



UFAM

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

SIMONE SOUZA SILVA

**POLÍTICAS DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DO CAMPO EM
PARINTINS: CONTEXTOS E CONTRADIÇÕES**

Manaus - Am
2017

SIMONE SOUZA SILVA

**POLÍTICAS DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DO CAMPO EM
PARINTINS: CONTEXTOS E CONTRADIÇÕES**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, como requisito final para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dra. Arminda Rachel Botelho Mourão

Manaus - AM
2017

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

S586p	Silva, Simone Souza Políticas de formação inicial de professores do campo em Parintins : contexto e contradições / Simone Souza Silva. 2017 227 f.: il. color; 31 cm. Orientador: Arminda Rachel Botelho Mourão Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas. 1. Políticas Públicas. 2. Formação Inicial. 3. Formação de professores. 4. Educação do campo. I. Mourão, Arminda Rachel Botelho II. Universidade Federal do Amazonas III. Título
-------	--

SIMONE SOUZA SILVA

**POLÍTICAS DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DO CAMPO EM
PARINTINS: CONTEXTOS E CONTRADIÇÕES**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, como requisito final para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Aprovada em 30/08/2017

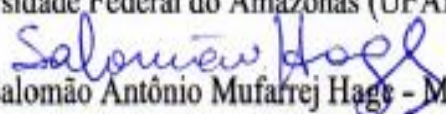
BANCA EXAMINADORA


Prof.ª Dra. Arminda Rachel Botelho Mourão – Presidente
Faculdade de Educação – Universidade Federal do Amazonas (UFAM)


Prof. Dr. Amarildo Menezes Gonzaga – Membro
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM)


Prof.ª Dra. Fabiane Maia Garcia – Membro
Universidade Federal do Amazonas (UFAM)


Prof.ª Dra. Heloisa da Silva Borges – Membro
Universidade Federal do Amazonas (UFAM)


Prof. Dr. Salomão Antônio Mufarrej Hage – Membro
Universidade Federal do Pará (UFPA)

DEDICATÓRIA

Cativar

*Uma palavra tão linda já quase esquecida se faz lembrar:
Contendo sete letrinhas e todas juntinhas se lê “cativar”!*

*Cativar é **amar**; é também carregar
Um pouquinho da dor que alguém tem que levar...*

(Refrão)

*“Cativou”, disse alguém, **laços fortes** criou...*

Responsável tu és pelo que cativou...

Num deserto tão só; entre homens também;

*Vou tentar cativar, **viver perto de alguém...***

(Roberto Moreira, 2015)

*Dedico esta tese àqueles que mantêm viva a chama do amor, dos sonhos e da esperança em
minha vida e se permitem cativar, “porque não há tempo que volte amor, vamos viver tudo o que há
pra viver, vamos nos permitir!” (Lulu Santos, 1982).*

*Aos meus **familiares**, pelo acalento e porto
seguro que a vida me presenteou.*

*Aos **amigos** que encontrei/encontro em cada
estação na caminhada para dividir e
compartilhar os momentos bons e difíceis da vida.*

*Aos **professores** e **discentes** das escolas do
campo, bem como aos **moradores/trabalhadores**
dos territórios do campo, das águas e das florestas
do contexto amazônico de Parintins pelas ricas
contribuições nesta pesquisa.*

AGRADECIMENTOS

Ao construir esta tese fui cercada por muitas pessoas que contribuíram de forma grandiosa para que esta se concretizasse, por isso hoje meu coração está agradecido:

*À **Deus**, fortaleza, luz e sabedoria em minha vida, que por meio de seu filho Jesus Cristo, revelou-se, com misericórdia e amor, exemplo de líder revolucionário mais conhecido de todos os tempos, defensor de homens, mulheres, crianças e idosos marginalizados, doentes e excluídos da sociedade. A Ti entreguei e superei minhas fragilidades, inseguranças e compreendi minhas limitações!*

*Aos meus pais, **Zomar e Raimunda (Dinha)**, pelos exemplos de vida! **Pai**, você é exemplo de homem trabalhador cauteloso, prudente e honesto que me ensinou a ser cautelosa e persistente diante os desafios da vida. **Mãe**, você é meu exemplo de mulher guerreira, determinada e trabalhadora, que soube se fazer orientadora e grande pedagoga na educação de seus filhos. É ainda meu exemplo de humildade, bondade e inspiração, acreditou em meus sonhos, antes mesmo que eu os sonhasse, encheu-me de esperança, coragem e otimismo, sempre que eu me julgava incapaz.*

*Aos meus pais-avós, **Sinamor** (in memória) e **Justino**, por me educarem e contribuírem de forma valorosa com minha formação, desde os 7 anos de idade, dando-me atenção, amor além de fazerem exigências necessárias para que eu me empenhasse cada vez mais nos estudos. Sou imensamente grata por serem presentes em todos os momentos importantes da minha vida, pelos conselhos, pelas palavras edificantes de sabedoria e pelo amor desmedido!*

*Aos meus irmãos **Soraya, Jander, Elson, Ivanilson, Tarcísio e Ednaldo Lucas**, pela garra companheirismo, e solidariedade no enfrentamento dos desafios da vida!*

*Aos tesouros que a vida me presenteou: meus filhos **André Felipe e Pedro Lucas**, por me surpreenderem com sua maturidade, sabedoria e compreensão nos momentos de minha ausência. Em meio às tensões da tese, um beijo, um abraço afetuoso, significava que era hora de parar para curtir, conversar, fazer e receber um carinho, um colo, fazê-los dormir. Com vocês tudo é mais leve e suave!*

*Ao **Walber**, por dividir comigo o sonho e a beleza da maternidade, especialmente pela dedicação, zelo e cuidado aos nossos filhos!*

*Aos meus tios **Antônio, Carlinho, Carminha, Cleide, Erineida, Ernaldo** (in memória), **Ivanizes, Ivone, Jackson, Jesus, Leila, Lima, Maria, Rita, Silvia, Valdemar, Vera, Vivico, Yaldace e Zacarias**, pelos encontros bons e difíceis compartilhados em família, pelas orações e vibração na escrita da tese.*

*À dona **Maria Édna**, pelo apoio, orações e presença marcante nos inúmeros almoços e jantares preparados para celebrar a vida!*

*Ao casal **Édna Maria e Reuben**, pela acolhida em sua residência em Manaus no momento de conclusão da escrita da tese, de modo especial por suportarem meus devaneios!*

*À **Nadir Thomassen Correa**, minha dinda, grande amiga e primeira gestora, que acolheu-me como quem acolhe a um filho para orientar, cuidar, exigir e amar na complexa tarefa de educar. E a meus primeiros colegas de profissão **Clirley, Fafá, Thesca, France, Joel, Madá, Maria José, Rosa, Rô e Valdene**, com os quais partilhamos os desafios de ensinar, buscando realizar um trabalho coletivo, por meio do qual planejávamos, estudávamos, criávamos e comemorávamos a alegria da descoberta da aprendizagem de crianças que ensinávamos. Juntos, aprendemos a valorizar a*

*importância do trabalho individual e coletivo de cada um, sonhamos e ajudamos a construir uma educação básica fortalecida na pequenina **Escola Municipal Reverendo Robert Cousar!***

*Ao mui amigo **Francisco Dinelly** (in memória), pelo privilégio de tua presença marcante e enriquecedora em minha trajetória de vida, pela amizade construída com muita luz, serenidade, sonhos e esperanças compartilhados e concretizados! Sou grata por ter sido acompanhada e orientada por um intelectual humilde, questionador, de bom humor, que irradiava alegria. No início do processo de seleção para o doutorado meu pai estava perdendo a visão e você acompanhou-me no corredor do hospital estudando comigo para a prova escrita enquanto aguardávamos o procedimento cirúrgico. Às vésperas de entregar a tese (re) vivi um turbilhão de emoções porque você faria a cirurgia cardíaca e continuava vibrando por mim, incentivando-me. Tua partida inesperada deixa um vazio enorme, mas ao mesmo tempo um rastro de luz, solidariedade e bondade!*

*À caríssima **Corina**, pela amizade edificada, pela riqueza de conhecimentos construídos, pelas inúmeras leituras e discussões de textos compartilhados, mas, sobretudo, pelo exemplo de educadora que inspira compromisso, responsabilidade e exigência por uma educação melhor.*

*Ao amigo **João Marinho** pelas indicações de leituras preciosas do conhecimento da Amazônia, por alertar-me da importância de que o conhecimento da Amazônia sobrevoasse meu texto sobre as nossas ricas realidades que se articulam há pelo menos 11.200 anos com os ambientes numa relação **HORIZONTAL** entre natureza e cultura e não **VERTICAL** e de oposição como instituíram os aventureiros das riquezas e das mentes que confabularam e confabulam sobre nós.*

*À amiga **Deidiana**, por manter viva a chama da amizade, mesmo à distância. Pelas incontáveis mensagens de apoio e carinho, pela cumplicidade, simplicidade, especialmente por lembrar e se fazer presente nos momentos importantes de celebração da vida!*

*Ao professor **Amarildo Gonzaga**, pela orientação no mestrado e por aceitar analisar a versão preliminar do Projeto de Tese de Doutorado. Sou grata pela preciosa contribuição com meu processo formativo!*

*À minha querida **orientadora**, Prof^ª. **Dra. Arminda Mourão**, mulher extraordinária, pela grandeza de seu coração, pela sensibilidade, autenticidade, bravura e segurança que irradia, mas principalmente pela postura respeitosa com que me acolheu e me marcou de forma distinta ao aceitar com alegria a orientação desta tese, sugerindo o método dialético para a condução da pesquisa, dando-me autonomia para a escolha, demonstrando confiança em meu trabalho. **Os laços edificados continuarão celebrados no rito do abraço!***

*Aos membros da banca avaliadora: professores doutores **Amarildo Gonzaga, Edilza Laray, Evandro Ghedin, Fabiane Garcia, Heloiza Borges e Salomão Hage** por aceitarem avaliar este trabalho. Sou grata pelas ricas e preciosas sugestões e contribuições para o seu desfecho.*

*Aos **professores** do curso de **Doutorado em Educação/UFAM**: prof. Dr. **Evandro Ghedin**, pelo olhar instigante, pela humildade que transmite, pelas preciosas contribuições para minha formação desde o mestrado; Prof^ª. **Dra. Maria das Graças**, pela postura admirável de zelo e cuidado e pelo olhar respeitoso na orientação durante os seminários de tese; às Prof^ª. **Dra. Michelle Bissoli**, Prof^ª. **Dra. Rosa Brito**, Prof^ª. **Dra. Selma Baçal** e Prof^ª. **Dra. Valéria Weigel**, todas dignas de respeito e gratidão, pela contribuição teórica e partilha do seu tempo e conhecimentos nesta trajetória!*

*À professora **Heloísa Borges**, pesquisadora e militante da Educação do Campo no Amazonas, pela acolhida no Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo do Programa Escola da Terra da UFAM, no qual à convite da professora **Arminda Mourão** atuei como professora formadora e por meio do qual foi possível muitas leituras, debates e reflexões, acerca da Educação do Campo que queremos ajudar a construir!*

Ao professor **Salomão Hage**, pesquisador que tem feito um esforço grandioso para fortalecer o seu grupo de pesquisa em Educação do Campo no Pará e que tem contribuído muito com as discussões no Amazonas, o qual tive o prazer em conhecê-lo no IV SECAM em Manaus, no ano de 2014. Sou grata pelo convite para participar do IV Seminário Nacional das Licenciaturas em Educação do Campo em Ilhas de Mosqueiro - Pará, ocasião em que pude conhecer pesquisadores e militantes dos movimentos sociais da educação do campo, que muito tem contribuído com a construção história de luta por uma Educação do Campo, dentre os quais Mônica Molina, Roseli Caldart, Marcos Gehrke. Sou grata pelo momento oportuno para muitos diálogos, partilha, indicação de leituras, enfim, muitas aprendizagens para a consistência deste trabalho!

À turma de doutorado 2013, **Arnóbio, Cristina, Elenir, Jocélia, Márcia, Paulo, Sônia**, com os quais, para além do espaço da sala de aula, edificamos laços de partilha, respeito, solidariedade e amizade. De modo especial à **Deuzilene**, pela serenidade e simpatia, pela cumplicidade, pelo ombro amigo e acolhida nesta caminhada!

Ao diretor do CESP/UEA, prof. **David Xavier**, à coordenadora do Colegiado de Pedagogia, professora **Francisca Keila Amoedo** e colegas do Colegiado de Pedagogia, pelo incentivo, compreensão e apoio na liberação para o estudo.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM) pela concessão da bolsa de estudo, tão necessária para custear a compra de livros, viagens, e outras despesas que consubstanciaram a concretização deste estudo.

Aos integrantes do Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação Ribeirinha de Parintins – NEPERPIN/CESP/UEA e do Projeto de Extensão Experiências didático-metodológicas em escolas do campo do Programa Novos Talentos: **Ágdo Régis, Aline, Ana Caroline, Ananda, Elenice, Elizângela, Érica, Francisca Keila, Felipe, Gisele, Karlyanny** e demais acadêmicos do curso de Pedagogia pela companhia e presença marcadamente comprometida e responsável nos encontros, rodas de leitura e discussão de textos e inúmeras viagens até as escolas, com o firme propósito de fortalecer a discussão acerca da Educação do Campo no contexto amazônico.

Aos monitores das disciplinas que ministrei na UEA: **Ana Paula, Elinara, Jonilson, José Cláudio e Roberlan** pela preciosa colaboração nesta caminhada de muitas aprendizagens.

Ao gestor, professores e discentes da Escola Municipal **Luiz Gonzaga** e moradores/trabalhadores das Comunidades de Santo Antônio do Tracajá, São Mateus/Uaicurapá e Nossa Senhora de Fátima/Igarapé Açu/Tracajá, pela permissão para a realização deste estudo, e pela calorosa acolhida, pelos ricos encontros e conversas que ressignificaram a pesquisa.

Aos técnicos da SEMED, especialmente, à equipe da Educação do Campo, na coordenação da professora **Oracélia Ferreira**, pelo empenho e agilidade no fornecimento de informações e documentos, tão necessários para a compreensão deste estudo.

Aos técnicos do IDAM, sr. **Wanderley Olanda** e sr. **José Ramos**, pelo entusiasmo e vibração com que me receberam em seus setores, fornecendo informações, documentos, mas, sobretudo, pelo rico diálogo estabelecido, imprescindível para oxigenar e consubstanciar a tese.

Ao técnico do IBGE/Parintins, **Jucineudo**, pela paciência e disponibilidade em orientar e baixar dados do IBGE, com informações precisas sobre a caracterização do Município de Parintins e da Comunidade de Santo Antônio do Tracajá.

Finalmente, ainda que eu tivesse as palavras mais lindas e sábias, estas não seriam suficientes para expressar a gratidão que sinto por todos aqueles que, de algum modo, cederam seu tempo precioso para que a construção desta tese fosse possível. Meu reconhecimento e gratidão!

*Não há Educação sem História
Não há História sem Memória
Ciência, sem História e Memória,
Quase sempre deforma*

*Vejo-me entre crianças,
sentindo-me professor,
num barracão de chão batido,
coberto de palha,
no fundo do quintal,
de onde era minha casa,
no meu sempre,
no meu mundo,
no meu tudo, Parintins...*

[...]

*Saibamos construir nossa história
Saibamos semear nas memórias
Daqueles que estão
Daqueles que ainda virão...
O pouco que fazemos
O pouco que pensamos
O pouco que sentimos
O pouco que vemos...*

*Neste percurso
Que falseia o espaço
Que falseia o tempo... Agora é a hora!
Este é o momento!
Que todos, avancemos!*

(Amarildo Menezes Gonzaga/2012)

*Precisamos nos apropriar dos
fundamentos do que nos está sendo
imposto, e os da nossa pedagogia, para
compreender os contrapontos
fundamentais; precisamos de uma
formação alargada que amplie nossa
visão de mundo e nossa sensibilidade
humana; e precisamos nos dispor a um
combate ético aos pilares ideológicos
do capitalismo: individualismo,
consumismo e presenteísmo, em nossa
própria vida, para sermos exemplos
para nossas comunidades. Estamos
convocados a cultivar a esperança, sem
acomodação, sem resignação, sem
aventureirismos, e com coerência. Nosso
compromisso coletivo: lutar sempre,
estudar muito e trabalhar
persistentemente. Já nos vemos em
plena força de seres humanos libertos!*

(CALDART, 2015, p. 3)

SILVA, Simone Souza. *Políticas de Formação Inicial de Professores do Campo em Parintins: contextos e contradições*. 2017. 227 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2017.

RESUMO

Esta pesquisa emergiu de inquietações da experiência vivida enquanto egressa do Programa Especial de Formação Docente (PEFD), como professora da rede municipal de ensino, da experiência vivenciada na formação dos professores dos programas Programa de Formação de Professores em Exercício (PROFORMAÇÃO) e Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) e ainda, na condição de professora substituta dos cursos de Licenciatura do Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia da Universidade Federal do Amazonas (ICSEZ/UFAM) e de professora concursada dos cursos de Licenciatura do Centro de Estudos Superiores de Parintins da Universidade do Estado do Amazonas (CESP/UEA). Tem como objeto de investigação as Políticas de Formação Inicial de Professores do Campo. A inquietação central consistiu em saber se as políticas de formação de professores atendem as singularidades da educação do campo no contexto sociopolítico, econômico, cultural e territorial do município de Parintins. Como desdobramento desta elaborou-se os seguintes objetivos específicos: 1) Contextualizar o Município de Parintins e conhecer a realidade da educação que se processa em território camponês do referido município; 2) Discutir as tendências que fundamentam as diretrizes políticas de formação de professores no Brasil; 3) Identificar as políticas contra hegemônicas de formação inicial de professores do campo no Brasil, legitimadas pela luta dos movimentos sociais e; 4) Analisar as políticas de formação de professores que trabalham com a educação que se processa em territórios do campo no contexto de Parintins. O percurso metodológico teve como fundamento o materialismo histórico-dialético. Foram utilizadas como técnicas de pesquisa: a Pesquisa Documental, o Questionário, a Entrevista, Conversa Informal e anotações no Caderno de Campo. O lócus de realização da pesquisa foi 01 (uma) escola do campo, de um total de 118 (cento e dezoito) escolas do Município de Parintins. Os sujeitos foram 14 (quatorze) moradores/trabalhadores das comunidades de Santo Antônio do Tracajá, São Mateus/Uaicurapá e Nossa Senhora de Fátima/Igarapé Açu/Tracajá, e ainda 15 (quinze) professores da Educação Básica, dos quais 01 (um) assume a função de Gestor e 01 (uma) encontra-se aposentada, num universo de 947 (novecentos e quarenta e sete) professores totalizando 29 (vinte e nove) participantes. Defende a tese de que as políticas de formação de professores oferecidas por meio de programas, quando institucionalizadas, não dão conta de uma política global de formação docente articulada às singularidades das escolas do campo, pois há profundas contradições entre o discurso das políticas e sua concreta implementação, ao desconsiderar e inviabilizar o protagonismo dos professores e as necessidades demandadas de seus contextos. Reconhece-se que a resolução de tal problemática é complexa e não se reduz somente ao papel do professor, pelo que envolve questões de ordens diversas, como financiamento adequado para esta finalidade. Exige-se a organização e fortalecimento da categoria dos professores, enquanto lutadores e protagonistas no enfrentamento da luta por uma formação global de professores, ancorada em bases sólidas e articulada às singularidades das escolas do campo como uma das possibilidades de contribuir para uma educação fortalecida, seja no campo ou na cidade.

Palavras-chave: Políticas Públicas. Formação Inicial. Formação de Professores. Educação do Campo.

SILVA, Simone Souza. *Policies of Initial Formation of Field Teachers in Parintins: contexts and contradictions*. 2017. 237 f. Thesis (Doctorate Degree in Education) - Postgraduate Program in Education, Faculty of Education, Federal University of Amazonas, Manaus, 2017.

ABSTRACT

This research emerged from the experiences of the Special Teacher Education Program (PEFD), as teacher of the municipal education system, from the experience teacher' formation in the Teacher Education Program (PROFORMAÇÃO) and the National Plan for the Teacher Education for Basic Education (PARFOR) and also as a substitute professor of the degree courses of the Institute of Social Sciences, Education and Zootechnics of the Federal University of Amazonas (ICSEZ/UFAM) and teacher of the Center for Higher Studies of Parintins of the State University of Amazonas (CESP/UEA). It has as object of investigation the Initial Formation Policy of Countryside Teachers. The central concern was to know if teacher education policies meet the singularities of rural education in the socio-political, economic, cultural and territorial context of the municipality of Parintins. As a result of this development the following specific objectives were elaborated: 1) Contextualize the Municipality of Parintins and know the reality of the education that takes place in the peasant territory of said municipality; 2) Discuss the trends that underlie the political guidelines of teacher education in Brazil; 3) Identify the counter-hegemonic'policy of the Initial Formation of Countryside Teachers in Brazil, legitimized by the struggle of social movements and; 4) Analyze the policies of teacher education working with education that takes place in countryside territories in the context of Parintins. The methodological course is based on historical-dialectical materialism, understood as an instrument for capturing social facts, reality as a praxis and interpretation that enables the transformative intervention of reality. Used as research techniques: Documentary Research, Interview, Questionnaire, Informal Conversation and Notes in the Notebook. The locus of research was 01 (one) countryside school, out of a total of 118 (one hundred and eighteen) schools in the Municipality of Parintins. The subjects were 14 (fourteen) residents of the communities of Santo Antônio do Tracajá, São Mateus/Uaicurapá and Nossa Senhora de Fátima/Igarapé Açu/Tracajá, and 15 (fifteen) teachers of Basic Education, of whom 01 (one) assumes the function of Manager and 01 (one) is retired, in a universe of 947 (nine hundred and forty-seven) teachers totaling 29 (twenty-nine) participants. It defends the thesis that the policies of teacher education offered through programs, when institutionalized, do not account for a global policy of teacher education articulated to the singularities of countryside schools, as there are deep contradictions between the discourse of policies and their concrete implementation, by disregarding and making unfeasible the protagonism of teachers and the demanded needs of their contexts. It is recognized that solving such a problem is complex and not limited to the role of the teacher, so it involves questions of various orders, as appropriate funding for this purpose. It is necessary to organize and strengthen the category of teachers as fighters and protagonists in facing the struggle for a global teacher education, anchored in solid foundations and articulated to the singularities of the countryside schools as one of the possibilities to contribute to a strengthened education, whether in the country or in the city.

