabalho, ciência e tecnologia, diversidade cultural, práticas agrícolas, comerciais e industriais devem permear o desenvolvimento dos conteúdos da base nacional comum e da parte diversificada do currículo.

A partir de tal proposta de formação, visa-se desenvolver ações voltadas para a cultura do campo, enriquecendo desse modo o currículo, o qual se configura como o conjunto de valores e práticas que proporcionam a produção, a socialização de significados no espaço social, além de contribuir intensamente para a construção das identidades socioculturais dos educandos.

Nesse viés, compreende-se que o currículo que permeia a Educação do Campo deve ir além dos tradicionais conteúdos programáticos, contemplando a diversidade sociocultural dos educandos. Isso não significa que os conteúdos historicamente sistematizados percam sua centralidade no processo pedagógico, uma vez que a apreensão e o domínio da ciência é função inquestionável da escola.

Para que a presente proposta se concretize, a Secretaria de Município da Educação promoverá diversas ações, como proporcionar encontros sistemáticos com os educadores que atuam em escolas do

campo, com vistas a subsidiá-los e apropriá-los da proposta. Nesse sentido, serão ofertados seminários, cursos, oficinas, fóruns que tenham como proposta refletir sobre os processos que permeiam a prática pedagógica da escola do campo. Tais encontros terão a participação das entidades parceiras, as quais, cada uma dentro de suas habilitações, trabalharão com os professores as especificidades do campo. Ao compreender que escola do campo deve apresentar, em seu currículo, elementos que contribuam para o aprendizado e valorizem os saberes sociais do lugar em que está inserida, conforme prevê a LDBEN/96, tal formação se propõe a desenhar uma ação docente que favoreça o desenvolvimento de um trabalho interdisciplinar, o qual facilitará a contemplação dos objetivos que ancoram a presente proposta.

Cabe salientar que ao trabalhar de forma contextualizada e interdisciplinar temáticas, que contemplem a realidade campesina, ao educador cabe ser um mediador/ articulador que levará os estudantes a desenvolverem competências necessárias para seu aprendizado global, e também perceberem que é possível viver, se orgulhar e tirar proveito da terra. Nesse viés, é necessário que os educadores façam o exercício de conectarem os conteúdos programáticos com os propostos do

PROMSAC, evitando assim desenvolver ações desarticuladas e sem sentido para o educando. A parte prática do programa, denominadas oficinas, será realizada de modo concomitantemente, ou seja, todos os educandos deverão experienciar todas as oficinas, conforme calendário pré-estabelecido. Como culminância da presente proposta, a Secretaria de Município da Educação promoverá um grande evento envolvendo todas as escolas do campo, denominado “Feira Pedagógica”, momento em que serão comercializados de forma cooperativa todos os produtos confeccionados e produzidos no PROMSAC.

Considerações finais

Conclui-se, sem a pretensão de esgotar a temática abordada, que há muito que se refletir sobre as políticas de formação continuada na modalidade Educação do Campo no município de Santa Maria/RS. Nesse contexto, percebeu-se a necessidade de pensar uma política de formação para professores que atuam no campo, política essa, que até pouco tempo atrás não existia na história da educação brasileira, pois as formações de professores sempre se pautaram pelos parâmetros urbanos. Pensar uma política de formação campesina é inerente à ressignificação das práticas docentes do e no campo. Nesse

viés, entende-se que a escola do campo tem uma grande responsabilidade com o educando, sua família e a comunidade como um todo, porque a escola é um veículo fundamental para a melhoria da qualidade de vida das comunidades rurais.

Nesse artigo, buscou-se tecer reflexões sobre a necessidade de fomentar políticas de formação continuada, em nível local, para professores que atuam nas escolas do campo, através de ponderações que suscitasse “um fazer” diferenciado das metodologias tradicionais. Nesse sentido, no intuito de [res]significar esse cenário, é que se propõe o **Programa Municipal Mosaico de Saberes do Campo-PROMSAC**, inovador, justamente porque insere nessa formação, pessoas que tem propriedade e conhecimento de saberes além da academia e dos muros escolares. Portanto, defende-se a importância de uma proposta que viabilize a construção coletiva, aproximando o homem da terra e incluindo-o em um projeto de inclusão social, em que o educando, filho de agricultor, se sinta valorizado e projete na sua vivência comunitária um novo caminho para o desenvolvimento do campo, que é o desenvolvimento sustentável.

Referências

Nóvoa, A. (Org.). (1992). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.

Resolução CMESM n. 35. (2016, 26 de maio). Define Diretrizes Curriculares para a Educação do Campo no Sistema Municipal de Ensino de Santa Maria- RS.