Keywords: Public Policy. Initial Teacher Education. Teacher Formation. Countryside Education.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Estudantes menores de idade, sem coletes salva-vidas, pilotando canoas.....	52
FIGURA 2 – Vista aérea da Comunidade de Santo Antônio – Tracajá.....	56
FIGURA 3 – Filhos ajudando seus pais no trabalho com agricultura.....	61
FIGURA 4 – Escola Municipal “Luiz Gonzaga”	65

LISTA DE QUADROS

QUADRO 01 - Linhas de Pesquisa da Educação do Campo.....	21
QUADRO 02 - Identificação dos moradores/trabalhadores.....	23
QUADRO 03 - Identificação dos professores.....	23
QUADRO 04 - Documentos utilizados na tese.....	25
QUADRO 05 - Alunos matriculados nas escolas da rede municipal em 2016.....	45
QUADRO 06 - Estrutura da Organização Curricular.....	50
QUADRO 07 - Quantidade de escolas da rede municipal/alunos que precisam de Transporte Escolar.....	52
QUADRO 08 - Interferências dos organismos internacionais na educação e na formação de professores no Brasil.....	78
QUADRO 09 - Características da formação de professores inscritas nos documento legais	82
QUADRO 10 - Matrizes de referências da Educação do Campo.....	109
QUADRO 11 - Traços das políticas de formação defendidos pelos movimentos sociais....	117
QUADRO 12 - Eixos do PRONACAMPO.....	134
QUADRO 13 - Tempo de serviço dos professores.....	145
QUADRO 14 - Tipos de contrato de trabalho dos professores.....	147
QUADRO 15 - Programas de Formação que os professores investigados participaram.....	152
QUADRO 16 - Cursos de Licenciatura que os professores investigados participaram.....	152
QUADRO 17 - Número de Professores formados pelo programa Proformar.....	169
QUADRO 18 - Área de formação e atuação dos professores.....	170

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACS	Agentes Comunitárias de Saúde
AEE	Apoio Educacional Especializado
ALCA	Área de Livre Comércio das Américas
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais em Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BCN	Base Comum Nacional
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento
CAPES	Cooperação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CEFFA	Centros Familiares de formação por Alternância
CF	Constituição Federal
CESA	Centro de Ensino Superior de Arcoverde
CESP	Centro de Estudos Superiores de Parintins
CGEC	Coordenação Geral da Educação do Campo
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONEC	Conselho Nacional de Educação do Campo
CNEC	Conferência Nacional de Educação do Campo
CONAE	Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENERA	Encontro Nacional das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária
EPSJV	Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio
FACED	Faculdade de Educação
FIOCRUZ	Fundação Oswaldo Cruz
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FONEC	Fórum Nacional de Educação do Campo
FUNDEF	Fundo de Manutenção do Ensino Fundamental
GPT	Grupo Permanente de Trabalho da Educação do Campo
IBAMA	Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICSEZ	Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IES	Instituições de Ensino Superior
IFAM	Instituto Federal do Amazonas
IFET's	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LEdoC	Licenciatura em Educação do Campo
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MDA	Ministério do Desenvolvimento Agrário
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MEPF	Ministério Extraordinário da Política Fundiária
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

MSTTR	Movimento Sindical dos Trabalhadores e das Trabalhadoras Rurais
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMC	Organização Mundial do Comércio
ONG	Organização Não Governamental
PAIC	Programa de Apoio à Iniciação Científica
PAR	Programa de Ações Articuladas
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PEFD-RP	Programa Especial de Formação Docente - Rede Pública
PIB	Produto Interno Bruto
PEE/AM	Plano Estadual de Educação do Amazonas
PLi	Programa do Livro
PMP	Prefeitura Municipal de Parintins
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNDU	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento Humano
PNERA	Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNATE	Programa Nacional de Transporte Escolar
PNE	Plano Nacional de Educação
PNERA	Pesquisa Nacional sobre a Educação na Reforma Agrária
PROFORMAÇÃO	Programa de Formação de Professores em Exercício
PROFORMAR	Programa de Formação e Valorização de Profissionais de Educação
PROING	Programa de Interiorização da Graduação
PROCAMPO	Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo
PRONACAMPO	Programa Nacional de Educação do Campo
PRONERA	Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária
RENAFOR	Rede Nacional de Formação de Profissionais da Educação
RESAB	Rede de Educação do Semiárido Brasileiro
RU	Restaurante Universitário
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e
SEDUC	Inclusão
SEMED	Secretaria Executiva de Estado de Educação
SETEC	Secretaria Municipal de Educação
SIGAA	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SPVEA	Superintendência do Plano de Valorização Econômica da Amazônia
TC	Tempo Comunidade
TE	Tempo Escola
TU	Tempo Universitário
UA	Universidade do Amazonas
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UBS	Unidade Básica de Saúde
UEA	Universidade do Estado do Amazonas
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNB	Universidade de Brasília
USAID	United States Agency for International Development

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	16
1 CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE PARINTINS.....	29
1.1 Amazônia nas lentes do capital.....	29
1.2 O Estado do Amazonas.....	40
1.3 Caracterização do Município de Parintins.....	41
1.3.1 <i>A organização das escolas do campo no Município de Parintins.....</i>	<i>46</i>
1.4 Caracterização da Comunidade Santo Antônio do Tracajá.....	55
1.5 Caracterização da Escola Municipal Luiz Gonzaga.....	64
2 POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: TENDÊNCIAS, DEBATES E CONTRADIÇÕES.....	73
2.1 Tendência Hegemônica nas Políticas de Formação de Professores.....	77
2.2 Tendência Contra-Hegemônica nos rumos das Políticas de Formação de Professores.....	92
3 HEGEMONIA E CONTRA-HEGEMONIA NAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO CAMPO.....	100
3.1 Proposta de Educação do Movimento por uma Educação do Campo.....	102
3.2 Proposta de Formação de Professores defendida pelo Movimento por uma Educação do Campo.....	114
3.2.1 <i>Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA</i>	<i>118</i>
3.2.2 <i>Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo – PROCAMPO....</i>	<i>127</i>
3.2.3 <i>Programa Nacional de Educação – PRONACAMPO.....</i>	<i>133</i>
4 POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO QUE SE PROCESSA EM TERRITÓRIOS DO CAMPO EM PARINTINS.....	144
4.1 Perfil dos professores da Escola Municipal Luiz Gonzaga.....	144
4.2 Políticas de Formação de Professores em Parintins: contextos e contradições.....	151
4.2.1 <i>Programa Especial de Formação Docente – Rede Pública – PEFD/RP.....</i>	<i>153</i>
4.2.2 <i>Projeto de Formação de Professores para o Ensino Fundamental em Áreas de Reforma Agrária de Roraima e Amazonas – PRONERA.....</i>	<i>156</i>
4.2.3 <i>Programa de Formação de Professores em Exercício – PROFORMAÇÃO.....</i>	<i>164</i>
4.2.4 <i>Programa de Formação e Valorização de Profissionais de Educação – PROFORMAR.....</i>	<i>169</i>
4.2.5 <i>Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR: Mas, professora, essa educação do campo, será que ela existe mesmo?.....</i>	<i>172</i>
EM BUSCA DE CONCLUIR.....	180
REFERÊNCIAS.....	185
ANEXO A – Parecer Consubstanciado do CEP.....	200
ANEXO B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os Professores.....	201
ANEXO C – Termo de Anuência – SEMED.....	203

ANEXO D – Termo de Anuência da Escola.....	204
APÊNDICE A - Banco de Teses da Capes.....	205
APÊNDICE B - Questionário aplicado aos professores.....	221
APÊNDICE C – Roteiro de Entrevista para a professora.....	225

INTRODUÇÃO

*Se as coisas são inatingíveis... ora!
Não é motivo para não querê-las...
Que tristes os caminhos, se não fora
A presença distante das estrelas!
(Mário Quintana, 1951)*

O trecho extraído do poema “Das utopias”, de Mário Quintana, é um convite para mantermos viva a utopia, pois uma sociedade sem utopia é uma sociedade sem sonhos e esperanças. Este convite se relaciona com a pesquisa ora apresentada, visto que os problemas enfrentados quanto às políticas de formação de professores do campo não serão resolvidos pelo sistema que os gerou, ou seja, o capitalismo. Ao contrário, deve partir da iniciativa da categoria dos professores, entendidos aqui como lutadores, cientificamente formados (PISTRAK, 2009) e protagonistas de propostas contra hegemônicas, mantendo viva a esperança e a luta na defesa de outros projetos, outras práticas, que contribuam para a alteração da realidade circundante.

Formação de professores é uma problemática que me instiga¹ desde o curso de Mestrado e esta problematização se intensificou no Doutorado ao analisar as políticas de formação inicial de professores do campo, constituindo-se um desafio, mas um desafio prazeroso, porque se articula à minha trajetória de vida pessoal, social e institucional, a qual relato de forma breve.

Sou filha de pais agricultores, criada em uma comunidade ribeirinha, localizada no Município de Parintins no Baixo Amazonas. Cresci em meio a uma família de sete irmãos, onde aprendemos a trabalhar desde cedo para ajudar no sustento da casa e carrego as vivas lembranças de uma infância feliz e desafiadora em que os brinquedos eram o campo, as árvores, o rio e a canoa.

Quando fomos estudar na cidade recordo a luta, o companheirismo e solidariedade de meus irmãos na superação dos desafios enfrentados. Juntos, aprendemos a cuidar uns dos outros, a nos orientar quanto à hora de dormir e acordar, brincar, estudar, ir à igreja, trabalhar, distribuir tarefas e cobrar responsabilidades, porque éramos ao mesmo tempo, irmãos, filhos, pais e mães de nós mesmos.

Dentre as importantes lições apreendidas com meus familiares, as mais significativas foram e são sonhar/acreditar, lutar, enfrentar os desafios impostos com determinação e

¹ Ao assumir a escrita na primeira pessoa do singular, nesta parte introdutória, trago o meu memorial estabelecendo relações com o objeto de estudo. Após o memorial, assumo a escrita na primeira pessoa do plural por compreender que este texto foi escrito por muitas mãos e interlocuções com pesquisadores e sujeitos participantes do processo de investigação que ajudaram a ampliar o meu olhar.

valorizar a importância de cada conquista. E representam a grande contribuição deles em minha trajetória de vida que se entrecruza com a dimensão pessoal, social e profissional.

Em 1995 conclui o Curso de Magistério em nível Médio e em 1996 obtive aprovação no primeiro concurso público para docente do Ensino Fundamental, realizado pela Prefeitura Municipal de Parintins (PMP), mas devido ao salário precário, que por vezes atrasava três meses, em 1998 participei do concurso público para docente do Ensino Fundamental, realizado pela Prefeitura Municipal de Manaus, o qual oferecia um salário mais atrativo.

Apesar das condições favoráveis que o trabalho em Manaus me oferecia, o sentimento era de insatisfação, almejava retornar a Parintins, cuja possibilidade veio em 2000 com a realização do primeiro vestibular para Pedagogia em Parintins, oferecido por meio do Programa Especial de Formação Docente - Rede Pública (PEFD-RP) e Programa de Interiorização da Graduação (PROING) da Universidade do Amazonas (UA)².

Nos primeiros dois anos tentei conciliar as atividades do curso de Pedagogia em Parintins com o trabalho docente em Manaus, pois o curso acontecia nos períodos de férias escolares. Situação perdurou até o ano de 2002, quando a PMP realizou o segundo concurso público, por meio do qual concorri à vaga destinada à docência no Ensino Fundamental. Ao ter sido aprovada, retornei a Parintins, onde já era concursada em um cargo de trabalho e assim passei a atuar como pedagoga na escola onde havia iniciado a trajetória docente.

Ao concluir a graduação em 2004, fui trabalhar na Secretaria Municipal de Educação (SEMED) como professora formadora do Programa de Formação de Professores em Exercício (PROFORMAÇÃO)³. Encerrado o programa, em 2006, fui integrada à equipe técnico-pedagógica da Educação Infantil e, em 2007, à tutoria do Programa Formação pela Escola⁴.

² Antiga denominação utilizada desde a criação da universidade pela Lei nº 4.024 de 12 de junho de 1962, que foi alterada pela Lei nº 10.468, de 20 de Junho de 2002, quando passa a ser denominada de Universidade Federal do Amazonas. E aqui é válido destacar que até aquele momento o funcionamento do Campus avançado da UA em Parintins se restringia na oferta de poucos cursos especiais, por isso, caso alguém desejasse prosseguir os estudos em nível superior concorria a vagas de cursos destinadas para todo o interior do Amazonas, cuja aprovação implicava em mudança para a capital do Estado, Manaus. Foi assim que muitos parintinenses refizeram suas vidas ao migrar para Manaus, competindo por emprego no mercado de trabalho, resistindo na luta para garantir o direito de permanecer no estudo e conseguir um lugar para residir.

³ Um programa a distância, em nível médio, que visava capacitar professores que se encontravam lecionando nas séries iniciais, classes de alfabetização do Ensino Fundamental, ou de Educação de Jovens e Adultos – EJA, sem a formação mínima exigida pela LDBEN 9.394/96 para atuar nas escolas do campo.

⁴ Programa Nacional de Formação Continuada à Distância, criado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), com o propósito de atender à grande demanda e formar operadores para controle, avaliação e execução de seus programas, como Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), Programa de Transporte Escolar (PTE) e Programa do Livro (PLI).

A trajetória vivenciada na SEMED foi compreendida como um rico processo de construção de muitas aprendizagens quanto à formação de professores.

Em 2008 participei do processo seletivo para professor substituto do Instituto de Ciências, Educação e Zootecnia (ICSEZ), polo Parintins da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Este foi um passo importante e decisivo que me levou a aprovação, em 2009, do primeiro concurso público para o Magistério Superior do Centro de Estudos Superiores de Parintins da Universidade do Estado do Amazonas (CESP/UEA).

Em 2010 iniciei o curso de Mestrado Acadêmico em Educação em Ciências na Amazônia, como parte de um projeto de interiorização da UEA, para qualificar quadros docentes para a região amazônica. O curso de mestrado contribuiu, sobremaneira para reafirmar a compreensão da importância de meu papel social, enquanto professora pesquisadora, que precisa constantemente (re)significar o que faz, ampliar conhecimentos, sobretudo, quando se tem em vista melhorar as atividades de sala de aula, orientações acadêmicas, atividades de pesquisa e extensão, enfim, contribuir para a construção de uma educação crítica e transformadora.

Em 2012 conclui o mestrado e passei a coordenar o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) no CESP/UEA, atividade que se configurou num rico processo de diálogo e aproximação junto aos professores que trabalham com a educação que se realiza em territórios camponeses, visto que foi possível perceber inúmeros desafios impostos seja no trabalho docente que realizam nas escolas do campo de várzea ou de terra firme, seja na formação inicial que participam.

A partir dessa experiência, senti-me desafiada em compreender a singularidade da educação do campo no Amazonas, sobretudo, quanto à formação dos professores que atuam nesse território, bem como os desafios sociopolíticos, econômicos, culturais e territoriais implicados nesse processo.

Diante dessa inquietude, juntamente com um pequeno grupo de professores e discentes do curso de Pedagogia, iniciei uma caminhada de reflexões, estudos e práticas envolvendo escolas do campo do Município de Parintins, cuja perspectiva se contrapunha a um currículo urbanocêntrico e a um processo formativo restrito ao espaço da universidade (VIEIRA; SILVA, 2014).

Para tanto, participei de um conjunto de propostas e discussões de temáticas pertinentes à formação de professores da educação do campo, dentre os quais: “Pedagogia como Práxis: os desafios de Educar na Amazônia” na III Semana de Pedagogia de 2012 do

CESP/UEA; inclusão de práticas/oficinas em escolas do campo por meio das disciplinas que eu ministrava; elaboração/aprovação do projeto de extensão Novos Talentos, Edital CAPES nº 055/2012, junto à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/Ministério da Educação e Cultura (CAPES/MEC) e projetos de iniciação científica no âmbito do Programa de Apoio à Iniciação Científica (PAIC). Todas as atividades tinham como foco o conhecimento das escolas do campo e configuraram ações integradas de ensino, pesquisa e extensão, contribuindo para a construção de conhecimentos e estudos sobre formação docente nestes territórios.

Do percurso dessa trajetória, portanto, emergiu o interesse por esta pesquisa, cujas inquietações partem da experiência vivida enquanto egressa do PEFD, como professora da rede municipal de ensino, da experiência vivenciada na formação dos professores dos programas PROFORMAÇÃO e PARFOR e ainda, na condição de professora substituta dos cursos de Licenciatura do ICSEZ/UFAM e de professora concursada dos cursos de Licenciatura do CESP/UEA.

Para tanto, esta pesquisa trata de políticas de formação inicial de professores. Políticas de formação de professores se referem a um amplo espectro de iniciativas, no qual estariam tanto as disposições gerais expressas no arcabouço legal acerca do magistério, quanto às ações governamentais, direta ou indiretamente promovidas pelas diferentes esferas do poder público (VIEIRA, 2013).

A efetivação de diferentes iniciativas na configuração dessas políticas exige a contribuição de forças da sociedade civil como sindicatos e organizações profissionais, posto que aqueles que estão nas escolas e nas universidades é que deveriam ser partícipes ativos na construção das políticas educacionais que constroem ou destroem as suas vidas (FREITAS, 2007). No entanto, contraditoriamente, os rumos das políticas de formação de professores no Brasil nem sempre foram e ainda não são pensados com a participação concreta dos professores, muito menos resultaram da problematização de suas demandas.

Concernente à formação de professores do campo essa questão é ainda mais desafiadora. Vivenciamos a implantação de políticas de formação contrárias aos interesses dos verdadeiros protagonistas, como os professores, as entidades, os movimentos sociais e sindicatos que os representam, ou seja, os “interlocutores válidos” (FREITAS, 2007).

Mas, tal investida não poderia ser outra, afinal, “a educação é sempre temida pelo sistema capitalista pela possibilidade de conscientização que gera” (FREITAS, 1992, p. 6). Daí

a existência de estratégias cada vez mais imponentes em reduzir os níveis de consciência política coletiva da categoria dos professores.

A expectativa criada com a Constituição Federal de 1988, em torno de uma participação popular mais ativa na construção dos rumos das políticas, o que implicaria uma maior abertura nos diálogos, discussões e apresentação de propostas, contraditoriamente, tem sido desmistificada, visto que a participação dos professores e da sociedade civil, sobretudo, nas audiências públicas, tem se caracterizado muito mais como sessão de “escuta” do que como oportunidade de discussão e de diálogo (SCHEIBE, 2013).

Trata-se de uma situação proposital dado que as políticas não são neutras “[...] o conteúdo de cada política específica carrega normas e orientações para efetivar comportamentos sociais necessários para a sustentação do modo de produção – na atualidade, o capitalismo” (MASCARENHAS, 2014, p. 189). Assim, a formulação/implementação de políticas de formação de professores do campo não focaliza os professores, seus territórios de atuação e nem considera suas necessidades demandadas como preocupação legítima.

Parintins, município do Estado do Amazonas, não foge a esta regra, pois as políticas de formação impostas aos professores que trabalham com a educação do campo traduzem os interesses da política neoliberal, responsável pela precarização do trabalho docente e desvalorização social do magistério. Problematicar essa questão é fundamental porque em territórios camponeses, as políticas neoliberais são ainda mais perversas e violentas, dadas as condições desumanas em que os sujeitos vivem e trabalham.

Assim, demarcamos como inquietação central a saber: as políticas de formação de professores atendem as singularidades da educação do campo, considerando o contexto sociopolítico, econômico, cultural e territorial do Município de Parintins? E em busca de ajudar a responder a esta inquietação maior, elaboramos as seguintes questões norteadoras: Como se apresenta o contexto do município de Parintins e a realidade da educação que se processa em território camponês do referido município? Quais as tendências que fundamentam as diretrizes políticas de formação de professores no Brasil? Quais as políticas contra hegemônicas de formação inicial de professores do campo legitimadas pela luta dos movimentos sociais? Quais as políticas de formação de professores que trabalham com a educação do campo no contexto de Parintins?

A partir dessas questões investigativas, delineamos como objetivo geral: Analisar se as políticas de formação de professores atendem as singularidades da educação do campo no contexto político, socioeconômico, cultural e territorial do Município de Parintins. E como

desdobramento desse objetivo elaboramos os seguintes objetivos específicos: 1) Contextualizar o Município de Parintins e conhecer a realidade da educação que se processa em território camponês do referido município; 2) Discutir as tendências que fundamentam as diretrizes políticas de formação de professores no Brasil; 3) Identificar as políticas contra hegemônicas de formação inicial de professores do campo no Brasil, legitimadas pela luta dos movimentos sociais e; 4) Verificar as políticas de formação de professores que trabalham com a educação do campo no contexto de Parintins.

Para tal, empreendemos um levantamento bibliográfico da produção acadêmica sobre as Políticas de formação de professores, em bancos de teses e dissertações, bem como em periódicos e em documentos oficiais. Concernente às teses, realizamos no mês agosto de 2014 um levantamento das produções nas linhas de pesquisa da Educação do Campo no Banco de Teses da CAPES (APÊNDICE A).

Quadro 01 - Linhas de Pesquisa da Educação do Campo

LINHA DE PESQUISA	QUANTIDADE
Cultura, currículo e formação de educadores	3,7%
Cultura, Organização e Educação	3,7%
Desenvolvimento, ruralidades e políticas públicas	3,7%
Educação Ambiental e Educação do Campo (EAEC)	11,1%
Educação Escolar: Instituições, sujeitos e currículos	3,7%
Educação Popular	7,41%
Educação, Cultura Corporal e Lazer	3,7%
Educação, Trabalho e Movimentos Sociais	7,41%
Educação, Sociedade e Cultura	3,7%
Filosofia, História, Educação e Sociedade	7,41%
Filosofia, Linguagem e Práxis Pedagógica	3,7%
Formação de profissionais da educação. Políticas de formação	3,7%
História e Políticas da Educação	3,7%
Linguagem: Processos de produção de linguagens, identidades culturais e práticas educativas	3,7%
Memórias e representações	3,7%
Pensamento social, sistemas de conhecimentos e complexidade	3,7%
Planejamento Educacional, Políticas Públicas e Gestão Educacional	11,1%
Psicologia, Processos Culturais e Subjetivação	3,7%
Saberes e Práticas Educativas	3,7%
Trabalho e Educação (Educação Infantil)	3,7%

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base no Banco de Teses da CAPES/2014.

Para as buscas consideramos o período de 2010 a 2013, destas encontramos 27 teses, distribuídas em diversas linhas de pesquisas da Educação do Campo, das quais apenas 3,7% corresponde à linha de pesquisa de políticas de formação de professores, ainda assim, sob outra abordagem teórico-metodológica, a Antropologia.

Os estudos sobre políticas de formação de professores no Brasil ainda representam um campo de pesquisa com insuficiente demarcação teórica. No Amazonas, especificamente, em Parintins, a produção de pesquisas sobre essa temática é ainda escassa.

Dentre os motivos que justificam esta pesquisa destacamos que o objeto: (a) encontra-se intrinsecamente ligado a nossa vida pessoal, social e profissional; (b) referenciado em um território marcadamente complexo e de rica sociobiodiversidade, como é a Amazônia sem desconsiderarmos o contexto nacional e global em que as orientações sobre as políticas são engendradas e; (c) contribuir com estudos que tratem das políticas públicas de formação de professores do campo.

Partimos da compreensão de que em termos de ciência não existe verdade absoluta, pronta e acabada, existem teorias ou visões de mundo diferentes, mas é a inquietude do homem faz o conhecimento avançar. Nesta perspectiva, assumimos como método de análise o materialismo histórico-dialético, compreendido “ao mesmo tempo como uma postura, um método de investigação e uma práxis, um movimento de superação e de transformação” (FRIGOTTO, 2010, p. 86).

A teoria revolucionária com foco na emancipação humana ocupa lugar central nos estudos de Marx (2005), entendida como uma tomada de consciência. Para Marx, a emancipação humana está vinculada com a realização da superação da alienação, portanto, com a tomada de consciência, mas essa emancipação humana só seria possível se partisse do proletariado por constituir-se a classe social mais desumanizada, por suas condições históricas, por isso mesmo, a única com exigências radicais de humanização.

Para tanto, foi necessário empreendermos “um movimento da parte para o todo e do todo para a parte; do fenômeno para a essência e da essência para o fenômeno; da totalidade para a contradição e da contradição para a totalidade; do objeto para o sujeito e do sujeito para o objeto” (KOSIK, 1976, p. 30). Esse movimento do método nos permitiu mergulhar na realidade, analisarmos em termos abstratos as contradições e as relações entre as partes e o todo, o que nos possibilitou conhecermos a realidade das políticas de formação de professores no território do campo no contexto amazônico, analisar a proposta de políticas de formação de professores defendida pelos movimentos sociais situando as relações sociais e econômicas que perpassam pela produção das ações concretas dos professores que dela fazem parte.

No processo da pesquisa buscamos situar a historicidade das políticas de formação de professores existentes no território do campo amazônico e suas relações em nível mais amplo (Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID, Banco Internacional para a Reconstrução e

o Desenvolvimento – BIRD e Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE, etc), num contexto complexo e contraditório (MARX, 2005).

Quanto à seleção da escola, lócus deste estudo, bem como a definição dos sujeitos participantes utilizamos as seguintes estratégias:

- a) O lócus de investigação teve como critério de seleção a escola que congregasse os diferentes tipos de organização de ensino existentes nas escolas do campo em Parintins, ou seja, multisseriadas, agregadas e nucleadas. Dessa forma, dentre as 118 escolas da rede pública municipal de ensino de Parintins, escolhemos a “Luiz Gonzaga”, localizada na Comunidade de Santo Antônio à margem direita do Rio Tracajá, área de assentamento do INCRA. Essa escola é também responsável pela coordenação do trabalho pedagógico e administrativo de duas escolas anexas, que são as Escolas São Mateus/Uaicurapá e Nossa Senhora de Fátima/Igarapé Açu/Tracajá, cuja organização de ensino é multissérie.
- b) Os sujeitos do estudo foram 14 (quatorze) moradores/trabalhadores das comunidades de Santo Antônio do Tracajá, São Mateus/Uaicurapá e Nossa Senhora de Fátima/Igarapé Açu/Tracajá, e 15 (quinze) professores que atuam na Escola Municipal Luiz Gonzaga. Para a identificação dos sujeitos do estudo, tanto em relação aos moradores/trabalhadores das comunidades, quanto em relação aos professores (Quadros 2 e 3), adotamos nomes fictícios elaborados por eles mesmos, como forma de resguardar a identificação dos mesmos e valorizá-los enquanto sujeitos sociais importantes na educação que se processa nestes territórios.

Quadro 02 - Identificação dos moradores/trabalhadores

Morador	Idade (anos)	Gênero
Antônio	55	Masculino
Chico	51	Masculino
Félix	38	Masculino
João	15	Masculino
Joana	40	Feminino
José	41	Masculino
Maria	43	Feminino
Mariazinha	26	Feminino
Paulo	16	Masculino
Raimundo	65	Masculino
Trindade	37	Feminino
Vera	42	Feminino
Vitório	57	Masculino
Zé	61	Masculino
-	-	-

Fonte - Diálogo em Agosto/2016.

Quadro 03 - Identificação dos professores

Professor (a)	Idade (anos)	Gênero
Deise	49	Feminino
Dore	40	Feminino
Flor	68	Feminino
Jasmim	33	Feminino
JJ	30	Masculino
José	36	Masculino
Maria	41	Feminino
Marrie	28	Feminino
Mimi	41	Feminino
Paixão	34	Feminino
Pedro	31	Masculino
Poeta	32	Masculino
Romário	39	Masculino
Sonhador	45	Masculino
Uirapuru	29	Masculino

Fonte - Questionário aplicado em Junho/2016.

- c) Quanto ao critério de inclusão dos moradores e/ou trabalhadores das comunidades de Santo Antônio do Tracajá, São Mateus/Uaicurapá e Nossa Senhora de Fátima/Igarapé Açu/Tracajá, esclarecemos que a participação destes não estava prevista na pesquisa, mas no processo sentimos a necessidade de inclui-los objetivando compreendermos a historicidade da educação do campo naquele território camponês, a relação que os sujeitos estabelecem com aquele território, especialmente no que concerne ao enfrentamento da ausência e/ou fragilidade das políticas públicas, tão necessárias para a melhoria de suas condições de vida e trabalho. As informações fornecidas por estes sujeitos esclareceram questões pertinentes à compreensão do objeto de estudo, como historicidade, problemas e dilemas da educação do campo naquele território.
- d) Em relação aos professores, adotamos como critério de inclusão a participação de professores em exercício docente na Escola Municipal Luiz Gonzaga com o propósito de compreendermos como se deu a implantação das políticas de formação de professores, forjadas ou não pelos movimentos sociais, mas que atenderam não somente aqueles professores, como também uma significativa parcela de docentes que trabalham nas escolas do campo do Município de Parintins. Incluímos ainda uma professora aposentada por esta representar a historicidade da educação do campo e das políticas de formação de professores naquele território.

Para a coleta de dados utilizamos as técnicas de pesquisa documental, questionário e entrevista. Conversas Informais, registros audiovisuais e anotações feitas em caderno de campo também serviram de base para a análise e compreensão do estudo. A aproximação com o lócus de pesquisa foi realizada no período de 2014 a 2015 e a aplicação dos instrumentos de pesquisa nos períodos de Junho a Agosto de 2016.

O uso de documentos constituiu-se uma técnica valiosa, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos do tema, além de constituírem uma fonte rica que dá mais estabilidade aos resultados (LÜDKE; ANDRÉ, 2013). Lüdke e André (2013, p. 45) destacam que o uso de documentos constitui “também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador”, ou seja, “não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto”.

Assim, os documentos utilizados (Quadro 04) neste estudo consistiram em documentos textuais elaborados por pesquisadores e militantes representantes de movimentos sociais e ainda documentos oficiais que tratam da Educação do Campo e da formação de professores do campo.

Quadro 04 - Documentos utilizados na tese

Documentos elaborados por pesquisadores e representantes de movimentos sociais do campo	Documentos oficiais
Documento Final do XVIII Encontro Nacional da ANFOPE (2016)	Decreto nº 8.752/2016.
Documento Final do FONEC (2015)	Decreto nº 7.352/2010
II ENERA (2015)	Parecer do CNE n. 36/2001
Relatório da II Pesquisa Nacional sobre a Educação na Reforma Agrária (II PNERA, 2015).	Portaria nº 86/ 2013 e
Caderno do IV Seminário da Licenciatura em Educação do Campo (2014)	Resolução CNE/CEB 1/2002
Dicionário da Educação do Campo (2012)	PNE 2001-2010, 2014-2024
Educação do Campo: Notas para uma análise de percurso (2010)	LDB 9394/96
Manual de Operações de Operações do PRONERA (2004)	-
Referências para uma política nacional de educação do campo (2004a)	-

Fonte – Elaborado pela pesquisadora com base em documentos encontrados em Maio/2016.

A análise dos diversos documentos nos permitiu compreender as intencionalidades propostas quanto à Educação do Campo e às políticas de formação de professores, especialmente quanto às formas de elaboração e de implementação, que para acontecer dependem, sobremaneira, da pressão dos diretamente afetados, no caso, os professores, sindicatos, movimentos sociais e sociedade em geral.

Quanto à conversa informal, esta foi utilizada com os moradores/trabalhadores das três comunidades investigadas, enquanto estratégia de valorização de seus saberes. A conversa informal constitui uma excelente estratégia de recolha de dados que não trata um saber como superior ao outro, mas como uma ponte de equilíbrio para compreensão/intervenção na realidade concreta. As conversas informais aconteceram durante visitas nas comunidades investigadas, por meio das quais foi possível estabelecer contato com os moradores indo até suas casas e/ou locais de trabalho, cujos dados foram registrados por meio de gravação em áudio, fotografias e anotações no caderno de campo.

O questionário foi outra técnica de coleta utilizada, pela possibilidade de “revelar a importância da informação obtida pelo contato imediato com as pessoas envolvidas no campo da pesquisa” (THIOLLENT, 1980, p. 104). Thiollent (1980, p.109) adverte que o uso do questionário exige que o pesquisador esclareça cada questão, de modo a,

[...] estimular o respondente a produzir suas explicações e a colocar-se em situação de observador, individual ou coletivo para descrever a realidade uma informação dirigida que produza diversos efeitos de desbloqueio ou de deslocamento de perspectiva. O esclarecimento não visa induzir a resposta de

maneira favorável à intenção do investigador. Ele se justifica para quebrar a passividade e impedir as respostas fáceis, de conteúdo vazio, ou sem compromisso.

A perspectiva indicada por Thiollent (1980) quanto ao uso do questionário, oferece a possibilidade dos investigados, no caso os professores, tornarem-se, no decurso da pesquisa, investigadores nessa situação pelo simples fato de serem eles mesmos os diretamente envolvidos com a realidade concreta das escolas do campo, que podem falar de suas condições objetivas em meio a essa realidade.

A partir dessa premissa, o questionário foi aplicado a 14 (quatorze) professores, participantes do estudo, que trabalham na escola, dentre os quais um assume a função de gestor. Aplicamos este instrumento ao mesmo tempo para todos os professores com data previamente combinada. No momento da aplicação do questionário [16/06/2016] acompanhamos os professores esclarecendo suas dúvidas quanto às questões a serem respondidas. O questionário foi estruturado com perguntas abertas e fechadas (APÊNDICE B). A estratégia de acompanhar os professores na aplicação desta técnica de coleta foi significativa, visto que os professores responderam ao questionário e o devolveram, contribuindo para uma compreensão mais próxima da realidade possível.

Por fim, outra técnica de coleta valorosa na realização deste estudo foi a entrevista semiestruturada. A entrevista semiestruturada é usualmente desenvolvida nas pesquisas qualitativas em educação pelo seu caráter flexível na coleta das informações e ganha vida ao se iniciar o diálogo entre o entrevistador e o entrevistado (LÜDKE; ANDRÉ, 2013).

Assim, a entrevista foi realizada junto a uma professora aposentada, a partir de um roteiro de entrevista (APÊNDICE C) previamente elaborado. A professora tem 68 anos de idade e o nome criado por esta para sua identificação neste estudo é Flor. A inclusão desta professora no estudo é significativa pelo fato desta nos ajudar a melhor compreender os desafios entrelaçados à necessidade de políticas de formação de professores do campo, especialmente àqueles que até bem pouco tempo [início da década de 2000] sequer tinham a formação mínima para lecionar.

Após a coleta de dados, realizamos a análise e discussão dos resultados, a qual consta no quarto capítulo integrada aos programas formativos os quais os professores, sujeitos da pesquisa, participaram. Para a análise dos resultados consideramos a literatura sobre políticas de formação de professores, os documentos específicos, bem como a interlocução com colegas, professores e orientadora do curso de doutorado, colegas de profissão, professores das escolas do campo e das universidades, agricultores, pescadores, extrativistas, estudantes, técnicos do

IDAM, da SEMED e pesquisadores da educação do campo, em diferentes espaços de discussão sobre a temática: nas salas de aulas; nas comunidades onde as escolas do campo estão inseridas; nas idas e vindas de inúmeras viagens de barco até as escolas do campo; nas caronas de canoa e de rabeta até as casas e locais de trabalho dos moradores das três comunidades visitadas e; nos eventos locais, regionais e nacionais os quais participamos

Para tanto, a tese ora apresentada resulta de leituras, diálogos, encontros/confrontos comigo e com outros sujeitos e os eixos de análise categorizados brotaram dos achados da pesquisa, presentes tanto no arcabouço teórico quanto nos dados da realidade investigada. E para melhor compreensão e organização didática está estruturada em quatro capítulos.

O primeiro capítulo tem como título *Contexto da Educação do Campo no Município de Parintins* teve como objetivo contextualizar o Município de Parintins e conhecer a realidade da educação que se processa em território camponês do referido município. Ao escrevê-lo buscamos fazer uma breve reflexão sobre a Amazônia, o Município de Parintins, a Comunidade Santo Antônio do Tracajá e Escola Municipal Luiz Gonzaga, lócus deste estudo, pois compreendemos que não podemos discutir Educação do Campo sem situarmos de que território estamos falando. E embora o foco da tese seja a formação inicial de professores, consideramos importante abordar neste capítulo questões cruciais, como a questão do transporte escolar, das escolas nucleadas, agregadas, anexas, multisseriadas, da exclusão escolar dos sujeitos, da relação com o trabalho infantil e dos adolescentes, da relação cultural que se estabelece, da relação com a agricultura, com o extrativismo, com a pesca, etc. Todas essas questões constituem desafios que enfrentam os professores, enfim, os sujeitos dos territórios do campo, não somente de Parintins, do Amazonas, da Amazônia, mas do Brasil.

O segundo capítulo, *Políticas Públicas de Formação de Professores no Brasil: tendências, debates e contradições*, trata das tendências que fundamentam as diretrizes políticas de formação de professores no Brasil, ou seja, a tendência hegemônica e a tendência contra hegemônica e suas implicações para as políticas de formação de professores.

O terceiro capítulo, *Hegemonia e contra-hegemonia nas Políticas de Formação de Professores do Campo*, aborda a respeito das políticas contra hegemônicas de formação inicial de professores do campo no Brasil, propostas e legitimadas pela luta dos movimentos sociais, como o PRONERA e o PROCAMPO. Aborda também a respeito de como o MEC se apropria das ideias dos movimentos e cria a política hegemônica expressa no PRONACAMPO.

O quarto capítulo, *Políticas de formação de professores da educação que se processa em territórios do campo em Parintins*, traz a análise dos resultados da pesquisa integrada aos

programas formativos, os quais atenderam aos professores que trabalham com a educação do campo na Escola Municipal Luiz Gonzaga. Traz a manifestação dos professores, seus dilemas no que concerne aos programas, naquilo que eles contribuíram para as mudanças ou permanências na realidade da formação de professores; a atuação sem qualificação exigida pela legislação; as formas de contrato que os expõem aos desmandos políticos locais; a rotatividade dos professores. Enfim, foca a formação, mas no contexto mais amplo dos desafios que se enfrentam na Amazônia, no Estado do Amazonas, em Parintins, na Comunidade de Santo Antônio do Tracajá.

Para tanto, sustentamos a tese de que as políticas de formação de professores oferecidas por meio de programas, quando institucionalizadas, não dão conta de uma política global de formação docente articulada às singularidades das escolas do campo, pois há profundas contradições entre o discurso das políticas e sua concreta implementação, ao desconsiderar e inviabilizar o protagonismo dos professores e as necessidades demandadas de seus contextos.

A partir das discussões/reflexões construídas no processo da pesquisa compreendemos o campo como território de construção da contra hegemonia e, no que concerne ao objeto desta pesquisa, uma política de formação de professores contra hegemônica se faz necessária e assume os professores como lutadores e protagonistas de elaboração e implementação de propostas, mas isso a partir de suas necessidades demandadas, articuladas ao contexto político, econômico, social e territorial mais amplo.

1 CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE PARINTINS

A distribuição de renda extremamente desigual que separa pobres e ricos, acentuada pela lógica do modelo hegemônico capitalista de classe, tem levado grande parcela da população mundial a uma situação de miséria. Tal modelo hegemônico é tão bem arquitetado de modo a perpetuar os poucos privilegiados no topo da estratificação social, sem que a grande massa da população perceba os profundos abismos e barreiras de indiferença que a separa dos ricos.

No Brasil, o grande fosso e desequilíbrio pelas regiões do país são refletidos nitidamente em vários aspectos básicos, como saúde, saneamento, segurança, habitação, educação, etc. No que trata a educação, esta nunca foi e continua não sendo prioridade do Estado e a situação se agrava ainda mais quando o que está em causa é a educação do campo, tratada desde o período jesuítico como educação rural, levou a que os camponeses tivessem o direito à educação usurpado e carregam, portanto, as marcas de um tratamento desigual, discriminatório e excludente.

No Amazonas e, mais especificamente em Parintins, essa realidade não é diferente, apesar dos múltiplos olhares e interesses, inclusive, de organismos internacionais, a educação nunca esteve e, aliás, não está no foco de prioridades de seus interesses, pelo menos não em termos de garantia de direitos sociais. “É urgente pensar mecanismos de redistribuição econômica que permitam corrigir as desigualdades contrastantes entre estados, municípios e regiões do país” (OLIVEIRA, 2011, p. 335).

Mas, antes de avançarmos nessa questão, consideramos relevante situar, ainda que de forma breve a Amazônia, dada a necessidade de conhecer e compreender o que está por trás de tantos olhares, verdades forjadas e tanta interferência neste território.

1.1 Amazônia nas lentes do capital

A Amazônia é constituída por territórios de nove países da América do Sul (Brasil, Peru, Colômbia, Venezuela, Equador, Bolívia, Guiana, Suriname e França - Guiana Francesa), totalizando uma área de 7 (sete) milhões de Km², dos quais cinco milhões e meio de Km² são cobertos pela floresta tropical. No Brasil, a Amazônia é delimitada por uma área denominada “Amazônia Legal” ou “Amazônia Brasileira” e corresponde atualmente à área dos Estados da Região Norte (Acre, Amazonas, Amapá, Pará, Rondônia, Roraima e Tocantins), acrescidos da

totalidade do Estado do Mato Grosso e dos municípios do Estado do Maranhão. Uma área gigantesca de aproximadamente 5.020.000 km² (IBGE, 2015), que ocupa 54% do território brasileiro, constituindo-se o maior bioma terrestre do país.

À primeira vista, parece fácil caracterizar a Amazônia com uma imagem praticamente consagrada na literatura seja ela didática, científica, artística seja pelos meios de comunicação de massa (GONÇALVES, 2012). Entretanto, “o enorme potencial amazônico de recursos naturais, florestais, minerais, energéticos e biotecnológicos [...] por si não garantem a certeza de um desenvolvimento sustentável” (BENCHIMOL, 2009, p. 498), nem tampouco a melhoria das condições de vida de sua população.

A Amazônia é complexa, heterogênea e desigual. Sua história é uma história de “[...] suceder de erros enormes, nos quais a ganância não mediu as consequências. Há muito pouco de heroico ou virtuoso nesta história” (MEIRELLES FILHO, 2004, p. 98). Essa história é marcada em três grandes momentos ou ciclos: um primeiro de saque e coleta; um segundo, dedicado à borracha; e um terceiro, onde se busca integrar a região ao Brasil. O interesse aqui não está em tratar detidamente a respeito de cada ciclo. Pesquisadores como Meirelles Filho (2004), Freitas M (2009) e tantos outros têm se ocupado disso, antes, o que se quer é reafirmar o quanto que a Amazônia e seus sujeitos foram tratados como invisíveis e em todos esses ciclos as comunidades locais e a natureza saíram perdendo, visto que “os recursos foram utilizados e coletados sem maiores critérios, e a Natureza, sempre que se tornou um obstáculo, foi eliminada” (MEIRELLES FILHO, 2004, p. 99).

Projetos e programas resultantes desses ciclos nada ou pouco estabeleceram relações com a realidade local e não trouxeram mudanças substantivas nesta realidade, nem nas condições de vida da população. E nem poderiam, afinal, os territórios foram considerados mais importantes do que os povos (FREITAS, M., 2009).

O contexto apresentado aponta para uma história de perdas e danos (LOUREIRO, 2002), contraditoriamente, construída a partir de dois eixos norteadores conflitantes, em que de um lado reina “a visão paradisíaca criada pela magia dos mitos da região e sobre a região; de outro, a violência cotidiana gestada pela permanente exploração da natureza e desencadeada pelos preconceitos em relação a ambos – homem e natureza” (LOUREIRO, 2002, p. 109). Essa assertiva é corroborada por Hage (2013) para o qual a Amazônia é a expressão de um grande contraste e paradoxo, posto que possui riquezas naturais diversas e abundantes e ao mesmo tempo abriga em seu território um dos maiores bolsões de pobreza e de exclusão social. Hage adverte que essa constatação encontra-se expressa, através da parca produção interna de ciência

e tecnologia, restrita aos ditames do mercado, que orientam fortemente o pensar, o agir, o sentir e a construção do ser amazônico.

A Amazônia também é considerada como um não lugar; um anti-mundo, como dizem Freitas e Silva (2000, p. 62):

[...] a Amazônia também é um não lugar, uma configuração desterritorializada, uma ficção da imaginação e da liberdade poética que a distância de uma Natureza, também inventada, historicizada, recriada ciclicamente pelas forças sociais, pelos interesses locais, internacionais e mundiais que constroem as expectativas de começo, desenvolvimento e fim; um anti-mundo, ou um lugar acima deste, como metáforas de vozes plurais, desiguais, homogêneas, que exacerbam os extremos ou relativizam as formulações antitéticas.

Consequente a esse processo, “[...] a maior riqueza da Amazônia – sua biodiversidade – tem sido, na prática, ignorada, questionada e combatida sistemática e implacavelmente pelas políticas públicas” (LOUREIRO, 2002, p. 112). Tal compreensão equivocada a respeito da biodiversidade e também da sociodiversidade deste território, ambas muito ricas, coloca em xeque sua dinamicidade e potencialidade, configurando um obstáculo a ser superado do ponto de vista econômico ao desenvolvimento da região.

Freitas e Silva (2000, p. 61) compreendem que as fabulações e expressões descritas em linguagens artísticas, filosóficas, científicas e políticas que tratam a Amazônia como problema, “podem configurar um lugar de encontro, confronto, acomodações, sínteses, produzidas pela cultura e pela ciência do Ocidente e do Oriente, pela historicidade do capitalismo, pelo ‘choque de civilizações’, pelas expectativas do começo e do fim de uma época”.

O que Freitas e Silva (2000) compreendem como fabulações e expressões, pesquisadores como Loureiro (2002), Gondin (2007) e Gonçalves (2012) chamam de imagens. E as imagens cristalizadas que se tem da Amazônia, sejam as idealizadas – *Eldorado, Santuário, Terra da Superabundância, Celeiro do Mundo, Pulmão do Mundo, Patrimônio da Humanidade, Maravilha do Mundo Moderno*; ou deformadas – *Paraíso Perdido, Vazio Demográfico, Inferno Verde* – representam imagens construídas de fora para dentro, sobretudo, pelos europeus, cujos olhares alheios, estereotipados e preconceituosos fizeram questão de ignorar os camponeses, que juntamente com sua cultura foram e continuam sendo tratados como inferiores, invisíveis porque, sem vez, nem voz, foram excluídos de todas as formas de sua condição de sujeitos sociais importantes na elaboração das políticas públicas para a região.

Estudos realizados por Meirelles Filho (2006), Gondin (2007), Freitas M (2009) e Gonçalves (2012), destacam pontos comuns quanto às imagens equivocadas a respeito da Amazônia. Meirelles Filho (2006, p. 27) entende que a Amazônia é mais falada do que conhecida, mais discutida do que vivida, mais mito do que realidade. Este autor esclarece que “a principal razão para que tantos mitos resistam ao tempo deve-se ao baixo grau de escolarização e ao pouco acesso a informação da maior parte dos habitantes amazônicos”. Na verdade, é preciso ter claro, como nos ensina Molina (2003, p. 33), que o “acesso a informação, capacidade de compreensão e grau de escolaridade afetam maiores ou menores interações com o meio”.

Gondin (2007) compreende que a Amazônia foi inventada a partir dos relatos dos peregrinos, missionários, viajantes, comerciantes. Na esteira desses estudos, Freitas M (2009, p.16), indica que a Amazônia, vista pela ótica dos colonizadores, explica mais sobre quem narra do que sobre o narrado. Na ótica dessa autora “os povos amazônicos são partes da paisagem da natureza [...] descritos em matizes de cor, em semelhança de aproximação estética, pela aparência e proximidade com os animais, pela ausência de crenças, da religião, de leis, de ambição, de cobiça aos bens materiais de outrem”.

Daí a constatação de Gonçalves (2012) de que a imagem que se tem a respeito da região amazônica é mais uma imagem *sobre* a região do que *da* região. Entretanto, para além dessas visões,

[...] existe uma outra visão da realidade amazônica vivenciada por suas populações [...] É uma realidade dura de miséria e violência e que desafia essa ecologia conservadora a pensar a questão social junto com a questão ecológica. Há milhões de famílias de trabalhadores rurais; as diferentes culturas dos povos da floresta; centenas de milhares de garimpeiros; milhões de habitantes nas suas cidades, onde hoje está a maior parte dos amazônidas, que precisam ser alimentados. Há vários e poderosos interesses em disputa por seu subsolo, pela sua enorme riqueza em biodiversidade, por sua riqueza em metros cúbicos de madeira ou megawatts de energia (GONÇALVES, 2012, p. 16).

A assertiva apontada por Gonçalves é um importante alerta de que há outra face da Amazônia que precisa ser percebida para além das imagens inventadas⁵ pelos de fora, que nada

⁵ Para saber mais consultar as obras de Gondin (2007) e Gonçalves (2012). *A invenção da Amazônia* é obra de Gondin, fruto de sua tese de doutorado, cuja magnitude e significado, levou a que o carnavalesco Joãozinho Trinta a utilizasse como tema da Escola de Samba Viradouro no ano de 2000. Outra obra igualmente importante é *Amazônia, Amazônias*, na qual Gonçalves apresenta o resultado de 22 anos de pesquisa na Amazônia, em que valorizou a visão de mundo dos sujeitos que fazem a Amazônia.

mais pretendem do que justificar a dominação dos amazônidas e controle de seus territórios, recursos, inclusive de mentalidades.

Consequente a esse ponto de vista, as políticas públicas caminham em direção ao fortalecimento do discurso hegemônico que visa à produção em larga escala, tal como exige o mercado globalizado. Exemplo disso é a instauração de planos, programas e projetos, que sugerem que a mata nativa deve ser substituída por empreendimentos mais “modernos”, mais “racionais”, mais “econômicos” (LOUREIRO, 2002, p. 114, grifos da autora).

A lógica do capital interfere diretamente no trabalho e atividades produtivas dos homens e mulheres amazônidas, a tal ponto que:

Os governos têm entendido (o que é também um equívoco) que o *desenvolvimento é tarefa e virtude exclusiva do capital e, principalmente, do grande capital*. Mais ainda, têm entendido que *somente o grande capital teria o impulso capaz de desenvolver a região, dada sua grande extensão*. O capital e somente ele, o que exclui o homem da região, representaria riqueza (LOUREIRO, 2015, p. 115).

Movidos pela lógica de interesses econômico-financeiros e não de valores sociais ou ambientais, organismos internacionais e mundiais associados a interesses nacionais, regionais e locais, implantam grandes projetos e agronegócios, que visam apenas o lucro, submetendo o camponês ao estado mais degradante de sua condição humana.

O processo de acumulação primitiva foi extremamente violento (MARX, 1988). No Amazonas, o capitalismo deixou marcas indistigíveis, tanto nos aspectos físicos como nos aspectos socioculturais, como indica Freitas M (2009). Para aquela pesquisadora os sucessivos ciclos econômicos, as políticas públicas nacionais inadequadas, precárias e fracassadas, os modelos desprovidos de conhecimento sobre as realidades regionais, a negação das populações e de suas formas de ocupabilidade, o caráter interventivo da criação de fronteiras físicas e políticas, os equivocados planejamentos à distância, os modos brutais de apropriação de recursos da diversidade sócio territorial amazônica somam uma dívida incalculável deixada pelo capitalismo ao patrimônio físico e sociocultural dos amazônidas e de seu território. Trata-se de uma lógica perversa da sociedade capitalista que, contraditoriamente, permite a existência humana cada vez mais rica e universal de uns à custa da desumanização de grande parte da população (MARX, 1986).

Em importante estudo a respeito da formação do povo brasileiro, especificamente no que diz respeito à interferência do capital às populações da Amazônia, expropriando a força de trabalho afundada no atraso, sem preocupar-se com a produção e reprodução das suas condições

de existência, Ribeiro⁶ (2006) argumenta que uma minoria privilegiada, ignorava, tratava, maltratava e explorava a grande massa da população como se essa fosse uma conduta natural, de forma que índios foram dizimados e negros foram chacinados aos milhões, vencidos e integrados nos plantéis de escravos. O autor esclarece que o povo brasileiro pagou, historicamente, um alto preço em lutas das mais cruentas, sem conseguir sair, através delas, da situação de dependência e opressão em que vive e peleja. “O povo [...] foi também sangrado em contrarrevoluções sem conseguir jamais, senão episodicamente, conquistar o comando de seu destino para reorientar o curso da história” (RIBEIRO, 2006, p. 23).