Resolução CNE n. 01. (2002, 03 de abril). Diretrizes Operacionais para a Educação nas Escolas do Campo.

Resolução CNE/CEB 04/2010 n. 4. (2010, 13 de julho). Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.

Resolução CNE/CEB 07/2010 n. 7. (2010, 14 de dezembro). Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.

Rey, F. (1998). Lo cualitativo y lo cuantitativo en la investigación de la psicología social. *Psicología & Sociedad*, 10(2), 32-52.

Silva, J. F. G. (1999). *O novo rural brasileiro* (2a ed.). Universidade Estadual de Campinas, Campinas: Instituto de Economia/UNICAMP.

Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Editoras Vozes.

Triviños, A. N. S. (2008). *Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Editora Atlas.

Zeichner, K. (1993). *A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas*. Lisboa: Educa.

Zabalza, M. A. (2004). *O ensino Universitário: seu cenário e seus protagonistas*. Porto Alegre: Artmed.

Vieira, L. S. (2006). *Política (s) e Gestão da Educação Básica: revisitando conceitos simples*. Porto Alegre. Recuperado de: <http://seer.ufrgs.br/rbpaee/article/viewFile/19013/11044>

Yin, R. (2005). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman.

Wizniewsky, C. R. F. (2010). A contribuição da Geografia na construção da educação do campo. In Matos, K. S. A. L., Wizniewsky, C. R. F., Meurer, A. C., & David, C. (Orgs.) *Experiências e diálogos em educação do campo* (pp. 27-38). Fortaleza: Edições UFC.

ⁱ **Estrutural** - iniciativas educacionais nas quais o ensino se limita ao necessário para a vida cotidiana e para realização de tarefas laborais simples; **assistencialista** - aquelas com conotação filantrópica, nas quais a responsabilidade do Estado para com a oferta de educação em áreas rurais é transferida para a iniciativa privada em troca de incentivos fiscais; **ordenamento social** - aquelas em que o Estado utiliza a educação para manipular o comportamento da sociedade, a fim de atender a interesses econômicos ou políticos, em geral restringindo a liberdade de expressão e o acesso à informação.

ⁱⁱ Não é objetivo, aqui, aprofundar cada documento, mas sim situá-los no percurso histórico.

ⁱⁱⁱ **Novo Rural** - é um termo cunhado pelo professor José Graziano da Silva, que defende a ideia de que as áreas rurais do Brasil já não se restringem mais às atividades relacionadas à agropecuária ou agroindústria. Nas últimas décadas, o campo vem se transformando em um espaço múltiplo, com novas funções que extrapolam tais práticas e oferecem diferentes oportunidades de trabalho e renda.

^{iv} EMATER - Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural. SENAR - Serviço Nacional de Aprendizagem Rural.

Informações do artigo / Article Information

Recebido em : 30/06/2018
Aprovado em: 06/09/2018
Publicado em: 26/07/2019

Received on June 30th, 2018
Accepted on September 06th, 2018
Published on July 26th, 2019

Contribuições no artigo: As autoras foram responsáveis por todas as etapas e resultados da pesquisa, a saber: elaboração, análise e interpretação dos dados; escrita e revisão do conteúdo do manuscrito e; aprovação da versão final a ser publicada.

Author Contributions: The authors were responsible for the designing, delineating, analyzing and interpreting the data, production of the manuscript, critical revision of the content and approval of the final version to be published.

Conflitos de interesse: As autoras declaram não haver nenhum conflito de interesse referente a este artigo.

Conflict of Interest: None reported.

Orcid

Eliane Aparecida Galvão dos Santos

 <http://orcid.org/0000-0002-3982-7297>

Elisiane Machado Lunardi

 <http://orcid.org/0000-0002-2276-2466>

Maria Goretti Rocha Farias

 <http://orcid.org/0000-0001-5084-3696>

Cláudia Bassoaldo Ramos

 <http://orcid.org/0000-0002-7175-0023>

Como citar este artigo / How to cite this article

APA

Santos, E. A. G., Lunardi, E. M., Farias, M. G. R., & Ramos, C. B. (2019). Políticas municipais de formação docente: um olhar sobre a Educação do Campo no município de Santa Maria/RS. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 4, e5555. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e5555>

ABNT

SANTOS, E. A. G.; LUNARDI, E. M.; FARIAS, M. G. R.; RAMOS, C. B. Políticas municipais de formação docente: um olhar sobre a Educação do Campo no município de Santa Maria/RS. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, Tocantinópolis, v. 4, e5555, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e5555>