A esse processo Ribeiro constatou que “em consequência, coexistiram sempre uma prosperidade empresarial, que às vezes chegava a ser a maior do mundo, e uma penúria generalizada da população local” (RIBEIRO, 2006, p. 404). Em decorrência, a população brasileira, sobretudo, a amazônica carrega as marcas da “mais intensa mestiçagem, pelo genocídio mais brutal na dizimação dos povos tribais e pelo etnocídio radical na descaracterização cultural dos contingentes indígenas e africanos” (RIBEIRO, 2006, p. 404).

Ribeiro, empenhado em compreender o que levou a nação brasileira a esse destino, utiliza a metáfora das dores do parto para dizer que o modo de ordenação da sociedade, estruturado contra os interesses da população, foi sangrado para servir a desígnios alheios e opostos aos seus. E insiste em afirmar que:

Não há, nunca houve, aqui um povo livre, regendo seu destino na busca de sua própria prosperidade. O que houve e o que há é uma massa de trabalhadores explorada, humilhada e ofendida por uma minoria dominante, espantosamente eficaz na formulação e manutenção de seu próprio projeto de prosperidade, sempre pronta a esmagar qualquer ameaça de reforma da ordem social vigente (RIBEIRO, 2006, p. 408).

A interferência do capitalismo às populações da Amazônia, por meio da exploração das suas forças de trabalho, de seus recursos e território é indisfarçável e carrega as marcas de mestiçagem, genocídio, dizimação dos povos tribais e etnocídio radical.

A miscigenação do europeu com o índio constitui um importante exemplo de que a política para integração da Amazônia fez parte do plano do governo brasileiro em garantir mão de obra para o grande latifúndio visando à expansão do capitalismo. A esse respeito, Mourão

⁶ Para melhor compreensão, ver a obra ***O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil*** de autoria de Darcy Ribeiro, um antropólogo brasileiro, que por mais de 30 anos se dedicou a compreender o Brasil e os brasileiros, sua gestação como povo. Para isso, Darcy Ribeiro, ocupou-se de analisar o processo de gestação étnica que deu nascimento aos núcleos originais que, multiplicados, vieram a formar o povo brasileiro. A seguir, estudou as linhas de diversificação que plasmaram os nossos modos originais de ser. Por fim, estudou por via da crítica do sistema, notadamente a propriedade fundiária e o regime de trabalho – no âmbito do qual o povo brasileiro surgiu e cresceu, estrangulado e deformado.

(2009) explica que foi sobre a perspectiva da integração nacional que a Zona Franca de Manaus foi idealizada, enquanto um projeto que se constituiu no momento de expansão do grande capital, centrado no setor produtivo de bens de consumo duráveis, que necessitava de “ilhas” que atuassem como paraísos fiscais.

A política de conquista e povoação resultou na invisibilidade do arquétipo oriundo desse processo: o *caboclo* a quem foi atribuído o estigma de ignorante, atrasado, lento, indolente e improdutivo (CRUZ, 2011). Tais estereótipos reafirmam a condição de gente inferior não afeita ao “progresso”, como preconiza o discurso capitalista.

Guzmán (2006), ao fazer uma análise histórica do processo de mestiçagem assegura que essa política fez parte de um conjunto de projetos, oriundos de uma política econômica que configuraram a exploração de recursos naturais e humanos de toda a América Portuguesa e aponta que foi no século XVIII que o termo *caboclo* foi oficialmente estigmatizado, na documentação produzida pelas autoridades do Estado do Grão-Pará e no restante do Brasil colonial, cujo efeito foi o obscurecimento em torno da população mestiça.

Lima (1999), empenhada em discutir como a construção histórica do termo e o uso da palavra *caboclo* refletem a formação da sociedade amazônica, destaca que na fala coloquial o *caboclo* é uma categoria de classificação social complexa que inclui as dimensões geográficas, raciais e de classe. Lima esclarece que na dimensão geográfica, o *caboclo* é reconhecido pelos brasileiros em geral como o tipo humano característico da população rural da Amazônia. Para melhor se fazer compreender, a autora utiliza o exemplo de um calendário de 1988 de uma grande companhia multinacional especialmente confeccionado para ilustrar os tipos brasileiros, no qual a imagem que representa o *caboclo* é a de um homem forte remando uma canoa, mostrando uma floresta tropical ao fundo.

Um aspecto interessante que o estudo de Lima traz é quanto à imagem que se construiu para o *caboclo* e para a *cabocla*. A imagem masculina do *caboclo* está relacionada com o papel econômico dos homens na execução das atividades de subsistência mais próximas da natureza, como a caça e a pesca. Já a imagem que se construiu sobre a mulher *cabocla* aparece em associações secundárias ao protótipo do *caboclo*, cujo papel é menos exótico e mais próximo da agricultura e das atividades domésticas. Em outro contexto, qual seja o da domesticação masculina da sexualidade indígena, a imagem da mulher aparece associada à imagem da “caboclinha” (LIMA, 1999), com padrão de beleza, igualmente inventado⁷.

⁷ Nos moldes do mercado capitalistas, a mulher amazônica é apresentada para a mídia com um padrão de beleza que retrata a “moça mais bonita do lugar”, de cor morena, cabelos pretos e compridos, lábios carnudos, cintura fina e pernas grossas.

Ambos os estudos desenvolvidos tanto por Guzmán (2006), quanto por Lima (1999) convergem para a compreensão de que o termo caboclo é um termo inventado, cuja visão capitalista insiste em estigmatizá-lo de preguiçoso, como fora seu ancestral indígena, do qual herdou a “indisposição”, a “ociosidade”.

Trata-se, de acordo com Lima (1999) de um termo que abarca uma carga pejorativa, com implicações racistas e segregadoras, dito por alguém de uma classe superior para designar alguém de uma classe inferior, principalmente do meio rural.

[...] o termo caboclo evoca vários significados, sendo os principais relacionados a noções de geografia (Amazônia, interior, rural), de descendência e “raça” (indígena, mestiça), das hierarquias e relações sociais (conquista ibérica, submissão, a relação de dívida e de crédito no aviamento, o par patrão & freguês) – todas ligadas à história da ocupação européia da Amazônia. Entre esses significados, predomina o sentido pejorativo do termo, decorrente da representação negativa do indivíduo ou grupo que ocupa uma posição social inferior. Embora haja também uma valoração positiva – no folclore, que retrata o caboclo como “o homem da terra”, e em cultos de possessão, em que aparece como “espírito forte” (Boyer, 1999b) – o estereótipo predominante é negativo (LIMA, 1999, p. 14).

Lima (1999) esclarece que de acordo com essa perspectiva, o caboclo não é só pobre em relação a padrões de vida urbanos ou internacionais, mas também em relação a uma expectativa elevada para a performance econômica e social deste neobrasileiro na Amazônia. A autora é enfática ao afirmar que:

Essa expectativa deriva da intenção colonial de se estabelecer um campesinato empresarial na Amazônia. Também se relaciona ao mito de que o meio ambiente amazônico é um reino de riquezas, que o campesinato ideal iria explorar materialmente. No entanto, a população rural era e ainda é confrontada com ambos: um meio ambiente duro, que só é abundante na aparência, e condições econômicas e políticas desfavoráveis instituídas desde o início do período colonial (LIMA, 1999, p. 14).

Para melhor entendimento quanto a essa questão, consideramos importante trazer aqui as contribuições do pesquisador amazonense Pinto (2008), que ao discutir a respeito da emergência do povo brasileiro como povo pobre, assevera que frequentemente tem-se adotado várias designações e tipificações sem o devido cuidado de desconstruí-las de uma perspectiva da história de violência e de intolerância que conduziu esses grupos à pobreza. Assim, novas designações são constantemente reinventadas e com as quais são também recriadas as relações de dominação. Nesse ínterim, “muitas das vezes essas representações se apresentam como denominações efêmeras, datadas, episódicas de determinados momentos e contextos” (PINTO, 2008, p. 108). Este pesquisador adverte que “termos que pareciam ser passageiros e localizados

podem sobreviver e se generalizar, mas sempre como formas valorativas de teor negativo da condição plena de cidadania” (PINTO, 2008, p. 109). O autor procura demonstrar e criticar que é nessa perspectiva, por exemplo, que se criou aqui na Amazônia recentemente o termo ribeirinho.

Benchimol (2009, p. 33) se refere aos ribeirinhos como “[...] povos dos baixos rios e do beiradão [...], sobrevive em todos os pequenos sítios, povoados, vilarejos e cidades que se estabeleceram ao longo do Rio Amazonas e seus afluentes”. Ao referir-se aos ribeirinhos, o autor ressalta que estes, não necessariamente, possuem suas moradias próximas ao rio, mas estabelecem uma relação com o rio, independentemente de onde moram, seja em sítios, vilarejos, cidades ou povoados. Assim, o termo ribeirinho “quer se referir aos pobres do interior, aos trabalhadores do campo que possuem as condições de existência situadas entre as mais baixas do Brasil” (PINTO, 2008, p. 108).

A perspectiva indicada por Pinto (2008), explica que o modo de construção de categorias e termos identificadores “na verdade tem contribuído para escamotear, disfarçar, apagar as razões profundas, que tem levado parcelas inteiras do povo brasileiro a se tornarem pobres” (idem, ibidem). O autor enfatiza que a ideia de pobreza durante muito tempo não apareceu associada às populações da Amazônia e sim nas concepções de seus primeiros observadores e intérpretes, é resultado, portanto, dos processos de dominação.

Sobre esses processos, Pinto (2008) argumenta que os desequilíbrios acentuados pelo tipo de capitalismo, como o do subdesenvolvimento, que predomina na formação econômico-social brasileira, tem acentuado as desigualdades sociais, distanciando cada vez mais os ricos dos pobres. O autor argumenta também que a Amazônia não se tornou uma região atrasada e subdesenvolvida em razão de nenhum tipo de fatalidade, o subdesenvolvimento econômico e o atraso cultural são produtos históricos bem definidos, na manutenção e crescimento das desigualdades.

Diante do exposto, e considerando o objeto deste estudo, assumiremos o conceito de camponês por reconhecermos com Arroyo, Caldart e Molina (2011, p. 25) que se trata de um conceito histórico e político, com “significado extraordinariamente genérico, o qual representa uma diversidade de sujeitos”, cujos “termos, nos dicionários, trazem tanto um conteúdo valorativo, quanto depreciativo”, e, por isso mesmo, perpassa por lutas de resistência camponesa no Brasil.

Nessa perspectiva, o uso do termo camponês é significativo para discutirmos a Educação do Campo na Amazônia, por tratar-se de um termo que permite visibilizar os sujeitos que a

constroem e encaminham a educação do campo neste território e que compõem a sociodiversidade amazônica, como os ribeirinhos, os extrativistas, pescadores, os quilombolas, os assentados, ou seja, os sujeitos das águas, das terras e das florestas.

O camponês amazônico, conhecedor da natureza e dos saberes herdados de seus ancestrais indígenas, resistiu, a seu jeito, na luta pela defesa das águas, das terras, das florestas e de seus recursos. A cabanagem é um importante exemplo disso e representa um dos mais importantes movimentos sociais do país e, certamente, o de maior significado para a Amazônia, e como indica Meirelles Filho (2004), o único movimento social onde efetivamente a população toma o poder, ainda que por pouco tempo, visto que por não conseguirem se organizar para fazer frente ao poderio do novo Império foram enfraquecidos e massacrados pelas tropas imperiais.

Tal fato ilustra um dentre tantos exemplos de que as políticas propostas para a Amazônia, de modo geral, estão muito mais focadas em favorecer o investimento e expansão capitalista do que em alterar as condições de vida da população amazonense.

As políticas, à luz do capitalismo, são aderidas e implementadas na Amazônia, sem espaço para o diálogo, sem a devida preocupação com o camponês que aí vive e trabalha, o qual exerce inúmeras funções, como extrator, agricultor, pescador, vaqueiro, lavrador, seringueiro, produtor, etc. O camponês amazônico é assim um trabalhador que desempenha muitos trabalhos, cujo valor atribuído a cada tipo de trabalho realizado não é valorizado no sistema capitalista, ou seja, (con)vive com uma situação de descaso e negligência. A vida do camponês é, assim, fruto da tipicidade de sua relação com a natureza ao mesmo tempo em que expressa o processo de exploração e abandono.

O debate sobre o destino do território amazônico, recentemente, adquire novo significado, porque forjado a partir de olhares outros, de seus protagonistas, lideranças (índios, seringueiros, produtores familiares, sindicatos de trabalhadores) e de outros protagonistas, cujos focos de discussão são oriundos de suas necessidades como mostram estudos realizados por Gonçalves (2012) e Freitas e Silva (2000).

Em Gonçalves (2012) compreendemos que com a ecologização da política, a Amazônia se mostra agora, um palco privilegiado onde há holofotes para iluminá-la. Movimentos sociais e novos sujeitos sociais entram em cena apontando suas demandas por direitos e, “ao contrário de 1835 na Cabanagem, são capazes de estabelecer contatos e alianças com movimentos da sociedade civil, tanto em âmbito nacional, como internacional, que lhes tem permitido pelo menos ao debate suas propostas” (GONÇALVES, 2012, p. 130). O mais interessante é que

“são movimentos de r-existência, posto que não só lutam para *resistir* contra os que matam e desmatam, mas por uma determinada forma de *existência*, um determinado modo de vida e de produção, por modos diferenciados de sentir, agir, pensar” (idem).

Em Freitas e Silva (2000) compreendemos o quanto a presença das multinacionais, das ONGs, dos organismos multilaterais, das religiões mundiais, das instituições científicas, de grupos e agentes de poder globais, emergem como “forças atuantes que aceleram a ação de sindicatos, a luta das organizações indígenas, o movimento dos sem-terra, reestruturação produtiva, as propostas do ambientalismo mundial sob formas de interferências locais, além dos marcos nacionais” (FREITAS; SILVA, 2000, p. 269).

O conflito protagonizado no confronto com diferentes agentes é intenso, desigual e desfavorável, sobretudo, para os camponeses e migrantes que aqui se (re) construíram na busca de melhorar suas condições de vida. Em meio a contradições, conflitos e resistências, as populações amazônicas forjaram suas vidas na convivência com a biodiversidade, sendo, portadoras de um acervo de conhecimentos, que é o trunfo para o diálogo político e a base de qualquer proposta pelos diretamente envolvidos e implicados na luta por direitos e não favores, o que depende em grande parte, de uma reforma do Estado que incorpore os “de baixo” nas políticas públicas (GONÇALVES, 2012). E mais:

[...] professores, estudantes, pais e mães, representantes das comunidades e de movimentos e organizações sociais, podem e devem envolver-se na construção das políticas e práticas curriculares para a região. Eles, definitivamente, têm muito a dizer, a ensinar e aprender nesse processo que deve ser materializado **com a participação dos sujeitos, das populações e movimentos sociais e não para eles, como tradicionalmente ocorre** (HAGE, 2013, p. 10, grifos do autor).

Enfim, o camponês amazônico precisa assumir sua condição de sujeito na luta por direitos ao atendimento de suas demandas. Daí a importância de trazermos essa reflexão nesta parte inicial do estudo, posto que apesar de não constituir objeto central, traz elementos cruciais para pensarmos as políticas públicas de formação de professores, pois as políticas públicas para atender a realidade do território camponês⁸ no contexto amazônico precisam ser construídas e

⁸ **Território camponês** é uma unidade espacial, mas também é o desdobramento dessa unidade, caracterizada pelo modo de uso desse espaço que chamamos de território, por causa de uma questão essencial que é a razão de sua existência. A unidade espacial se transforma em território camponês quando compreendemos que a relação social que constrói esse espaço é o trabalho familiar, associativo, comunitário, cooperativo, para o qual a reprodução da família e da comunidade é fundamental (FERNANDES, 2012, p. 746). Mas não só isso, “**os territórios do campo** se constituem no plano da unidade na diversidade; na relação entre o que há de universal na lógica capitalista e o que há de particular relacionado às características naturais, produtivas, sociais, políticas e culturais próprias de cada relação sócio-territorial, considerando que a própria singularidade desses territórios surge por meio da relação entre o universal e o particular” (HAGE; OLIVEIRA, 2011b, p. 2).

implementadas considerando também este território de resistência de seus sujeitos (os professores) e não de cima para baixo como tem ocorrido.

1.2 O Estado do Amazonas

A grandiosa diversidade sócio territorial amazônica abriga diferentes culturas e modos de vida, de se relacionar com a natureza e compreender o mundo, nos mais diversos territórios que constituem o Estado do Amazonas. Localizado em uma área de 1.559.149,04 km² (IBGE, 2016), cujo índice de desenvolvimento humano (IDH) é de 0,674, apresenta uma população de 3.483.985 pessoas, das quais 2.755.490 vivem na cidade e 728.495, no campo (IBGE, 2010). Em 2015, a população está estimada em 3.938.336 pessoas, distribuídas em 62 municípios que compõem o Estado do Amazonas.

Quanto ao potencial econômico do Estado do Amazonas, num primeiro momento os dados saltam aos olhos, pois se trata de um estado brasileiro que apresenta o 14º maior Produto Interno Bruto (PIB) do país, que é de R\$ 64.119.836.000 bilhões (IBGE, 2012), destacando-se na área industrial. Desse total, Manaus, a capital do Estado do Amazonas, concentra 81,6% da economia, cuja base advém da indústria e do extrativismo, destacando-se, sobretudo, na área de eletroeletrônicos, petróleo e gás natural e automobilístico. É um dos estados brasileiros que mais cresce, alcançando o segundo melhor desempenho em termos de infraestrutura para investimentos em novos empreendimentos.

O Amazonas é constituído por seis (6) territórios rurais. Territórios rurais são “espaços que apresentam a discussão sobre questões que envolvem tanto as formas de apropriação quanto o uso do território para diversos fins como a produção agrícola” (SILVA, C., 2015, p. 31). O território camponês do Baixo Amazonas – Am, abrange uma área de 107.507,60 Km², com uma população de 242.680 habitantes, dentre os quais 138.490 vivem na área urbana e 104.190, na área rural. Fazem parte deste território 7 municípios: Barreirinha, Boa Vista do Ramos, Maués, Nhamundá, Parintins, São Sebastião do Uatumã e Urucará.

Dados básicos do território indicados no IBGE (2010); e Índice de Desenvolvimento Humano/PNUD (2013) revelam que neste território há 4.058 famílias assentadas - Reforma Agrária; 7 Projetos oriundos da Reforma Agrária; Área Reformada de 1.831.125 hectares - Reforma Agrária; 9.131 estabelecimentos da agricultura familiar e 34.764 pessoas ocupadas na agricultura familiar. Seu IDH médio é 0,68 (AMAZONAS, 2015b).

O território do Baixo Amazonas possui um contexto natural, cujo clima predominante é o equatorial úmido e chuvoso com variações térmicas de 27°C a 30°C. No que diz respeito ao

relevo, este é constituído pelo tipo de planície Amazônica. Possui áreas de terra firme acidentadas e áreas de várzea com restingas, cujo solo é formado por latossolo amarelo e argissolo vermelho-amarelo (AMAZONAS, 2015b).

No Baixo Amazonas há uma Unidade de Conservação Ambiental, que é o Complexo Macuricaná, o qual segundo estudo realizado por Pires (2015) foi criado em 09 de março de 1990, pelo Decreto Municipal nº 12.836 e possui uma área de 195.900 hectares composta por uma extensa região, com aproximadamente 92 lagos. Há também uma unidade das áreas indígenas que abrangem os municípios de Barreirinha, Maués, Parintins, Urucará e Nhamundá. As terras indígenas são conhecidas como Andirá-Marau, onde habitam os índios Sateré-Maué; Nhamundá-Mapuera e Trombetas-Mapuera, onde habitam os Skaryanas. À margem esquerda do rio Andirá, encontra-se uma área de quilombolas, com aproximadamente 600 pessoas, distribuídas nas comunidades São Pedro, Boa Fé e Matupiri (AMAZONAS, 2015b).

1.3 Caracterização do Município de Parintins

Parintins é o município polo que faz parte da 9ª sub-região do território do Baixo Amazonas – Amazonas, localizado à margem direita do Rio Amazonas, limita-se ao Norte, com o município de Nhamundá; ao sul, com o município de Barreirinha; ao Leste, com o Estado do Pará e; a Oeste, com o município de Urucurituba.

A sede do município está assentada sobre a Ilha Tupinambarana, uma das maiores ilhas fluviais do Estado, que geograficamente é um arquipélago, próxima à foz do rio Madeira e acerca de 40 km da fronteira com o Estado do Pará, distante da capital do estado – Manaus, a 369 km em linha reta e 420 km por via fluvial. No trecho compreendido entre a foz do Rio Nhamundá e Parintins, a distância é de aproximadamente 50 km, o grande rio representa a principal via de escoamento e abastecimento, é a grande estrada fluvial que liga Parintins à Manaus e ao Oceano Atlântico (SOUZA, N., 2013).

O acesso a Parintins somente é possível por meio da utilização de transporte aéreo ou marítimo. A viagem em barcos regionais dura em média 23 horas; de lancha⁹, 10 horas; e de avião entre 45 minutos a 1 hora.

É o terceiro município com menor área territorial, que é de 5.952,3769 Km² e possui uma população estimada em 112.716 (cento e doze mil e setecentos e dezesseis) habitantes (IBGE, 2016), o que equivale à maior densidade demográfica do Baixo Amazonas, com índice

⁹ A lancha é chamada de “a jato” dada a velocidade que diminui o tempo de viagem.

de 18,74 hab./km². Em 2010, 69.890 pessoas habitavam a área urbana do município e 32.143 habitavam a área rural, distribuídas entre 06 distritos¹⁰ e 186 comunidades rurais¹¹. Tal fato corrobora para que Parintins se configure na segunda cidade mais populosa do Amazonas, depois de Manaus, mas, o crescimento populacional não tem sido acompanhado da implementação de infraestrutura como garantia a um padrão mínimo de qualidade de vida de sua população (BECKER, 2001).

O município representa a quarta renda per capita do território, que é de R\$ 219.069, cuja taxa de pessoas extremamente pobres é de 22.81% e de pessoas vulneráveis à pobreza, 81.63%. Apresenta um Índice de Desenvolvimento Humano Médio - IDHM de 0.658 (AMAZONAS, 2011).

Parintins é uma cidade conhecida nas diversas regiões do Brasil, inclusive, internacionalmente pelo Festival Folclórico que realiza no mês de junho, período em que eclode uma das maiores expressões culturais da beleza e exuberância da cultura amazônica, com a apresentação dos bois-bumbás Garantido e Caprichoso, que tem atraído milhares de visitantes não somente de cidades amazonenses, mas também de outros estados brasileiros e de diferentes países. “A dimensão alcançada pelo Festival Folclórico de Parintins colocou os bumbás Garantido e Caprichoso como principal produto para desenvolver o turismo na região, uma das alternativas econômicas para o município” (SOUZA, N. 2013, p. 93).

No entanto, essa magnífica festa, para além das impressões primeiras de um espetáculo majestoso, apresenta outro cenário marcado por contrastes e contradições, que tem atraído olhares outros que veem a festa em uma dimensão predominantemente mercadológica¹². Nessa dimensão, “o produto cultural é, agora, emanção de outra identidade, a do capital que se apropriou do espírito da festividade popular, comprou o trânsito entre o material e o simbólico, descobriu o segredo da reprodução e lança-se à competição” (NOGUEIRA, 2008, p. 18).

¹⁰ A Lei nº 639/2016 – PGPM dispõe sobre a criação e definição dos distritos de Mocambo, Cabury, Parintins, Vila Amazônia, Tracajá e Uaicurapá no pio de Parintins, e dá outras providências. Art. 1º. Consideram-se distritos como unidades administrativas e articulação para o desenvolvimento econômico sustentável dentro de seu território.

¹¹ Para aprofundar mais, ver a tese de doutorado *Territorialidades Rurais no Município de Parintins: habitus, circularidade da cultura e ethos ambiental na localidade do Zé Açu*, de autoria Charlene Muniz, defendida em 2015.

¹² As obras *Festas Amazônicas: boi-bumbá, ciranda e sairé* de Wilson Nogueira e a Tese de doutorado em Educação *O modo de produção capitalista e o brincar de Boi-Bumbá Caprichoso e Garantido* de autoria de Elizandra Garcia da Silva (2015) constituem importantes estudos que indicam o quanto que o festival folclórico de Parintins notabilizou-se, nacional e internacionalmente, sobretudo, a partir dos últimos anos, em que passou a assumir uma dimensão predominantemente mercadológica.

Os estudos realizados por Nogueira (2008) denunciam o nível de distanciamento e/ou de integração entre aqueles que inventaram/produzem a festa como criação coletiva e os que se apropriam e vendem os processos e produtos culturais alheios. A lógica mercadológica interfere de tal forma que o trabalho dos artistas é manipulado e controlado pelos grandes empresários, sem que os verdadeiros idealizadores sejam beneficiados em termos de direitos legítimos dos frutos de sua atividade laborativa.

Foi seguindo essa lógica que o Festival se fortaleceu enquanto manifestação cultural e celeiro de artistas, autodidatas, que transformaram com as mãos as alegorias dos carnavais do Rio de Janeiro, São Paulo e Manaus. A atividade turística em Parintins contribuiu para aumentar o número de pousadas, hotéis, barcos, taxistas e triciclos¹³.

Hoje, o festival folclórico de Parintins atrai interesses e olhares de espectadores, telespectadores e patrocinadores, motivados pela forte influência política, econômica e midiática. Nessa perspectiva, a festa do boi-bumbá foi expropriada do costume dos comunitários e cedida a empresas privadas com direito de sua comercialização enquanto mercadoria (SILVA, E. 2015).

No período do Festival - março a junho - a economia do município é temporariamente aquecida com a contratação de artistas e demais trabalhadores, mas após o Festival - julho a fevereiro - grande parte de parintinenses fica sem emprego. Seja como for, no período de efervescência da festa ou pós-festa, pouco favorece na melhoria da qualidade de vida da população, uma vez que apenas um pequeno grupo se beneficia. A grande massa da população enfrenta diariamente a difícil realidade de uma cidade com problemas de ordens diversas, como saúde, educação, lazer, drogas, turismo sexual, desemprego, falta de renda, habitação, lixeira pública, só para ilustrar alguns dentre tantos outros que denotam falta de comprometimento político e demandam estudos e definição de políticas públicas prioritárias que se traduzam em melhoria da qualidade de vida da população.

O setor educacional precisa ser olhado com mais atenção pelos governantes. Em 2010, do total de uma população de 102.033 (cento e dois mil e trinta e três) habitantes, 81.470 (oitenta e um mil e quatrocentos e setenta) constitui o quantitativo de pessoas alfabetizadas, mas apenas

¹³ Uma espécie de bicicleta, cortada e adaptada, com uma carroceria na frente, mais ou menos um metro quadrado, sustentada por duas rodas, geralmente contém cobertura e banco com estofamento. O triciclo movimenta a economia informal local como alternativa para muitos desempregados, que utilizam a força das pernas para transportar cargas e passageiros. Enquanto são transportados, sentados, os turistas vão conhecendo a cidade. São mais de 800 triciclos nas ruas da cidade de Parintins.

42.027 (quarenta e dois mil e vinte e sete) encontravam-se frequentando a escola (IBGE, 2010), dentre as quais 70,81% estudavam na área urbana e apenas, 29,19 na área rural.

No território camponês do município existe uma demanda de pessoas que ainda não teve o direito à educação, basta conferir os dados do IBGE (2010) para saber que de um total de 32.143 (trinta e dois mil e cento e quarenta e três) habitantes deste território, apenas 12.269 (doze mil e duzentos e sessenta e nove) tinham acesso à escola, dos quais 11.939 (onze mil e novecentos e trinta e nove) estavam em idade escolar, o que evidencia a existência de 696 (seiscentos e noventa e seis) pessoas em idade regular fora da escola, isso sem falar da demanda de jovens e adultos que precisa ser atendida. Os dados são reveladores de que “o cumprimento da obrigatoriedade da educação básica para a população de 4 a 17 anos denota a urgência da promulgação e da implementação de políticas pelos poderes municipais, estaduais e federal para atender as áreas rurais” (OLIVEIRA; CAMPOS, 2012, p. 242). Ainda que haja certa estabilidade de matrículas, esta continua distante da universalização do acesso à educação básica para todos.

Trata-se de uma realidade presente não somente no município de Parintins, mas que se repete em grande parte dos municípios e estados brasileiros, o que fere o preceito legal previsto na LDBEN 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), inciso I do artigo 4^o, o qual preconiza que o dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade. A lei é clara quanto à obrigatoriedade da criança com idade escolar estar na sala de aula, mas na realidade esse direito continua sendo negado para grande parte da população que trabalha e vive no campo, conforme Arroyo, Caldart e Molina (2011, p. 40) “são exceções as prefeituras e os governos estaduais que têm políticas e discussões específicas sobre a Educação do Campo.”

Para uma população com mais de cem mil habitantes em que aproximadamente 59% de sua população encontrava-se fora da escola, que apresenta um baixo nível de escolaridade, conjugado à falta de renda e ao subemprego, não podemos esperar um resultado diferente que não o enfrentamento de uma condição de vida precária. O nível de instrução e o acesso à educação da população residente na área rural constituem-se importantes indicadores da desigualdade social existente entre as áreas rural e urbana (GHEDIN, 2013). Tal fato confirma as ponderações de Meirelles Filho (2006), conforme mencionado anteriormente de que a maior parte dos habitantes amazônicos possui baixo grau de escolarização e pouco acesso à informação.

No ano de 2016, o município de Parintins contava com 166 (cento e sessenta e seis) escolas públicas para atender os estudantes, sendo 21 (vinte e um) escolas estaduais e 145 (cento e quarenta e cinco) escolas municipais. Das 21 (vinte e um) escolas estaduais, 19 (dezenove) funcionam na cidade e 02 (duas) no campo, atendendo a demanda de estudantes do Ensino Fundamental ao Ensino Médio. No que trata às 145 escolas municipais, 27 (vinte e sete) estão inseridas na cidade e 118 (cento e dezoito) no campo, atendendo os estudantes da Educação Infantil ao Ensino Fundamental (PARINTINS, 2016b).

Cabe enfatizar a presença de 02 (duas) escolas privadas, atendendo a demanda de 141 (cento e quarenta e um) estudantes do Ensino Fundamental e o Instituto Federal do Amazonas – IFAM – que atende estudantes do Ensino Médio. Destacaremos as escolas inseridas no campo por se tratar de escolas que estão mais diretamente ligadas ao foco de discussão deste estudo.

No que concerne às escolas estaduais, há duas escolas localizadas no campo: a Escola Estadual Cabury, localizada na sede do distrito do Cabury e atende um total de 543 (quinhentos e quarenta e três) estudantes da educação básica. Já a Escola Estadual Caetano Mendonça, está localizada na sede do distrito do Mocambo e atende 502 (quinhentos e dois) estudantes da educação básica.

Quanto às escolas municipais, estas estão em quantidade mais expressiva, somando 27 (vinte e sete) escolas na cidade e 118 (cento e dezoito) no campo, atendendo a 18.223 (dezoito mil, duzentos e vinte e três) estudantes conforme quadro nº 5:

Quadro 5 - Alunos matriculados nas escolas da rede municipal em 2016

Área	Educação Infantil	Ensino Fund 1º ao 5º Ano.	Ensino Fund 6º ao 9º Ano.	Pro Jovem Campo	EJA	Total
Urbana	3.154	3.768	1.732	-	524	9.178
Rural/Terra Firme	1.400	3.608	2.718	150	225	8.101
Rural/Várzea	116	464	311	-	53	944
Total Geral	4.670	7.840	4.761	150	802	18.223

Fonte: Parintins/2016b.

Os dados apontam que do total dos 18.223 (dezoito mil, duzentos e vinte e três) estudantes matriculados na Educação Infantil e Ensino Fundamental na rede municipal, 9.178 (nove mil, cento e setenta e oito) estão na área urbana e 9.045 (nove mil, quarenta e cinco) no contexto rural, sendo 398 estudantes matriculados em 06 (seis) escolas indígenas na área de firme (PARINTINS, 2016b).

O Município de Parintins Estado do Amazonas apresenta uma baixa densidade demográfica e sua população tem enfrentado o desafio dessa peculiaridade geográfica. No

município de Parintins há 187 comunidades rurais¹⁴ e a distância entre as comunidades é um fator que tem sido utilizado para justificar a falta de atendimento à educação básica aos moradores e trabalhadores de todas as comunidades existentes no território camponês de Parintins.

Diante da situação apresentada, ainda que o número de escolas seja maior no campo, que é de 118 (cento e dezoito) escolas, continua grande o número de comunidades sem escolas, isto é, faltam escolas em 69 (sessenta e nove) comunidades, para atender a demanda de sua pequena população. Ressaltamos ainda que desse quantitativo de escolas apresentadas, há as escolas multisseriadas que foram fechadas, como veremos adiante.

Aqui a preocupação não é somente com a demanda de crianças, jovens e adultos do campo que ainda não estão na escola, mas, sobretudo, com a qualidade do ensino oferecido aos que já estão sendo atendidos, que é um aspecto que precisa ser melhorado para além do que a estatística mostra. Dados do relatório de indicadores da Parintins (2015) e INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2015) quanto aos resultados do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), apontam para um desempenho satisfatório das escolas da Rede Municipal, sugerindo que as escolas têm conseguido manter a meta nacional estabelecida.

Ora, medir o resultado de aprendizagem dos estudantes apenas pelo que as estatísticas apontam e esperar que o simples fato de uma escola ter atingido a meta do IDEB expresse qualidade no ensino por ela oferecido constitui um equívoco sem precedentes, em razão de que os dados não falam por si e não expressam as dificuldades concretas vivenciadas no cotidiano das escolas por seus atores sociais: os professores e discentes.

1.3.1 A organização das escolas do campo no Município de Parintins

Um dado que a realidade das escolas do campo no Município de Parintins assinala e que requer atenção é quanto a sua organização escolar que traduz características e tratamento distintos, sendo possível encontrar pelos menos três formas de organização: escolas multisseriadas, escolas agregadas e escolas nucleadas.

Escolas multisseriadas são escolas pequenas, também denominadas unidocentes visto que um único professor atende, na mesma sala e ao mesmo tempo, todas as séries juntas, em locais de difícil acesso e de baixa densidade populacional (D'AGOSTINI; TAFFAREL;

¹⁴ Para mais informações, ver a tese *Territorialidades Rurais no Município de Parintins* de autoria de Charlene Muniz da Silva (2015).

SANTOS JÚNIOR, 2012). São as escolas inseridas em comunidades que contam com um reduzido número de crianças em idade escolar (VENDRAMINI, 2007). Estas escolas são também denominadas de escolas isoladas, em face das grandes distâncias existentes entre as pequenas comunidades rurais e as sedes municipais (HAGE, 2011a).

Para o professor que trabalha nessas escolas, os desafios são ainda maiores quanto à valorização profissional e estão diretamente ligados a aspectos cruciais como formação¹⁵, carreira e salário. A sobrecarga de trabalho imposta ao exercer as funções diversas, como merendeiro, psicólogo, serviço gerais, secretário, etc., soma-se à falta de condições adequadas de trabalho, gerando instabilidade e alta rotatividade do quadro de professores, o que em consequência, interfere de forma negativa no processo de ensino e aprendizagem.

No entanto, a escola multisseriada não está associada somente a dificuldades e desvantagens. Em D'Agostini; Taffarel; Santos Júnior (2012) reconhecemos que a escola multisseriada é uma realidade na educação no e do campo que não pode ser ignorada, inclusive, as posições sobre a multisseriação são polêmicas e de crítica, por terem a seriação como referência de lógica escolar mais adequada à aprendizagem.

Estes autores ajudam a esclarecer que ainda que haja preconceito e desqualificação dessas escolas, elas são uma forma possível e necessária de organização escolar no campo e podem ser referência de qualidade de ensino se organizadas por ciclos e por princípios multidisciplinares.

É nessa perspectiva que se pauta a pesquisa de Souza J. (2013), desenvolvida em uma escola multisseriada de Parintins, a qual mostra que em meio aos desafios impostos, os professores têm procurado alternativas para dar sentido e significado aos conteúdos ensinados, tornando-os mais úteis na vida de quem precisa colocá-los em prática. Nesse sentido, este autor considera que com a diversidade de elementos existentes, o ensino multisseriado apresenta-se como chave para os estudantes dialogarem e aprenderem a partir do que fazem e como fazem.

Arroyo (2012, p. 739) ao fazer o prefácio de um livro escrito por Rocha e Hage (2010) sobre as escolas multisseriadas, afirma ser urgente ir além das críticas à organização das escolas do campo e a sua organização em multisséries, ir além do sonho da transformação das escolas multisseriadas em seriadas, posto que se trata de uma lógica estamental, de domínio de competências hierarquizadas e segmentadas, em correspondência com os domínios que o mercado de emprego exige na desqualificação e segregação do trabalho (ARROYO, 2012).

¹⁵ Esta questão será retomada e melhor elucidada nos capítulos seguintes.

Entendemos em Arroyo a necessidade de contrapor a lógica da seriação e segregação do trabalho. Mas esta tarefa é complexa, antes de tudo, exige “uma política global, articulada, permanente, com financiamento adequado e uma gestão pública, transparente, simplificada e com controle social e, fundamentalmente, com a participação dos povos do campo, com os movimentos que articulam suas lutas” (D’AGOSTINI; TAFFAREL; SANTOS JÚNIOR, 2012, p. 321).

Por outro lado, não podemos ignorar que há territórios do campo que apresentam uma demanda maior de estudantes e que precisa ser atendida. Nesse caso, a LDB 9394/96, Lei que rege a educação no país, dá a seguinte orientação:

Art. 23. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

Art. 28. 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:

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.

Parágrafo único. O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar.

Foi a partir dessas orientações gerais as quais sugerem propostas pedagógicas concretas e mais próximas da realidade e, ainda com base no artigo 54 do Regimento Geral das Escolas da Rede Municipal de Ensino de 2009, que a SEMED/Parintins organizou o ensino por blocos de disciplinas, ou seja, criou as *escolas agregadas*

Art. 54. Os Estabelecimentos de Ensino funcionarão, com frequência mista de alunos por turma, a seguir:

I – 1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental e 1ª Etapa da Educação de Jovens e Adultos, no máximo 30 (trinta) alunos.

II - 4º e 5º ano do Ensino Fundamental e 2ª Etapa da Educação de Jovens e Adultos, no máximo 35 (trinta e cinco) alunos; e

III - 6º e 9º ano do Ensino Fundamental, 3ª e 4ª Etapa da Educação de Jovens e Adultos, no máximo 45 (quarenta e cinco) alunos.

Parágrafo único – Nas Escolas Municipais situadas na zona rural, a quantidade máxima de alunos por agrupamento ou turma levará em consideração o espaço físico e a quantidade de séries agrupadas numa mesma turma

Escolas Agregadas são escolas pequenas, que funcionam em dois turnos, com duas ou três séries concomitantemente. Foram criadas pela SEMED/PIN enquanto estratégia para atender a um número maior de discentes, de forma que estes não ficassem sem estudar.

Essa proposta da SEMED/PIN objetivava atender aos discentes das séries finais do Ensino Fundamental em comunidades rurais onde não há condições para se implantar a nucleação de escolas e a demanda de estudantes é reduzida.

Há casos em que atende também crianças de Educação Infantil e quando isso ocorre, a turma divide-se da seguinte forma: Educação Infantil, 1º e 2º ano, em um turno e 3º, 4º e 5º ano, em outro turno, conforme a demanda de alunos. Assim, o professor trabalha com estudantes de diferentes idades e níveis de ensino, mesmo que não tenha recebido formação para estes níveis.

É o que acontece nas escolas municipais São Marcos/Lago da Esperança, Senador José Esteves/Mocambo do Arari, Nossa Senhora de Fátima/Açaí, São Sebastião/Quebra, São Raimundo/Quebrinha, Alberto Kimura/Saracura, Prof. José Saúde/Ilha das Guaribas, São José/Vila Bentes, só para citar algumas dentre outras que apresentam a mesma organização nas quais as crianças da Educação Infantil estudam com discentes do Ensino Fundamental (PARINTINS, 2015).

Tal fato infringe o que preconiza o parágrafo 2º do artigo terceiro da resolução nº 2 de 28 de abril de 2008, ao recomendar que em nenhuma hipótese serão agrupadas em uma mesma turma crianças de Educação Infantil com crianças do Ensino Fundamental. Infringe também o artigo 55 do Regimento Geral das Escolas do Município de Parintins de 29 de maio de 2009, o qual recomenda:

Art. 55. Nas Escolas Municipais situadas na Zona Rural, que funcionam com turmas multisseriadas, não será permitido agrupamento de alunos de Educação Infantil com alunos do Ensino Fundamental.

Quanto à organização curricular dessas escolas, os componentes curriculares são agrupados por Blocos de Disciplinas, obedecendo a carga horária de cada Componente Curricular aprovada pelo Conselho Estadual de Educação, as horas letivas e os dias letivos

exigidos na Lei 9.394/96. Assim, cada professor atende a estudantes de séries diferentes, por bloco de disciplinas, com áreas de conhecimento afins, conforme quadro 06.

Quadro 6 – Estrutura da Organização Curricular

BLOCOS	DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA ANUAL
I	Língua Portuguesa	200
	Matemática	200
II	Ciências Naturais	120
	Geografia	120
III	Língua Inglesa	80
	Educação Física	80
IV	História	120
	Ensino das Artes	40
	Ensino Religioso	40
TOTAL		1000

Fonte: Organização do Ensino por Blocos de disciplinas (PARINTINS/2009).

A orientação continua presente no artigo 28 da mesma Lei, quando garante a adaptação da educação à realidade do campo, tendo, especificamente, conteúdos curriculares e metodologia apropriada às necessidades reais e interesses e condições climáticas; liberdade de organização de calendário escolar específico e adequação à natureza do trabalho.

Entretanto, ainda que nesta Lei se coloque uma condição como forma de impedir e/ou mesmo frear o fechamento das escolas, especialmente as multisseriadas, e isso por pressão dos movimentos sociais, o que ocorre é cada vez mais o fechamento daquelas, visto que grande parte dos municípios, vendo-se sem condições de mantê-las, acabaram contribuindo para aumentar a estatística de escolas fechadas. Uma realidade presente em muitos territórios camponeses de todo o Brasil, especialmente em territórios desfavorecidos pela sua localização geográfica, como é o caso do Amazonas.

Na verdade, é este o sentido da política de nucleação: a eliminação das escolas pequenas, que na lógica capitalista, mais do que investimento, representa gastos desnecessários. A política de nucleação surge vinculada ao “transporte dos alunos para escolas localizadas em comunidades rurais mais populosas ou nas sedes dos municípios” (HAGE, 2011a, p. 4).

Conforme Vendramini (2007), a substituição das escolas do campo por meio da nucleação e transporte dos alunos para as escolas é uma política do governo que nos seus discursos garante que é uma política desenvolvida para reduzir os custos das pequenas escolas que possuem um número de discentes insuficiente.

Esse processo deu origem às escolas nucleadas (FAGUNDES; MARTINI, 2003). Notadamente, discursos de viés mercadológicos sustentam que os custos com a nucleação são

mais baixos que os custos da manutenção das salas multisseriadas, dada a redução de contratação de professores, de pessoal administrativo, etc. Estes sugerem que a melhor forma para reduzir os gastos públicos é transferir os estudantes que nelas estudam para escolas nucleadas.

Em Parintins, as escolas nucleadas são também conhecidas como escolas polos, nas quais as turmas de alunos são organizadas em seriação. À escola nucleada também se encontram vinculadas as escolas anexas, que funcionam em prédios, com estrutura precária que pertenciam às escolas multisseriadas desativadas, mas que não funcionam com a organização legal daquela escola desativada e sim em extensão à escola nucleada.

Estas escolas são assistidas pedagógica e administrativamente pelas escolas nucleadas e/ou polos que “passam a responsabilizar-se pelo acompanhamento pedagógico aos educadores e estudantes e pelo suporte técnico e administrativo, em que se inclui todos os expedientes de secretaria e de gestão educacional das escolas multisseriadas” (HAGE, 2011a, p. 4).

O que está em jogo aqui é que nesse formato, o número reduzido de discentes atendidos na escola anexa, soma-se ao número total de discentes matriculados na escola nucleada, o que “garante” mais recursos para a escola nucleada, ao passo que a escola anexa e/ou multisseriada continua na invisibilidade das políticas e, o que é pior, a qualquer tempo poderá ser novamente desativada, principalmente, se a demanda de estudantes “não justifica” ali a sua existência.

Desde o início do ano escolar de 2016, o transporte escolar ficou paralisado, cuja consequência mais desastrosa é que, para além de perder o ano letivo pela ausência do transporte, discentes menores de idade, sem coletes salva-vidas, pilotam canoas e rabetas, colocando sua vida e de outros discentes em risco, tudo para chegar até a escola.

A figura 1 expressa a difícil realidade da política do transporte escolar presente em todas as escolas nucleadas de Parintins e expressa o desrespeito com os sujeitos que moram/estudam e trabalham em escolas nucleadas, que nem sequer o respeito com suas vidas, enquanto seres humanos, é considerado, afinal, tudo se acaba em números.

A política do transporte escolar, nas condições tais como se apresenta, além de impossibilitar que as crianças estudem em escolas inseridas no território onde vivem e/ou trabalham, acaba por submetê-las, diariamente, a desgastes físicos e riscos de acidentes, especialmente no enfrentamento de estradas terrestres precárias e ainda dos fenômenos naturais, como os da vazante dos rios, da enchente, dos fortes banzeiros e temporais.

Figura 1 – Estudantes menores de idade, sem coletes salva-vidas, pilotando canoas



Fonte: Portal Em Tempo/2016.

Essa difícil realidade é confirmada no quadro 07, o qual aponta que em 2016, 5.314 (cinco mil, trezentos e quatorze) discentes da rede municipal de ensino precisavam de transporte para chegar até a escola: 604 (seiscentos e quatro) na área urbana, 3.767 (três mil, setecentos e sessenta e sete) na área rural/terra firme e 943 (novecentos e quarenta e três) na área rural/várzea, respectivamente.

Quadro 7 – Quantidade de escolas da rede municipal/alunos que precisam de Transporte Escolar

Área	Centros de Educação Infantil	Escolas de Ensino Fundamental	Total	Transporte Escolar
Urbana	12	15	27	604
Rural/Terra Firme	3	89	92	3.767
Rural/Várzea	-	26	26	943
Total Geral	15	130	145	5.314

Fonte: Parintins/2016b.

Os dados são reveladores de que um quantitativo expressivo de discentes precisa do transporte escolar. Todavia, da forma como este tem se efetivado em Parintins, constitui-se um problema de ordem gravíssima, visto que ao contrário de possibilitar o acesso dos discentes à educação básica, tem impedido que estes tenham esse direito garantido, comprometendo não somente o cumprimento do calendário escolar, mas principalmente sua aprendizagem.

Pinto (2012) observa que os recursos do PNATE (Programa Nacional do Transporte Escolar) são claramente insuficientes. A assertiva do autor tem base em um levantamento feito pelo INEP nos municípios, que indicou um custo médio real de R\$ 642,00/ ano por aluno, em 2004, enquanto o valor anual previsto no PNATE por aluno para 2011 variava entre R\$ 121,00 e R\$ 172,00. Com base nesses dados, o autor adverte que: “como em geral, o transporte é terceirizado (67% do total, segundo o mesmo estudo do INEP) e os contratos envolvem valores significativos (são milhares de quilômetros por dia no conjunto das linhas), abre-se também um campo propício para a corrupção com fins eleitorais” (PINTO, 2012, p. 378).

As ponderações de Pinto (2012) apontam elementos que ajudam a pensar a situação do transporte escolar em linhas gerais, mas tem um aspecto que aí não comparece, que é a diversidade geográfica de algumas regiões brasileiras, que está presente nos discursos, inclusive, há o reconhecimento de que é um item de enorme importância, mas que na hora de pensarmos em cifras reais, esta deixa de existir.

Ora, conforme lembrou Pinto (2012), o custo médio real por aluno é muito maior que o valor anual previsto, e conforme, as regras ditadas esse custo é calculado com base nos indicadores educacionais do ano anterior. Mas, o que dizer quando o que se prevê é um recurso minguido para um território de baixa densidade demográfica, distribuída em uma enorme extensão territorial, cuja diversidade geográfica é de difícil acesso, como é o caso das comunidades ribeirinhas do Amazonas? A especificidade do território, apesar de muito presente nos discursos oficiais, não tem sido considerada, o que exigiria outra equação matemática, que não a da lógica do capital.

Se a precariedade das estradas, dos ônibus, das embarcações e ainda dos fenômenos da natureza preocupa pais, estudantes, professores e gestores que convivem diariamente com essa difícil realidade, a situação é ainda mais crítica quando o transporte deixa de funcionar.

Tal fato infringe os dispositivos previstos no artigo 208 da Constituição Federal de 1988, que assegura ao aluno da escola pública o direito ao transporte escolar, como forma de facilitar seu acesso à educação. Infringe ainda o que preconiza a LDB 9.394/96, especialmente no que concerne aos artigos 10 e 11, que recomenda aos entes federados estaduais e municipais a incumbência de assumir o transporte escolar dos alunos de suas respectivas redes de ensino. Afinal, o tão propagado princípio de colaboração entre os entes federados que em tese é a mola propulsora das possibilidades de atendimento à educação básica, ao contrário disso, mostra-se, desarticulada.

[...] é preciso quebrar a lógica atual hierarquizada que coloca cada nível de ensino sob a responsabilidade de cada instância federativa em sentido ascendente: os municípios com a educação infantil e o ensino fundamental, os estados com o ensino fundamental e o ensino médio e a União com as escolas técnicas profissionais e o ensino superior (SAVIANI, 2014^a, p. 63).

Em nome de sua competência individual, característica da lógica capitalista, cada instância cuida de sua “alçada”. Contrário a esse quadro de responsabilização verticalizada, “cabe fazer uma distribuição horizontal na qual cada ente federativo assume, em relação ao sistema como um todo, responsabilidades consentâneas com suas capacidades e experiência consolidada” (SAVIANI, 2014^a, p. 63).

Nessas condições, se os discentes já enfrentam as dificuldades pedagógicas, estas dobram quando estes não têm, sequer, o direito de chegar à escola. Uma difícil realidade de quem não tem garantido os direitos e as condições necessárias para uma aprendizagem que se queira de qualidade, já que todos os dispositivos legais foram infringidos.

O quadro perverso aponta para a necessária articulação e fortalecimento da luta coletiva dos camponeses juntamente com os trabalhadores da educação e sociedade civil organizada pela garantia a uma educação de qualidade nas escolas do campo, incluindo, o direito ao transporte escolar. Ainda é pouco o número dos que entendem o quanto que a mobilização coletiva pode ser o diferencial para acabar com os desmandos.

Devido à forma de ingresso no trabalho, via de regra, ocorrer em regime de contrato temporário, os trabalhadores da educação tornam-se alvo fácil de manobra eleitoral e, temerosos pela função que exercem na escola, acabam não aderindo à ideia de mobilização, o que enfraquece a luta pela garantia de seus direitos básicos, a qual não se concretizará sem a força da luta coletiva. Trata-se de uma política, cujo recurso, ao que parece, tem sido aplicado de forma indevida, o que revela falta de compromisso, de fiscalização. É exigência que os sujeitos mais interessados participem das discussões, coloquem em pauta suas demandas, seus anseios, suas lutas. Desta forma, estarão ajudando no processo de construção/implementação de políticas públicas mais consistentes para o campo.

Foi nessa direção, que em reação à problemática do transporte escolar, um pequeno grupo de estudantes, pais de estudantes, juntamente com a comissão de educação da Câmara Municipal de Parintins e Sindicato dos Profissionais e Trabalhadores em Educação do Município de Parintins apresentaram denúncia coletiva no Ministério Público, que condenou o prefeito pelo descaso e irresponsabilidade quanto ao transporte escolar.

Após intensa luta, o transporte escolar voltou a funcionar no dia 30 de agosto de 2016, faltando apenas 3 meses para o término do ano escolar. Mas isso, sem que as condições

estruturais fossem possibilitadas, e os grandes prejudicados são os estudantes, que acabam não tendo assegurada uma formação mínima para a progressão nos estudos posteriores, muito menos cumprida a carga horária designada para sua formação, conforme previsto na LDB 9394/96.

É nesse sentido que críticas se levantam contrárias a essa política, denunciando a nucleação de escolas como responsável pela dificuldade de acesso, de inclusão e de permanência de crianças, jovens e adultos do campo nas escolas. As críticas mais ferrenhas são as de que a nucleação “contribui para a evasão, a repetência e a distorção série idade, na medida em que as viagens realizadas pelos estudantes de casa até a escola são cansativas, constituindo-se em fator de desistência” (OLIVEIRA; CAMPOS, 2012, p. 243).

Para tanto, corroboramos com a assertiva de Souza (2010), quando destaca o aspecto positivo da LDB 9394/96 em garantir o direito à educação do campo, de construir uma proposta capaz de atender às necessidades dos seus sujeitos e sua permanência na escola, mas, por outra via, o Estado brasileiro não criou nenhuma política para operacionalizá-la.

Na Comunidade de Santo Antônio do Tracajá, onde está localizada a Escola Municipal Luiz Gonzaga, lócus deste estudo, a realidade apresentada não é diferente! Daí a necessidade de aproximar mais o olhar para este território, o que foi possível por meio de visitas nas casas dos camponeses, onde se estabeleceu um rico diálogo.

1.4 Caracterização da Comunidade Santo Antônio do Tracajá

A comunidade¹⁶ de Santo Antônio¹⁷ está localizada à margem direita do rio Tracajá, em uma área de terra firme, distante a 29,5 km em via fluvial da sede do Município e limita-se ao norte com a Comunidade do Maranhão, ao sul com o Núcleo Arizona, a leste com a comunidade de Nossa Senhora de Fátima (Fluminense) e a Oeste com o Novo Oriente.

¹⁶ Para tratar da caracterização da Comunidade de Santo Antônio do Tracajá consideramos necessário trazer as vozes de seus moradores/trabalhadores pela possibilidade de melhor compreendermos a relação que estes estabelecem com o território camponês, especialmente no que concerne ao enfrentamento da ausência/fragilidade das políticas públicas, em todos os setores nesses territórios onde vivem/trabalham, (re) construindo suas vidas.

¹⁷ O Histórico da Comunidade Santo Antônio foi construído a partir da necessidade de registrar as memórias dos elementos mais importantes de origem da mesma, pelo presidente na época, Sr. Elmar Siqueira, juntamente com sua esposa Regina Célia, professora da comunidade com o apoio dos alunos do Ensino Mediado por Tecnologia no ano de 2007. Juntos realizaram um trabalho de pesquisa com os moradores mais velhos da comunidade (LIMA; ROCHA, 2015, p. 11).

Figura 2 –Vista aérea da Comunidade de Santo Antônio – Tracajá



Fonte: Arquivos da Secretaria da Escola Municipal “Luiz Gonzaga” (2015).

Conforme podemos observar na figura 2, a Comunidade de Santo Antônio do Tracajá é cercada de água, e o trajeto da cidade de Parintins até a comunidade e vice-versa é possível por meio de embarcações, cuja viagem dura em média 2 horas e 30 minutos. Os comunitários utilizam o barco de recreio Comandante Samuel que faz esse trajeto durante três dias da semana: segunda-feira, quarta-feira e sexta- feira, cujo preço da passagem custa em média R\$ 10,00 (dez reais).

A comunidade é movimentada com a ação de 96 famílias, das quais 73 vivem na sede e as demais nas adjacências. Na comunidade há serviços de água encanada, energia elétrica,

limpeza¹⁸, 01 antena da Oi, 01 antena da vivo¹⁹, 20 antenas rurais²⁰, 8 ruas pavimentadas, 04 pontos comerciais, 01 tilheiro²¹, 02 padarias, 01 escola, 01 quadra poliesportiva²², 01 terreno designado para a construção de uma unidade básica de saúde²³, uma área reservada para o SAAE (Serviço Autônomo de Água encanada).

A história da comunidade de Santo Antônio do Tracajá confunde-se com a história da presença da igreja católica nas comunidades no município de Parintins. Sua história recorre o ano de 1948, quando uma imagem de Santo Antônio de propriedade dos donos da Usina Varre Vento foi entregue aos cuidados de um judeu, que se tornou proprietário daquela usina. Na condição de judeu, doou aquela imagem ao Senhor Luiz Gonzaga, proprietário da área onde hoje se localiza a comunidade.

A festa do padroeiro realizada no dia 13 de junho, em homenagem ao santo casamenteiro, tornou-se uma das festas mais conhecidas entre as demais comunidades, e por meio da realização de procissão, missa, fogueiras e festas dançantes, os moradores mantêm viva a tradição religiosa. Assim, a própria festa e a receptividade calorosa dos moradores aos visitantes traduzem a marca da comunidade (LIMA; ROCHA, 2015).

Quanto à saúde na comunidade de Santo Antônio do Tracajá, a população é atendida por duas agentes comunitárias de saúde (ACS) e conta com o serviço de ambulância²⁴ que presta atendimento aos comunitários e comunidades adjacentes. Quando há necessidade um atendimento mais especializado com equipe de enfermeiros e técnicos de enfermagem, estes se

¹⁸ 4 servidores municipais fazem o serviço de limpeza, como varrer, capinar, podar árvores, na comunidade, bem como, assessoram também outras comunidades que fazem parte do polo, desde que solicitado.

¹⁹ A luta dos comunitários atualmente é pela liberação de sinal dos serviços de telefonia móvel, uma vez que já foi instalada a antena, faltando apenas a liberação do sinal para que todos os moradores tenham acesso a esta via de comunicação.

²⁰ Há pelo menos 20 residências com instalação de antena rural da operadora vivo que mantém o serviço para se comunicar com pessoas de outras localidades, como da cidade de Parintins, por exemplo.

²¹ Local no qual são construídas pequenas embarcações.

²² A construção da quadra poliesportiva encontra-se paralisada devido à quebra de contrato entre a empreiteira contratada e a prefeitura. O que há é uma sinalização verbal de que a obra continuará por outra empreiteira. Resta saber se ainda acontecerá devido ao prazo que, inclusive, está esgotado, uma vez que a previsão de inauguração seria para novembro de 2015.

²³ A construção da unidade básica de saúde está implicada ao término da construção da quadra, que devido à quebra de contrato, sequer foi iniciada. No mês de junho os comunitários reuniram-se com as lideranças da comunidade para que e preparam um abaixo assinado reivindicando junto à prefeitura, tanto o término de construção da quadra, quanto o início da construção da unidade de saúde. A liderança da comunidade procurou pelo setor competente (setor de obras) da prefeitura e foi informada de que outra empresa daria continuidade aos trabalhos, mas isso a partir de agosto. No entanto, as lideranças e comunitários entendem que tal “promessa verbal” é inviável, devido à aproximação do período eleitoral.

²⁴ **Ambulância** é uma espécie de ambulância que desliza sobre as águas, transportando pacientes.

dirigem ao posto de saúde na Comunidade do Maranhão, distante a 1 hora da Comunidade do Tracajá. Quando se trata de caso mais grave, os pacientes são encaminhados aos hospitais da cidade de Parintins.

No que trata às manifestações culturais, estas surgiram na década de 1970, com a dança da gaivota e índio (Arizona); boi Sacai (Oriente), pastorinha (Sacai); além das festas dançantes, o que contribuiu para que a localidade se tornasse referência no aspecto cultural. Destaca-se nesse período a criação de um grupo musical, formado por músicos que usavam o bumbo, violino, banjo, pandeiro e triângulo que animou as festas dançantes por um período de aproximadamente de duas décadas (LIMA; ROCHA, 2015).

Durante o período de pesquisa na comunidade, foi possível perceber a prática do futebol, como um espaço coletivo que reúne os comunitários, diariamente, todo fim de tarde. A comunidade possui quatro times de futebol, sendo dois masculinos e dois femininos. A prática do futebol no final de tarde constitui um momento de lazer em todas as comunidades do campo do Amazonas, e marca o término do trabalho diário. Há comunidades que dedicam dias específicos para o jogo masculino e para o feminino, como o que acontece na comunidade em estudo. É comum a presença de crianças, jovens, adultos e idosos torcendo pelos times de sua preferência, sejam os masculinos, sejam os femininos.

De acordo com Lima e Rocha (2015), as mudanças ocorridas ao longo do tempo têm afetado a vida da comunidade, causando inquietação nos mais velhos, atualmente, muitos hábitos têm mudado, inclusive, a forma de diversão. Uma das primeiras professoras da escola nos informou que as atividades culturais não são mais as mesmas do início da fundação da comunidade, hoje as atividades culturais se resumem em danças da quadrilha, pastorinha e boi-bumbá, fortemente influenciado pelo festival folclórico de Parintins.

Essas mudanças ocorridas têm gerado problemas sociais, de ordem diversa, a exemplo do problema da bebida, que quando usada em excesso, tem trazido dificuldades para os comunitários, principalmente quando esta se torna um vício. Seu Antônio, 55 anos, morador antigo da comunidade de Santo Antônio do Tracajá fala com preocupação a respeito de um filho de 17 anos que “*de vez em quando apronta alguma coisa e gostaria que alguém ajudasse a encontrar um caminho para ele*”. Este morador considera que tal fato poderia ser evitado se todos os jovens da comunidade tivessem uma ocupação para a mente [trabalho].

E por falar em trabalho, uma das formas de valorizar as crianças, jovens e adultos e suas lutas é reconhecer a importância da articulação entre trabalho e educação. Por esta via, a educação que se processa nos espaços do campo é ligada à realidade dos sujeitos que aí vivem

e trabalham. Pensar esta questão é um ponto crucial porque nas políticas públicas, aspectos básicos como saúde e educação, geralmente não estão nas pautas de prioridade, nem tampouco, a agricultura.

Na comunidade de Santo Antônio do Tracajá, os camponeses, de modo geral, trabalham com a agricultura e pesca. No início da fundação da comunidade trabalhavam no cultivo de mandioca, da produção de farinha e do cultivo de malva, e alguns eram contratados pela usina Varre-vento, para trabalhar na extração de madeira, plantação de cana de açúcar, produção de açúcar mascavo, cachaça artesanal, tabaco, arroz e rapadura.

De acordo com o histórico da comunidade, nas décadas de 1960 e 1980 o comércio naquela localidade consistia na base da troca de produtos regionais extraídos da natureza (farinha, madeira, cipó, etc.) e animais locais com produtos de consumo trazidos pelo regatão²⁵. Outra prática bastante utilizada entre os camponeses era o puxirum²⁶, prática comunitária de solidariedade, herdada dos antepassados, que consistia na ajuda mútua na realização de um trabalho coletivo, entre homens, mulheres, crianças, jovens e adultos onde cada um exercia uma função.

Assim, em um território onde o trabalho acontecia na base da troca, ao reunir familiares e demais moradores da comunidade, era possível ajudar a superar as limitações de determinada família e/ou dos comunitários, o que podia ser: preparar o roçado, plantar a roça, produzir farinha, pescar, produzir carvão, construir uma casa, capinar o caminho até a igreja, etc. O puxirum amazônico constitui-se, assim, um trabalho cooperativo, cujo traço característico é a solidariedade (GALVÃO, 1955) e ajuda mútua, que perpassa as relações cotidianas e fortalece o sentido comunitário.

Nessas relações de trabalho, todos os membros e demais integrantes da família, desde as crianças até os idosos se envolviam, visando o bem comum de todos. Após o trabalho concluído havia festa dançante na casa do organizador do puxirum, como forma de diversão para as famílias que ali se encontravam.

Lima e Rocha (2015) observam que essa prática não é mais tão comum, atualmente, visto que as famílias não se ajudam apenas em troca de ajuda braçal e sim mediante pagamento,

²⁵ Um comerciante ambulante que viaja entre centros regionais e comunidades amazônicas, comercializando mercadorias para pequenos produtores caboclos e comerciantes do interior em troca de produtos regionais, agrícolas e extrativistas (MCGRATH, 1999). Para mais informações, ver artigo *Parceiros no crime: o regatão e a resistência cabocla na Amazônia Tradicional* de autoria de David Mcgrath (1999).

²⁶ Na língua tupi-kauahib, é um encontro para realizar um roçado e está realizado ao trabalho com a terra, com o plantar e com os vínculos de parentescos e afinidades (MACIELL, 2016, p. 729).

o que é praticamente inviável porque as famílias produzem em pequenas escala e não têm fonte de renda suficiente para pagamento de diárias para a realização de todas as atividades previstas.

No período de realização da pesquisa foi possível verificar que alguns moradores recebem a aposentadoria e auxílio financeiro oriundo de programas e benefícios sociais, como o Bolsa-Família, mas a fonte de renda de seus sustentos advém do trabalho na produção de farinha, pesca, produção de carvão, extração de madeira e de produtos da natureza (óleo, frutos, cipó, folhas, como o canaraí). E apostam no trabalho que realizam a superação dos desafios enfrentados e a possibilidade de manter seus filhos na escola e oferecer-lhes um futuro melhor.

Para melhor compreendermos como os moradores lidam com os desafios impostos ao território do campo, das águas e das florestas da Amazônia, especialmente quanto ao trabalho que realizam e o sentido deste para a vida neste território consideramos relevante trazer, ainda que de forma breve, a fala de moradores/trabalhadores.

Seu Zé, 61 anos, aposentado, tem um terreno na estrada que liga a comunidade de Santo Antônio do Tracajá à comunidade do Maranhão, onde lida há 15 anos com o cultivo de roça, macaxeira, cará e bananeira e há 05 anos iniciou o trabalho com a criação de gado. Seu Zé fala com alegria que *“foi por meio desse trabalho que eu e minha velha formamos os 04 filhos em Administração, Pedagogia, Geografia e Enfermagem”*.

Dona Maria, 43 anos, informa que em sua casa moram cinco pessoas, incluindo seu esposo e três filhos. Ela diz que o sustento de todos vem do trabalho da roça que é de onde tiram a farinha, carvão, macaxeira, banana, cará e a cana de açúcar. Plantam pouco porque não tem como trabalhar sem recursos. Em suas palavras: *“O trabalho é bastante forçado que quando a gente pega a baladeira [rede] já está cansado”!*

Já dona Joana, 40 anos, diz que mora há 24 anos no Tracajá, mas na comunidade de Santo Antônio está há 4 anos. Antes ela morava na comunidade de Nossa Senhora de Fátima, com seus 8 filhos, dentre os quais 5 estavam estudando e enfrentavam o desafio da vazante para chegar à escola Luiz Gonzaga. Estes acordavam muito cedo, caminhavam algumas horas por terra até chegar ao ponto em que o barco os aguardava, onde por vezes não conseguiam chegar a tempo e ficavam sem ir à escola.

Esta agricultora enfatiza que recebe o valor de R\$ 247,00 (duzentos e quarenta e sete reais) do Bolsa Família e um de seus filhos recebe R\$ 46,00 (quarenta e seis reais) do bolsa jovem. Mas é no trabalho com a agricultura (Figura 3) que dona Joana, seu esposo e seus filhos encontram a fonte para o sustento da família. Plantam cana, banana, macaxeira, jerimum,

pimenta de cheiro, maxixe, feijãozinho e como trabalham em um terreno que fica na estrada, sem acesso ao rio, utilizam um triciclo para transportar seus produtos.

A agricultora fala com orgulho que todos os seus filhos a ajudam na roça: *“ensino eles a plantar, mexer na terra, senão vão ficar como os filhos dos outros mexendo na planta alheia. Não tenho dor de cabeça com eles, converso, oriento, para que cresçam como meninos do bem”*.

Figura 3 – Filhos ajudando seus pais no trabalho com agricultura



Fonte: Arquivos da escola pesquisada (2016)

A figura 3 expressa uma dentre tantas imagens da rotina diária de labuta da família de dona Joana na agricultura, a qual representa as inúmeras famílias de agricultores da Comunidade do Santo Antônio do Tracajá. No mês de agosto de 2016 foi possível ir até a

plantação da família de dona Joana e perceber o esforço de cada membro dessa família na realização do trabalho.

As palavras de João, um dos filhos da agricultora sinalizam o quanto estes valorizam o trabalho que realizam junto a seus pais e reconhecem: *“é difícil de trabalhar, mas é um trabalho que é honesto, é melhor do que ficar sem fazer nada e ter que mexer nas coisas dos outros”*. Plantam, capinam, preparam o roçado. As meninas fazem a comida e ajudam no que precisam. E uma delas diz: *“nossos pais não forçam a gente a fazer o que não consegue. Só não vamos para a roça o dia em que tem tarefa na escola ou estamos doentes”*.

A compreensão a respeito do trabalho das crianças com a agricultura familiar é crucial, pois, nesses espaços, as crianças, aprendem, desde pequenas, o valor do trabalho por meio das atividades que realizam junto a seus pais. A compreensão dessa questão perpassa pela escola, pois as crianças que ajudam na agricultura são as mesmas que estão na escola. Nessa perspectiva, a articulação trabalho-educação poderia ser tratada com mais atenção pela escola.

Na concepção de dona Joana o trabalho na agricultura não prejudica no desempenho escolar de seus filhos, pelo contrário, como destacou seu filho, João, que no primeiro semestre tirou a média 6,8 em uma disciplina, sua mamãe o aconselhou e ele já conseguiu melhorar a nota para 9,5 porque entende a situação de seus pais. E diz: *“é difícil trabalhar no pesado. Eu quero ter um trabalho melhor no futuro. São bons pais, ensinam o que é vida, incentivam a gente no estudo para que tenhamos uma vida melhor”*.

A fala desse filho da dona Joana nos aponta uma intenção de fundo que denota a busca por uma vida melhor. Mas, o que seria esta vida melhor? Seria sair do campo? Pois, ao que parece, esta seria a melhor solução e credita esta possibilidade no estudo. Essa questão nos faz refletir o quanto que os camponeses creditam na educação as possibilidades para uma vida melhor. No entanto, é importante reconhecemos com Molina (2003, p. 114) que não é

[...] possível fazer tudo a partir da educação, sabemos que estamos construindo muitas coisas, que, sem ela, não seria possível, principalmente sonhar com uma outra materialidade da realidade. Longe de uma visão ingênua da educação como alavanca principal de transformação da sociedade, estamos tentando compreender, através dela, novas possibilidades.

É preciso intensificar a capacidade de luta dos camponeses pela construção de políticas públicas a que estes têm direito, mas isso desde sua elaboração, na integração das intervenções, com os diversos órgãos do Estado responsáveis pelas condições sociais da vida no campo, como o MEC, o MDA, Ministério da Agricultura, do Meio Ambiente, das Minas e Energia, do Trabalho e dos Transportes, entre outros. Esta exigência, assegura Molina (2003), vincula-se

ao paradigma em construção, que tem como concepção a educação como formação humana, que pensa indissociada a Educação do Campo e a construção de um novo modelo de desenvolvimento para o campo e para o país, e que, portanto, não pode ser realizado somente através da intervenção de um só ministério.

Um olhar atento ao que dizem os moradores da comunidade de Santo Antônio do Tracajá, bem como ao trabalho que realizam para garantir seus sustentos, confirma que o camponês amazônico, ou seja, o homem do campo, das águas e das florestas tem suas especificidades em relação à cultura, que é extrativista. Ele é agricultor, é produtor, mas, sobretudo, é extrator, e tem na natureza essa fonte de produção. Mas, falta-lhe as condições necessárias que se expressem na valorização de seu trabalho.

Tal desvalorização é percebida quando este agricultor consegue trazer seus produtos para vender na cidade, e o vende por um preço muito abaixo do esperado. Na verdade, quem lucra é o atravessador²⁷, porque o agricultor “é submetido a um processo de espoliação do valor de seu trabalho e produção. É mal pago tanto pelo produto quanto pelo trabalho que teve para, não só extraí-lo, mas também transportá-lo até a cidade” (ARAUJO, 2014, p. 226).

Mas não é só isso, no trabalho que os camponeses realizam há recomeços, como ficou evidente tanto na fala de seu Zé: “*há um eterno recomeço no trabalho de preparar o terreno para o plantio*”, quanto na fala de dona Joana: “*Às vezes é preciso replantar de novo, porque perdemos tudo devido à praga de bichos, não usamos veneno*”.

Na várzea o camponês enfrenta a enchente dos rios que os impede de desenvolver o trabalho na lavoura permanente, tendo que desenvolver a cultura temporária; na terra firme, enfrenta a vazante, as dificuldades em preparar o terreno para o plantio, a invasão de insetos que destroem a plantação, além das constantes queimadas, resultantes da ação do próprio camponês, ou mesmo, motivadas pelo forte calor do verão, que devastam plantações inteiras.

Em 2015, um fogo de origem desconhecida, motivado pelo forte verão, em dois meses devastou toda a plantação das famílias que trabalham com a agricultura familiar na comunidade do Tracajá. Em conversa com os moradores, estes explicam que a técnica do fogo é usada por eles para limpar o terreno, assim no período do verão, o fogo se alastra de um terreno a outro devastando tudo o que encontra pela frente.

Em relação à queimada que ocorreu em 2015, dona Joana expressa com tristeza que aquela devastou toda a plantação que contava com 50 (cinquenta) pés de abacate de quilo, 50

²⁷ Espécie de negociante intermediário entre o produtor e o comerciante. O atravessador compra produtos diretamente do produtor, por um preço mais baixo e os revende para outros compradores por um preço mais alto como forma de obter lucro.

(cinquenta) laranjeiras, 10 (dez) pés de mamoeiro, 200 (duzentos) pés de cana, 1800 (um mil e oitocentos) pés de banana, 10 (dez) pés de limão, 10 (dez) de jaca da baia. Passado o incidente, precisaram recomeçar tudo de novo. Nas palavras daquela agricultora: *“Aqui no Amazonas não somos olhados. Se a gente quer fazer um plantio tem que pedir orientação do IBAMA, é tanta burocracia, mas ninguém dá nada para nós. Tem gente que tem terra e não planta. Nós não temos terreno, plantamos no terreno do meu sogro”*.

Trata-se de uma realidade preocupante que afeta não somente os agricultores de Parintins, mas que se estende à realidade dos territórios camponeses de todo o Brasil, que convivem com a questão problemática da desigualdade na distribuição de terra, em que uma minoria privilegiada detém grandes extensões de terra, enquanto a grande maioria não tem sequer um palmo de terra para morar/trabalhar e garantir seu sustento.

Quanto aos prejuízos resultantes das grandes queimadas, estes são incalculáveis, e para além de elevar o desgaste físico no trabalho forçado, deixam rastros de fumaça, causando doenças respiratórias, afetando principalmente crianças e idosos.

Em tempos de crise sobre o setor primário – que já é sofrido mesmo em tempo de bonança, ações governamentais estão muito mais empenhadas em estatísticas da Produção Rural, e não em uma proposta de política de desenvolvimento do campo, que contemple a questão ambiental, social, organizacional e de gestão dos territórios camponeses.

Do exposto, os camponeses que vivem/trabalham/estudam no território do campo, das águas e das florestas de Parintins encontram-se expostos a situação de extremo abandono, pois não são valorizados nos planos das políticas públicas. Ao que parece, não está nas pautas dos governos, políticas públicas voltadas para aspectos básicos à vida desses sujeitos como saúde, educação, agricultura, etc. Pode até ser que estes aspectos estejam contemplados em documentos legais, mas, há um enorme descompasso entre o proposto na legislação e o que efetivamente se coloca em prática, ou seja, a materialidade das propostas não se realiza apenas por decreto, é preciso pressão para que estas se efetivem.

1.5 Caracterização da Escola Municipal Luiz Gonzaga

A história da educação na comunidade de Santo Antônio do Tracajá inicia em 1948, por meio de prestação de serviço voluntário, cujas pessoas que realizavam esse serviço eram considerados professores leigos.

De 1974 até 1992, a professora Flor²⁸ foi quem atuou na educação na comunidade, ensinando no ensino primário crianças de 1ª a 4ª série (multisseriado), na Escola Municipal “Santo Antônio”. Durante esse período, a estrutura da escola passou por várias transformações, como afirma a professora Flor: *“primeiro, a escola funcionava em um barracão, com parede de barro e cobertura de palha; depois foi construído outro barracão, com piso, parede forrada com tábuas e coberto de telha Brasilite; depois a escola foi construída em alvenaria, tendo uma sala de aula, uma varanda, um depósito para merenda e outro depósito para guardar os materiais”*.

Na década de 1980, na administração do ex-prefeito Gláucio Gonçalves, a escola foi construída com estrutura em alvenaria e partir de 1982, recebeu o nome de Escola Municipal “Luiz Gonzaga”, em homenagem ao fundador da Comunidade. Esta escola localiza-se na comunidade de Santo Antônio, do rio Tracajá do Município de Parintins/AM.

Figura 4 –Escola Municipal “Luiz Gonzaga”



Fonte: Arquivos da escola pesquisada (2012).

²⁸ Trazemos a professora Flor pelo fato desta nos ajudar a melhor compreender a historicidade da educação do campo e os desafios entrelaçados à necessidade de políticas de formação deste professores.

A área onde está localizada a escola é de 400 m². A escola possui 04 salas de aula, 01 secretaria, 01 sala de professores, 01 ponto de internet, 01 sala do gestor, 01 cozinha, 01 sala de leitura, onde funciona o atendimento educacional especializado, 01 laboratório de informática, 01 área livre, 01 almoxarifado, 01 casa de professor com dois apartamentos, 01 casa de motor de luz com uma máquina de 45 HP e um gerador de 30 KVA, 02 banheiros para os alunos e 02 banheiros para os funcionários.

Em 1994, por meio do Decreto Municipal 150/94 a escola se oficializa e passa a oferecer o curso de 5^a a 8^a série (Curso Ginásial). A implantação do curso de 5^a a 8^a série (Curso Ginásial) na escola, representou, naquele momento, a possibilidade dos jovens e adultos continuarem seus estudos na própria comunidade.

A professora Flor destacou que a partir desse período, ao mesmo tempo em que era professora do curso primário passou a ser aluna do curso ginásial. Esta professora é considerada a grande responsável pela educação de parte da geração que hoje atuam como professores na escola e dos moradores da comunidade de Santo Antônio do Tracajá.

Durante o período de desenvolvimento da pesquisa naquela comunidade foi possível verificar o quanto que os moradores, de modo geral, manifestam um enorme respeito pela professora.

Em alguns dias do mês de agosto de 2016 foi possível acompanhá-la na caminhada que realiza aos finais de tarde pelas oito ruas da comunidade e durante o trajeto, um fato que nos chamou bastante atenção foi verificar que todas as pessoas, desde as crianças até os mais idosos, assim que avistavam aquela professora, pediam benção em sinal de respeito. Tais observações foram registradas no Caderno de Campo.

O reconhecimento ao trabalho da professora Flor pode ser percebido não somente pelo que dizem os moradores e professores, mas, sobretudo, quanto pelo que demonstram ao se referir a ela. As palavras de seu ex-aluno, seu Chico, expressam este reconhecimento: *“Se tu não aprendesse com Flor, não aprendia com mais ninguém”*.

Este reconhecimento é recebido com entusiasmo pela professora, que diz: *“O diretor da escola foi meu aluno, o professor Pedro foi meu aluno, já passaram vários professores que foram meus alunos e tem gente na universidade fazendo o curso de Educação Física, de Matemática, de Pedagogia, etc.”*.

No entanto, como veremos adiante no quarto capítulo, esta mesma professora que dedicou parte de sua vida, desde 1974 para ensinar às crianças da comunidade, na condição de professora leiga, mais tarde, após a exigência de uma formação mínima para o exercício do

magistério (LDB 9394/96), enfrentou perseguição política por parte de gestores e secretários municipais e preconceito por parte de seus colegas pelo fato de não ser formada. No ano de 2009, a professora se aposentou.

Em 2016, a escola atendia 285 discentes, assim distribuídos: no turno matutino, 46 estudantes da Educação Infantil e 92 do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental; no turno vespertino, 147 estudantes do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. No turno noturno a escola sedia o Ensino Médio Tecnológico, que funciona com três turmas do Ensino Médio, sendo: 32 alunos no 1º ano, 29 alunos do 2º ano e 16 alunos do 3º ano.

Destacamos que a Escola Municipal “Luiz Gonzaga” atende as determinações do Art. 23 da LDB 9394/96 quanto à organização da educação básica que:

[...] poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

No entanto, há necessidade de construção de mais salas de aula para atender à demanda de estudantes das dez comunidades que pertencem à esta escola polo. De acordo com seu Vitório, a luta pela construção da UBS (Unidade Básica de Saúde), da quadra esportiva e de 6 salas de aula é uma promessa política que se arrasta por mais de 11 anos. E protesta: *“Temos que fazer bingo para pintar, ajustar os espaços da igreja para receber as crianças porque o espaço da escola não atende mais”*.

Seu Raimundo entende que tem responsabilidades que não são do professor, do gestor da escola, mas do poder público, no entanto, acabam assumindo este papel. E diz mais: *“O gestor [da escola] é pé no chão da comunidade. Ele é uma boa pessoa, faz um esforço para além de sua função. Ele não é de fazer discurso, não é de mandar, é de pegar a enxada, pegar o pincel e pintar, é de fazer!”*.

A escola é responsável pela coordenação do trabalho pedagógico e administrativo de 02 escolas anexas, uma na Comunidade de São Mateus/Uaicurapá e outra na Comunidade de Nossa Senhora de Fátima/Igarapé Açu/Tracajá. Ambas multisseriadas, que foram desativadas com a política da nucleação e, atualmente, funcionam como escolas anexas.

Na Escola Luiz Gonzaga, anexo São Mateus há um número reduzido de alunos (05), dos quais 01 estuda no I Período, 01 no 1º ano e 03 no 3º ano. São Mateus foi o nome dado à escola anexa devido esta pertencer ao núcleo São Mateus. Antes da política de nucleação

funcionava como escola multisseriada Santa Luzia do Marauaru, que, conforme exposto, foi desativada.

Ter a escola anexa na comunidade representa uma importante conquista para as famílias que ali vivem porque seus filhos não precisarão mais enfrentar o perigo da travessia do rio, porém, a estrutura do prédio em que a escola funciona é precária e não oferece condições adequadas para o ensino oferecido.

Durante o período da coleta de dados nas três comunidades foi possível observar a preocupação dos moradores/trabalhadores das pequeninas comunidades quanto ao período de eleição de 2016 que se aproximava.

As palavras de seu Vitório expressam essa preocupação e trazem um alerta: *“tem gente chegando aí. O povo é tão pequeno que os políticos nem pensam nele [...] não fizeram nada por nós”*.

A preocupação de seu Vitório traduz o sentimento de um povo, que é invisível para os governantes locais. Ao mesmo tempo dá sinais de que alguns já entenderam que são lembrados somente no período em que antecede as eleições, pois é nesse momento que as comunidades e escolas são visitadas por pretensos candidatos, que se utilizam de falsos discursos para impressionar aos pais e demais pessoas que ali vivem no propósito de conquistar votos.

Deste modo, fazem promessas de campanha e/ou utilizam imagens para chocar a opinião pública ao denunciar o abandono em que a grande maioria das escolas se encontra, mas não há uma preocupação em efetivamente contribuir para a alteração daquela realidade. Na ótica de Arroyo (2012, p. 33):

A ideia de que o povo deveria ser agradecido às elites e aos governos diante da oferta dos serviços educativos está mudando. Os coletivos não se veem mais como destinatários; querem se afirmar como sujeitos de direitos. [...] a verdade é que eles [a elite] gostariam que os povos do campo continuassem sem instrução, a fim de ocupar suas terras, seus territórios, seus quilombos e destruir sua agricultura familiar e coletiva. A história mostra que, enquanto esses povos esperaram como destinatários agradecidos, não tiveram respeitado seu direito à educação.

No que trata à escola anexa Francisca Nóbrega, esta foi desativada na época da nucleação. Era do núcleo fluminense que pertencia à comunidade de Santo Antônio do Tracajá.

Entretanto, as famílias não se deixaram acomodar, se reuniram, começaram a trabalhar e conseguiram se desmembrar desse núcleo e fundaram uma comunidade, cujo nome é Nossa Senhora de Fátima, em homenagem à padroeira daquela comunidade.

Atualmente, as famílias juntamente com a professora que trabalha na escola anexa reivindicam a construção de uma escola para a comunidade, que já tem uma igreja e estrutura de outras comunidades, não querem mais escola anexa.

Ao se posicionar a esse respeito, a professora Maria é enfática ao afirmar: “*A escola não deveria ser anexo e sim deveria ter uma escola com estrutura e funcionamento próprios*”. E é a esse desafio que se lançam agora!

As comunidades pequenas, onde estão inseridas as escolas anexas, constituem importante exemplo do quanto que a ação coletiva dos camponeses pode fortalecer suas lutas e conquistas.

A “consolidação” da escola nucleada, por via da política do transporte escolar, no município de Parintins, especificamente na localidade do Tracajá, é reveladora da situação caótica e perversa em que se encontram os discentes, que tem seus direitos de estudar, negligenciados.

Mesmo diante desta realidade, os pais entendem a necessidade de manter viva a esperança de que o transporte volte a funcionar, inclusive, dona Trindade compartilhou que, em caso contrário, esta terá que se mudar com a família para outra localidade, que tenha não somente escola funcionando, mas também um terreno em que possa trabalhar para garantir seu sustento. E afirmou: “*Nós queremos o melhor para nossos filhos, quero que eles estudem*”.

O que chama atenção nos argumentos dos pais é que para eles, não é suficiente ter moradia em uma comunidade com terra boa para plantar, estes defendem que os filhos tenham condições adequadas para chegar até a escola e esta escola tem que ser boa para estudar.

Tal constatação também encontra eco nos argumentos de seus filhos, os discentes, que antes de tudo, precisam ter garantido o direito de chegar até a escola. As palavras de Paulo expressa bem esse eco: “*Não é boa a notícia do transporte. É irresponsabilidade dos governantes que deveriam tomar as providências. Educação e saúde devem ser prioridades*”!

O problema foi equacionado, mas a situação em que está funcionando preocupa a comunidade escolar, pois no ano de 2015 havia 06 barcos para transportar os estudantes, desde sua comunidade até a escola e vice versa. Em 2016, este número diminuiu para 04.

Os estudantes que vinham da comunidade do Badajós foram transferidos para o Maranhão; os da Cabeceira do Cacirica iam a pé por conta da vazante dos rios, só utilizavam transporte na enchente dos rios; os do São Mateus foram transferidos para o Andirá; os 12 do Peixe Marinho estudaram apenas 01 mês e desistiram devido à falta de transporte, pois temiam ir em suas embarcações pequenas por causa dos perigos que o rio oferece em dias de

tempestades; os da Cabeceira do Sacai estavam registrados na Escola Luiz Gonzaga, mas frequentavam o anexo Francisca Nóbrega (Secretaria da Escola Luiz Gonzaga, 2016).

Os ajustes caseiros vergonhosos na escola nucleada para “amenizar” os prejuízos causados pela política do transporte escolar que afeta diretamente gestores, professores, estudantes e pais, revela o lado perverso dessa política de nucleação materializado na precarização da educação que se processa no campo de Parintins.

Isso sem falar da realidade dos estudantes da comunidade Peixe Marinho, que foram os mais afetados pela perda do direito de chegar até a escola.

Em nome da “crise” que se instalou, atualmente, a palavra de ordem é reduzir os gastos, não só em relação ao transporte escolar, mas em tudo o que a escola precisa para funcionar, e com o quadro de funcionários da escola, esta realidade não foi diferente.

O ano letivo de 2016 ficou deveras comprometido, como evidencia as palavras do gestor da escola: *“o ano letivo iria iniciar dia 23 de fevereiro e começou dia 02 de março. Mas só formamos o quadro no início de maio, ainda não conseguimos 100% porque eu estava precisando de 01 professora de Apoio Educacional Especializado (AEE) para acompanhar a Anésia em sala de aula”*. No entanto, *“é difícil trazer um profissional de Parintins, no mínimo ele vai querer duas cargas, porque a carga está em torno de R\$ 700,00”* – finalizou o gestor.

Os dados mencionados assinalam uma redução drástica no quadro de funcionários da escola de 36 para 21, no qual são retirados o coordenador pedagógico, o apoio pedagógico, os dois auxiliares administrativos, o professor comunitário, os quatro auxiliares à docência, o monitor de informática, além da redução de auxiliar de serviços gerais, merendeiras e vigias. Vemos aí:

[...] o caráter mínimo do Estado presente na deterioração das políticas sociais, no caráter de maiores geradores de desemprego [...], no congelamento dos salários dos funcionários públicos, no enfraquecimento generalizado da educação pública, da saúde pública, etc (SADER, 1999, p. 126).

A crise política e financeira se instaurou em Parintins, afetando sobremaneira os camponeses e a grande contradição que impera, atualmente, segundo Taffarel (2012, p. 253-254):

[...] é que a educação, que poderia ser uma alavanca essencial para a mudança, transformou-se em instrumento daqueles estigmas da sociedade capitalista: fornecer os conhecimentos e o pessoal necessários à maquinaria produtiva em expansão do sistema capitalista, além de gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes. [...] tornou-se peça do processo

de acumulação do capital e de estabelecimento de um consenso que torna possível a reprodução do injusto sistema de classes.

Essa afirmação denota o quanto a educação do campo precisa ser fortalecida. A articulação da educação com o trabalho que as famílias desenvolvem é ponto chave, como argumentou seu Vitório: *“Eu ficaria muito feliz se tivesse mais salas de aula para essas crianças e que a agricultura fosse valorizada”*.

A rica cultura da comunidade constitui um dos traços marcantes, alimentada pelas atividades de um povo trabalhador e acolhedor que luta e sonha com dias melhores para todos aqueles que nela constroem suas vidas se contrasta com a situação caótica e perversa da educação “oferecida”.

A realidade do campo no Município de Parintins reflete a ausência de investimentos públicos em vários aspectos básicos. Concernente à educação, esta constatação não é diferente, falta investimento na formação, valorização e escolarização formal da população, materializada na falta de estrutura para o funcionamento das escolas e falta de transporte escolar, dentre outros.

Na verdade, como argumenta Molina (2003), a ausência de políticas públicas educacionais específicas para o campo é forte componente dos fatores que contribuem para impedir o desenvolvimento efetivo das comunidades rurais. A autora enfatiza que a educação provoca mudanças profundas, inclusive, traz Celso Furtado (2002, p. 19) para afirmar que

[...] o verdadeiro desenvolvimento dá-se nos homens e nas mulheres, tem importante dimensão política e a distinção fundamental entre desenvolvimento e subdesenvolvimento está associada aos esforços e resultados das ações nos planos políticos para diminuir a heterogeneidade social que o modo capitalista de produção gera. A educação interfere no tempo, e, melhorando-se a qualidade do fator humano, modifica-se por completo o quadro do país, abrem-se possibilidades de desenvolvimento muito maiores. Não há país que tenha conseguido se desenvolver sem investir consideravelmente na formação de gente. Esse é o mais importante investimento a fazer, para que haja não só crescimento, mas autêntico desenvolvimento.

A autora destaca que é preciso ter claro que as complexidades a enfrentar para se mudar o acesso e o uso do conhecimento no campo não produzirão efeitos sem que se altere profundamente as próprias condições de sobrevivência no espaço rural da sociedade brasileira.

No que diz respeito às políticas formação de professores, há necessidade de uma formação de professores sólida e apropriada para trabalhar com os estudantes em sala de aula, o que demanda compromisso dos governantes e orçamento destinado a essa finalidade.

As dificuldades educacionais são enormes e não dizem respeito somente aos aspectos pedagógicos, e sua superação depende, em grande medida, de investimento financeiro, de comprometimento ético político dos governantes, enfim, de políticas públicas que reconheçam os direitos dos homens e mulheres que vivem/trabalham em territórios do campo, das águas, das terras e das florestas, a começar pelo direito à educação e a uma política de formação consistente. Esta é uma tarefa crucial que impõe a necessidade de outro olhar sobre o campo!

É a partir dessa compreensão que ao voltar o olhar para o objeto deste estudo, qual seja as políticas públicas de formação de professores, entendemos que tais **políticas de formação de professores oferecidas por meio de programas, quando institucionalizadas, não dão conta de uma política global de formação docente articulada às singularidades das escolas do campo, pois há profundas contradições entre o discurso das políticas e sua concreta implementação, ao desconsiderar e inviabilizar o protagonismo dos professores e as necessidades demandadas de seus contextos.** Questão a ser discutida nos próximos capítulos!

2 POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: TENDÊNCIAS, DEBATES E CONTRADIÇÕES

Neste capítulo trazemos uma breve reflexão acerca das políticas de formação de professores, a partir das lentes teóricas de Brzezinski (2016), Freitas (2007), Masson (2009), Saviani (2014a, 2014b), Scheibe (2013), Taffarel (2012) e Vieira (2013).

A definição de políticas para a formação de professores está relacionada a decisões tomadas, escolhas feitas, caminhos desenhados e modelos aplicados, que refletem os conflitos de interesses, os arranjos feitos nas esferas de poder (HÖFLING, 2001). Nestas questões subjaz a concepção que orienta tais políticas, o que pode levar a resultados diferentes, cujos fatores envolvidos definem/explicam o seu sucesso ou fracasso.

Nesse sentido consideramos relevante estabelecer a diferenciação entre Estado e Governo. Estado é “o conjunto de instituições permanentes – como órgãos legislativos, tribunais, exército e outras que não formam um bloco monolítico necessariamente – que possibilitam a ação do governo” (HÖFLING, 2001, p. 31). Já Governo, é “o conjunto de programas e projetos que parte da sociedade [...] propõe para a sociedade como um todo, configurando-se a orientação política de um determinado governo que assume e desempenha as funções de Estado por um determinado período” (idem).

Estado é uma definição ampla e complexa, posto que envolve ações permanentes, cuja característica mais importante é a atemporalidade, visto que a continuidade de suas ações ultrapassam e independem do governo que esteja no poder; ao contrário da definição de governo, que significa a execução de ações temporárias de um governo igualmente temporário, ou seja, a duração de suas ações tem prazo de validade, correspondente ao período de tempo em que o governo eleito assume o controle do Estado.

Oliveira (2011) explica que políticas de governo são aquelas que o Executivo decide num processo elementar de formulação e implementação de determinadas medidas e programas, visando responder às demandas da agenda política interna, ainda que envolvam escolhas complexas. Quanto às políticas de Estado, a autora se refere àquelas que envolvem mais de uma agência do Estado, passando em geral pelo Parlamento ou por instâncias diversas de discussão, resultando em mudanças de outras normas ou disposições preexistentes, com incidência em setores mais amplos da sociedade.

Höfling (2001) e Oliveira (2011) nos esclarecem as diferenças entre políticas de governo e políticas de estado e acenam para as políticas de estado o amplo e complexo papel, de proporcionar mudanças sentidas em setores mais amplos da sociedade. É a partir dessa

compreensão que, juntamente com estas autoras, entendemos que políticas públicas são o Estado em ação, implantando um projeto de governo através de programas, de ações resultantes de um processo de tomada de decisões que envolvam órgãos públicos e diferentes organismos e agentes da sociedade relacionados à política implementada.

No que trata ao plano estrutural da política educacional brasileira, Saviani (2014a), elucida que a superação das necessidades educacionais do país não tem sido considerada como um objetivo a ser alcançado e defende que construir o Sistema Nacional de Educação em nosso país perpassa pela superação de obstáculos históricos, econômicos, políticos, filosófico-ideológicos e legais.

Os obstáculos econômicos decorrem da reiterada resistência do Estado em assumir as responsabilidades financeiras na manutenção da educação pública no Brasil, seguindo as orientações das agências multilaterais. Os obstáculos políticos, por sua vez, são caracterizados pela descontinuidade nas reformas das políticas educativas, geralmente nomeadas pelos seus proponentes, pois quem “chega ao poder procura imprimir sua marca, desfazendo o que estava em curso e projetando a ideia de que com ele, finalmente, o problema será resolvido” (SAVIANI, 2014a, p. 35).

Para o autor, a política educacional brasileira, até os dias de hoje se apresenta com características condensadas na filantropia, protelação, fragmentação e improvisação. A *Filantropia* “é a demissão do estado em consonância com a ideia do Estado mínimo, o que se traduz na tendência a considerar que a educação é um problema de toda a sociedade e não propriamente do Estado, isto é, dos governos” (SAVIANI, 2014a, p. 37). Em vista desse caráter, a educação, que constitucionalmente é concebida como *direito de todos e dever do estado*, passa a ser *dever de todos e direito do estado*, ou seja, “o Estado mantém-se como regulador, como aquele que controla, pela avaliação, a educação, mas transfere para a ‘sociedade’ as responsabilidades pela sua manutenção e pela garantia de sua qualidade” (idem).

Quanto à *protelação*, significa o adiamento constante do enfrentamento de problemas educacionais, como a meta, sempre adiada, da eliminação do analfabetismo e universalização do ensino fundamental, prevista nos seguintes documentos legais: Constituição Federal/1988, Plano Decenal “Educação para todos”/1993, Fundef (Fundo de Manutenção do Ensino Fundamental)/1996, o PNE/ 2001, Fundeb/ 2006, PDE/2007, PNE/2010, PNE/2014 todos com previsão de cumprimento da meta para 10 anos, com exceção da meta do PDE, que é de 15 anos.

Concernente à *fragmentação*, esta é constatada pelas inúmeras medidas que se sucedem e se justapõem. Saviani (2014a) faz um alerta utilizando para isso a frase do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932 (Manifesto..., 1984, p. 407): “todos os nossos esforços, sem unidade de plano e sem espírito de continuidade, não lograram ainda criar um sistema de organização escolar” à altura das necessidades do país.

A *improvisação* manifesta-se no fato de que para cada ponto que se levanta como importante se busca logo aprovar uma emenda constitucional, uma lei ou baixar um decreto ou portaria sem atentar para sua efetiva necessidade e sua justaposição com outras medidas correlatas ou de efeito equivalente.

Após tratar das características da política educacional brasileira, Saviani (2014a) segue abordando os obstáculos históricos que precisam ser pensados em vista de responder as necessidades educacionais do país.

Os obstáculos filosófico-ideológicos, diz Saviani, estão ligados ao problema relativo à mentalidade pedagógica, que articula a concepção geral do homem, do mundo, da vida e da sociedade com a questão educacional. E explica que esses obstáculos estão presentes na prevalência das ideias ou mentalidades pedagógicas refratárias à organização da educação na forma de um sistema nacional. Os obstáculos legais se materializam na resistência à incorporação da ideia de sistema nacional na nossa legislação educacional, cuja ponta de lança se ancorava na suposta e logicamente inconsistente tese da inconstitucionalidade da proposta de Sistema Nacional de Educação.

Conforme vimos, a superação das necessidades educacionais do país não tem sido considerada como um objetivo a ser alcançado na política educacional brasileira. E como nos ensina Frigotto (2011), os rumos das reformas empreitadas não têm alterado nossa herança histórica que atribui caráter secundário à educação como direito universal e com igual qualidade²⁹.

[...] a despeito de algumas intenções em contrário, a estratégia de fazer reformas conciliando e não confrontando os interesses da minoria prepotente com as necessidades da maioria desvalida acaba favorecendo essa minoria, mantendo o dualismo estrutural na educação, a inexistência de um sistema nacional de educação, uma desigualdade abismal de bases materiais e de formação, condições de trabalho e remuneração dos professores, redundando numa pífia qualidade de educação para a maioria da população. (FRIGOTTO, 2011, p. 246).

²⁹ Qualidade é um conceito polissêmico e, por isso, temos que qualificá-lo. Qualidade para nós tem que ser referenciada socialmente.

A esse respeito, Saviani (2014a, p. 79-80), com base em Valente, sustenta que:

[...] o texto se rege pelo “conhecido e esperto modo de legislar de nossas elites”: no que interessa aos “de cima”, no caso do Plano a política do governo, “temos uma lei com comandos precisos, num estilo criterioso, detalhista e, regra geral, autoaplicável” (VALENTE, 2001, p. 14). Naquilo que é de interesse dos “de baixo”, “recorre-se à redação ‘genérica’, no mais das vezes, sujeita a uma regulamentação, sempre postergada” (idem, *ibidem*).

Essa assertiva nos ajuda a refletir o quanto que é necessário alterar as concepções de formulação e de aplicação de políticas públicas, especialmente no sentido de inverter a lógica vertical com que as políticas públicas são construídas, via de regra, de cima para baixo.

Ao fazer a análise da perversa equação que expressa o significado da política educacional brasileira até os dias de hoje, caracterizada pela filantropia, protelação, fragmentação e improvisação, Saviani (2014a, p. 38) ressalta que o resultado “é a precarização geral da educação em todo o país visível na rede física, nos equipamentos, nas condições de trabalho e salários dos profissionais da educação, nas teorias pedagógicas de ensino e aprendizagem, nos currículos e na avaliação dos resultados”. Concernente as políticas de formação de professores no Brasil, esta realidade não é diferente.

A política de formação de professores no Brasil constitui um problema desafiador de ordem gravíssima que tem ocupado espaço nas agendas de debates educacionais, a nível local; regional (ANFOPE Norte); nacional (CONAE 2010, CONAE 2014, FNE, PNE, ANFOPE) e internacional (USAID, BID, BIRD, OCDE, UNESCO, UNICEF). E ainda que em tais debates ecoe o reconhecimento ao caráter essencial e determinante da formação de professores para a qualidade social da educação no país, as políticas postas em ação, de modo geral, longe de ajudarem na superação dos desafios, têm contribuído para a reprodução e permanência de uma concepção de professor racionalista, instrumental, competente, de modo a responder às exigências do mercado.

Höfling (2001) a partir de Claus Offe, argumenta que o Estado, no capitalismo contemporâneo, expressa os interesses da sociedade de classes, atua como regulador das relações sociais a serviço da manutenção das relações capitalistas em seu conjunto, e não, especificamente, a serviço dos interesses do capital – a despeito de reconhecer a dominação deste nas relações de classe. Essa colocação é polêmica, visto que autores como Silva Junior (2005) e Mourão e Almeida (2005) argumentam que é interesse do capital adentrar em instâncias como a educacional, pois é um espaço passível de conseguir lucro e ampliar sua ação.

No caso das políticas de formação de professores, o estado atua como regulador ao centralizar decisões e orientar diferentes políticas (FREITAS, 2007).

Höfling (2001) nos lembra que em um Estado de inspiração neoliberal, ações e estratégias sociais governamentais incidem essencialmente em políticas compensatórias. “Tais ações não têm o poder – e frequentemente, não se propõem a – de alterar as relações estabelecidas na sociedade” (HÖFLING, 2001, p, 39). A autora assinala que as ações empreendidas pelo Estado capitalista não se implementam automaticamente, são contraditórias e podem gerar resultados diferentes dos esperados, por estarem impregnadas de interesses diferentes expressos nas relações sociais de poder.

É evidente a coexistência de projetos conflitantes que disputam, na arena do poder, distintas concepções de homem, de Estado, de sociedade brasileira, de educação, de escola, de profissional da educação, de professor (a). Ao projeto prevalente da sociedade política filiam-se aqueles que, em seus discursos, enfatizam a qualidade social da formação do (a) professor (a), todavia, adotam na prática a qualidade total. Essa prática reifica uma concepção de professor racionalista e instrumental, dotando-o de técnicas e competências, de modo a responder aos requerimentos do mercado de trabalho (SOUZA; GUIMARÃES, 2015). Nesse projeto a educação é mercadoria (BRZEZINSKI, 2016, p. 23).

A partir de estudos como Saviani (2007), Taffarel (2012), Scheibe (2013) e Vieira (2013), é possível dizer que no Brasil comparecem pelo menos duas diferentes tendências nas diretrizes das políticas de formação de professores, a saber: a tendência hegemônica e a tendência contra hegemônica.

2.1 Tendência Hegemônica nas políticas de formação de professores

A política hegemônica é uma perspectiva de política que ganha fôlego na década de 1990, quando o governo brasileiro, ao seguir orientações do mercado mundial, estabelece novos marcos regulatórios para a educação e formação de professores, por meio de mecanismos corretivos de reformas e ajustes, baseados na dinâmica do mercado. Nessa perspectiva, o Estado capitalista moderno cuidaria não só de qualificar permanentemente a mão-de-obra para o mercado, como também, manter sob controle parcelas da população não inseridas no processo produtivo (HÖFLING, 2001).

As políticas de formação de professores regulamentadas em escala mundial buscam, dentre outras questões: ampliar o controle ideológico e político das instituições formadoras; qualificar de acordo com as necessidades de produção do mercado; enfim, garantir o aumento

de qualificação da força de trabalho e, em consequência, que as escolas cumpram suas funções clássicas de exclusão e subordinação (FREITAS, 2014).

Entretanto, esta perspectiva não é recente e pode ser constatada de uma década para outra, por meio de mecanismos de intercâmbio e definição de políticas educacionais, como vemos no quadro 08.

Quadro 08 – Interferências dos organismos internacionais na educação e na formação de professores no Brasil

Década	Reformas / Ajustes
1930	[...] se enfatizava a importância de moldar o cidadão e de reproduzir/modernizar as elites, a educação e as escolas passaram a ser vistas cada vez mais como lugar submisso aos desígnios do Estado. [...] acentuado o papel do professor na ordenação moral e cívica, na obediência, no adestramento e na formação da cidadania e da força de trabalho necessárias à modernização (SCHEIBE, 2013, p. 46).
1940	Após os primeiros anos do Estado Novo, marcados pelo fechamento político e pela suspensão das liberdades civis, o país assistiu novamente a um vigoroso debate em torno de propostas para a educação, agora pensada como parte das “reformas de base” que se cogitavam (SCHEIBE, 2013, p. 46).
1950	[...] intercâmbio entre educadores brasileiros e norte-americanos.
1960	[...] acordos econômicos entre o MEC e o United States Agency for International Development (USAID) (TAFFAREL, 2012, p. 245).
	[...] reformas no ensino foram fortemente balizadas pelo economicismo em relação à educação e pela integração da política nacional e defesa do Estado. Monitoradas pelos ideários provindos de agências internacionais e de conhecidos relatórios vinculados ao governo norte-americano, referendados por organizações nacionais, com a participação de empresários e intelectuais aliados do regime, as reformas do ensino dos anos 60 e 70 vincularam-se à educação para a formação de “capital humano”, com estreito vínculo entre mercado de trabalho e educação e acentuada ênfase na modernização de hábitos de consumo, sob a égide da repressão e do controle político-ideológico mutilador da vida intelectual e artística do país. [...] a educação escolarizada passa a ser uma entidade reguladora, determinando o que é ser um ser civilizado, e o professor o seu grande artífice (SCHEIBE, 2013, p. 47).
1970	[...] a década da (crise do endividamento) foi marcada pela ideologia do alívio à pobreza com ações de endividamento via Banco Mundial (TAFFAREL, 2012, p. 245).
	[...] na esteira da luta pela redemocratização do país, recrudescceu um movimento crítico reivindicando fortes mudanças no sistema educacional. As mudanças então almejadas referiam-se, principalmente, às seguintes questões: constituição de um sistema nacional de educação, público e gratuito; erradicação do analfabetismo e universalização da escola pública; valorização e qualificação dos profissionais da educação; plano de carreira nacional com piso salarial unificado; reestruturação da formação de professores e especialistas; e preparação e fixação de docentes nas séries iniciais e na pré-escola (SCHEIBE, 2013, p. 47).
1980	[...] implementação do Consenso de Washington (Unesco, Unicef, PNUD) e a atuação ferrenha das organizações não governamentais (ONGs) na apropriação dos recursos públicos (TAFFAREL, 2012, p. 245).
	[...] o movimento dos educadores [...] firmou o princípio de que <i>a docência constitui a base da identidade profissional de todo educador</i> (SCHEIBE, 2013, p. 56). O ideário crítico sobre o que deveria ser um efetivo projeto nacional de educação [...] foi respeitado em grande parte pela “Constituição Cidadã” promulgada em 1988, fornecendo assim um arcabouço institucional capaz de permitir mudanças importantes e necessárias às transformações educacionais (idem, p. 48).
1990	Na década de 1990, acontece a mundialização do capital (Área de Livre Comércio das Américas [ALCA] e Organização Mundial do Comércio [OMC]), com os tratados multilaterais de investimentos, o empresariamento da educação, o estabelecimento de novo marco jurídico e ordenamento legal. Ocorre a reforma do Estado brasileiro sob o comando de Bresser Pereira (TAFFAREL, 2012, p. 245).
	Com a LDB 9394/96, a área da formação de professores passou a configurar-se como um dos temas mais polêmicos (SCHEIBE, 2013, p. 51).

	[...] a reforma educacional da década de 1990 aconteceu de forma bastante ampla: a) flexibilização dos percursos de formação por meio de reformas curriculares; b) descentralização administrativa associada à regulação sistêmica dos resultados educacionais; c) implantação de um novo paradigma curricular baseado na noção de competências; d) novo modelo de formação de professores que busca superar a racionalidade técnica por meio da racionalidade prática (MASSON, 2009, p. 19). Tais princípios também estão presentes nas políticas de formação de professores, ampliadas a partir da década de 1990 com o modelo de expansão da Educação Superior, subordinadas especialmente às recomendações dos organismos internacionais (MASSON, 2009, p. 150). Na década de 1990, com a ascensão de governos ditos neoliberais em consequência do denominado consenso de Washington, promovem-se nos diversos países reformas educativas caracterizadas, segundo alguns analistas, pelo neoconservadorismo (SAVIANI, 2007b, p. 421).
2000	Nos anos 2000, chegamos à doutrina do desenvolvimento, da segurança, do alívio da pobreza, do culturalismo. Novos tratados internacionais, como o de Bolonha, vêm influenciando os rumos da reestruturação do ensino superior no Brasil, a fim de formar a mão de obra flexível que interessa ao capital (TAFFAREL, 2012, p. 245).

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base em Masson (2009), Saviani (2007b), Scheibe (2013) e Taffarel (2012).

Conforme o quadro nº 8, a interferência de organismos internacionais na educação brasileira e nas políticas de formação de professores não é recente e se faz sentir de uma década a outra, mas é na década de 1990 que essa interferência se torna mais explícita na materialização de financiamentos, acordos de cooperação técnica e recomendações. Nesse ínterim, agências multilaterais, como o Banco Interamericano de Desenvolvimento (Bid) e o Banco Mundial (ou Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento Bird) envolvem empréstimos internacionais e organizações como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), cuja presença tem se destacado no cenário das políticas de formação na última década, em forma de cooperação técnica (cf. VIEIRA, 2013).

Contudo, um estudo realizado por Freitas (2014) apontou que a matriz de controle mundial das políticas educacionais é hoje a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), um organismo internacional destinado à cooperação e desenvolvimento econômico das nações desenvolvidas, que se associa às estruturas anteriormente existentes de Bancos de financiamento, como o BIRD. Essa organização tem como objetivo central “fornecer aos formuladores de políticas informações e análises para auxiliar na elaboração e na implementação de políticas para professores que resultem em ensino e aprendizagem de qualidade no nível da escola” (OCDE, 2006, p. 235).

Maués (2011) debruçou-se em identificar as concepções de educação e de formação a partir da ótica da OCDE, por meio de análise em torno de documentos³⁰ elaborados por aquela organização como: A qualidade pessoal do ensino (2004); o papel crucial dos professores. Atrair, formar e reter os professores de qualidade (2005); a escola de amanhã. Repensar o ensino: os cenários para agir (2006) e; compreender o impacto social da educação (2007). Na sequência, a referida autora buscou compreender as relações entre a posição da OCDE relativa à educação e à formação docente e a concepção de regulação educacional. Para tal, procurou entender se a agenda da OCDE representa um conjunto de normas e regras que devem ser seguidas para materializar as políticas da educação.

Da análise fica explícito que os documentos da OCDE, especificamente o que se refere a atrair, formar e reter os professores constitui a agenda daquela organização, definidora da regulação transnacional de políticas para a educação e para as políticas referentes aos professores. Tal regulação é acatada pelos governos dos países periféricos como condição para obterem favorecimentos de empréstimos e assessorias.

Um esclarecimento interessante que a análise de Maués nos traz é que dependendo do contexto social e político do país no qual as normas ou regulações vão se implantar, estas podem trazer a marca não só do organismo que define as políticas, mas do Estado que as aceita, dos educadores que as colocam em prática e do mercado que estabelece os parâmetros que servirão para alimentar o sistema.

Maués assegura que o capitalismo internacional exige do Estado um papel muito mais regulador do mercado do que provedor dos bens necessários à sociedade, isto é, não teria mais o papel de um Estado-Nação e sim de um Estado transnacional que, embora não seja o definidor das regulações, é ele que as autoriza, quando dá o aval para sua implementação.

Ao tratar sobre a OCDE, Freitas (2014) sustenta que a referida organização é responsável pela avaliação em nível mundial da qualidade da educação dos países ricos nas disciplinas de leitura, matemática e ciências, cujo padrão de qualidade é o Programme for International Student Assessment (PISA), um programa internacional de avaliação de estudantes. Inclusive, com o propósito de melhorar os resultados da educação dos países membros, a OCDE referenda experiências exitosas de países que têm feito a diferença na qualidade e na eficácia do ensino, como França, Áustria, Brandemburgo (Alemanha), Eslováquia, Finlândia, Suécia, Austrália, Inglaterra e do País de Gales.

³⁰ Cf. MAUÉS, Olgaídes Cabral. A política da OCDE para a educação e a formação docente. A nova regulação? In: **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 1, p. 75-85, jan./abr. 2011. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/5033/6130>. Acesso em: 13/04/2017.

Contudo, é necessário esclarecermos que não é somente agências e organismos internacionais e multilaterais que ditam as regras para a educação e para a formação de professores no Brasil.

Somam-se ainda a estes, uma plêiade de fundações e bilionários que resolveram “doar recursos para a educação”. Uma parte deles está voltada para a criação de estruturas de controle ideológico e influência em governos e legislativos; outra, está mais interessada em abrir mercado que até agora esteve sob controle do Estado – por exemplo: a educação – e faturar. Têm forte apoio da mídia. No caso brasileiro, a organização que mais cumpre esta função é o Movimento Todos pela Educação (FREITAS, 2014, p. 52-53).

O Movimento dos empresários em torno do Compromisso Todos pela Educação tem recebido ferrenhas críticas, dentre as quais a de que,

[...] sua adesão ao PDE, contrastada com a história de resistência ativa de seus aparelhos de hegemonia e de seus intelectuais contra as teses da educação pública, gratuita, universal, laica e unitária, revela, a um tempo, o caráter cínico do movimento e a disputa ativa pela hegemonia do pensamento educacional mercantil no seio das escolas públicas (FRIGOTTO, 2011, p. 245).

Na verdade, as regras para a política educacional e para a formação de professores, arquitetadas com esse propósito estão presentes, inclusive, em documentos legais. É o que nos esclarece Scheibe (2013), que ao tratar sobre a aprovação da Lei 9.394/96 assevera que é perceptível o teor complexo e polêmico que envolve a política engendrada no campo da formação docente, uma vez que esta lei³¹ seguia as recomendações que tinham como marco as reformas educativas apoiadas na Conferência Mundial de Educação para Todos, sob a coordenação geral da UNESCO, antes mesmo da sua aprovação. E argumenta que todas as normatizações que precederam o estabelecimento oficial das Diretrizes Curriculares para a formação docente já estavam estabelecidas, afinal “o ponto de chegada já estava estabelecido” (SCHEIBE, 2013, p. 54).

Saviani (2014b), ao fazer uma análise a respeito dos documentos legais³² que direcionam a formação de professores no Brasil (Parecer CNE/CEP n. 9/2001, Resolução CNE/CP n. 1/2002, Parecer CNE/CP n. 5/2005, Parecer CNE/CP n. 3/2006, Resolução CNE/CP

³¹ Cf. SCHEIBE, Leda. Formação dos Profissionais da Educação Pós-LDB: vicissitudes e perspectivas. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; AMARAL, Ana Lúcia (Org). Formação de Professores: políticas e debates. 5. ed. 3. reimp. Campinas, SP: Papirus, 2013. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)

³² Para saber mais, conferir SAVIANI, Dermeval. O lunar de Sepé: Paixão, dilemas e perspectivas na educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2014b (Coleção Educação Contemporânea).

n. 1/2006) e da iniciativa do MEC de organizar o sistema nacional de formação dos profissionais do magistério sob a coordenação da CAPES, nos esclarece que tanto as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica como aquelas referentes ao curso de Pedagogia evocam, de algum modo, as características inscritas no significado do conceito de dilema, conforme o quadro 09:

Quadro 09 - Características da formação de professores inscritas nos documento legais

Dilemas enredados na formação de professores	
Primeiro dilema: Diagnóstico relativamente adequado <i>versus</i> incapacidade de encaminhar soluções satisfatórias	A elaboração dos pareceres parte de um diagnóstico da área objeto de análise, descrevendo a situação e apontando, de forma pertinente, os problemas a serem resolvidos e as dificuldades a serem superadas. Mas essa espécie de lucidez analítica se choca com a insuficiência das soluções encaminhadas.
Segundo dilema: Os textos dos pareceres se mostram excessivos no acessório e muito restritos no essencial	[...] as novas diretrizes curriculares nacionais dos Cursos de Formação de Professores são, ao mesmo tempo, extremamente restritas e demasiadamente extensivas. Muito restritas no essencial e excessivas no acessório. A restrição diz respeito àquilo que configura a pedagogia como um campo teórico prático dotado de um acúmulo de conhecimentos e experiências resultantes de séculos de história. Mas são extensivas no acessório, isto é, se dilatam em múltiplas e reiterativas referências à linguagem hoje em evidência, marcada por expressões como conhecimento ambiental-ecológico; pluralidade de visões de mundo; interdisciplinaridade, contextualização, democratização; ética e sensibilidade afetiva e estética; exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas; diversidade; diferenças; gêneros; faixas geracionais; escolhas sexuais.
Terceiro dilema: Centralidade da noção de “competências” <i>versus</i> incapacidade de superar a incompetência formativa	O recurso ao conceito de “competências” imprime um tom próprio sintonizado com a política oficial, impregnada pela “pedagogia das competências”. [...] O neoconstrutivismo se funde com o neopragmatismo e as competências resultam assimiladas aos “mecanismos adaptativos do comportamento humano ao meio material e social” (RAMOS, 2003, p. 108). Para a adaptação ao meio natural e material, entrariam em cena as competências cognitivas e os mecanismos de adaptação ao meio social seriam constituídos pelas competências afetivo-emocionais. Essa redução da competência aos mecanismos adaptativos restritos à cotidianidade redonda numa extrema incompetência dos novos docentes para lidar com a complexidade da tarefa pedagógica.
Quarto dilema: Formação do professor técnico <i>versus</i> formação do professor culto.	A política educacional vigente vem se guiando pelo seguinte vetor: redução de custos, conforme o princípio do máximo de resultados com o mínimo de dispêndio (investimento). Em relação à formação de professores, isto é traduzido pelo objetivo de formar um professor técnico e não um professor culto. Ora, o professor técnico é entendido como aquele que é capaz de entrar numa sala de aula e, aplicando regras relativas à conduta e aos conhecimentos a serem transmitidos, seja capaz de se desempenhar a contento diante dos alunos. Diversamente, o professor culto é aquele que domina os fundamentos científicos e filosóficos que lhe permitem compreender o desenvolvimento da humanidade e, a partir daí, realiza um trabalho profundo de formação dos alunos a ele confiados. O empenho dos governantes em formar professores técnicos em cursos de curta duração os leva a criticar a universidade acusando seus docentes de se preocuparem mais com o aspecto teórico deixando de lado a formação prática dos novos professores. Daí, o dispositivo da LDB prevendo a criação de Institutos Superiores de Educação e de Escolas Normais Superiores (SAVIANI, 2008b, p. 218-221).
Quinto dilema: Dicotomia entre os dois	Os pareceres reconhecem essa dicotomia e apresentam um arrazoado que sugeriria um encaminhamento visando à sua superação. Mas isso não chega a acontecer. Veja-se o § único do artigo 11, da Resolução que fixou as Diretrizes Curriculares

modelos básicos de formação de professores (modelo cultural-cognitivo e modelo pedagógico-didático).	Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica: “Nas licenciaturas em Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental deverão preponderar os tempos dedicados à constituição de conhecimentos sobre os objetos de ensino e nas demais licenciaturas o tempo dedicado às dimensões pedagógicas não será inferior à quinta parte da carga horária total”. Tratar-se-ia, então, de um esquema 4 + 1. Assim sendo, o desequilíbrio resulta ainda maior do que no esquema 3+1, o que é reforçado pela diretriz que determina a preponderância do modelo cultural-cognitivo para as licenciaturas em Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, exatamente as áreas em que tinha vez o modelo pedagógico-didático.
--	---

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base em Saviani (2014b, p. 67-70).

A partir da análise desses dilemas, Saviani (2014b) argumenta que os pareceres resultam dispersivos, não imprimem uma orientação segura e não garantem os elementos para uma formação consistente. E nos adverte que ao contrário de dispor os elementos que nos permitiriam superar os dilemas pedagógicos, revelam-se presas desses mesmos dilemas.

Ao seguir essa linha de pensamento, o referido autor nos esclarece que os dilemas que caracterizam a política de formação docente no Brasil de hoje nos colocam desafios que precisamos enfrentar, como a fragmentação, a descontinuidade, o burocratismo, a separação entre as instituições formativas e o funcionamento das escolas, o paradoxo pedagógico e, por fim, a jornada de trabalho precária e baixos salários. Desse entendimento, o autor deixa claro que “não é possível equacionar devidamente o problema da formação dos professores sem enfrentar simultaneamente a questão das condições de exercício do trabalho docente. Isso porque, de fato, esses dois aspectos se articulam e se relacionam na forma de ação recíproca” (SAVIANI, 2014b, p.72).

Mais recentemente, a Lei nº 13.005/2014, de 25 de junho de 2014, aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), com 20 metas. Saviani (2014a), ao fazer uma análise do PNE em tela, esclarece que este deveria ter precedido de um diagnóstico das necessidades educacionais do país, tendo como referência os níveis e modalidades do ensino, pois a ausência de um diagnóstico torna o plano frágil, porque várias metas resultam arbitrárias.

Quanto aos eixos centrais do plano, diz Saviani (2014a), há dois aspectos que devem merecer um tratamento altamente prioritário: o magistério da educação básica e o financiamento, logo adequado equacionamento do magistério é crucial porque dele depende o alcance das metas voltadas para a elevação da qualidade da educação básica. Nesse âmbito, o autor defende a necessidade de considerar duas dimensões reciprocamente relacionadas entre si: a formação e o exercício e, referente a essas dimensões, a necessidade de sanar dois pontos de estrangulamento. O primeiro ponto diz respeito à necessidade de se instituir a carreira dos profissionais da educação e o segundo consiste na necessidade de se criar uma rede pública consistente de formação de professores ancorada nas universidades públicas.

A formação de professores e as condições de exercício são tratadas no novo PNE (2014-2024), por meio das metas 15, 16, 17 e 18. As metas 15 e 16 destinam-se à formação, e as metas 17 e 18, às condições de exercício.

Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a união, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos da educação de que tratam os incisos I, II E III do *caput* do art. 61 da lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurando que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

Meta 17: valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE.

Meta 18: assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de Carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de Carreira dos (as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal.

As referidas metas apontam para a formação e valorização dos professores, no entanto, mesmo que se percebam alguns avanços no que trata a formação e as condições de exercício dos professores, “o que se prevê é insuficiente, pois não assegura a formação centrada em instituições públicas e não garante as condições necessárias à carreira docente e ao exercício do magistério” (SAVIANI, 2014a, p. 88).

Melhor dizendo, a formação e a valorização dos profissionais da educação³³ continuam sendo desrespeitadas, pois sem a garantia de financiamento, embora não suficiente, diz Saviani (2014a), todas as demais metas ficam inviabilizadas.

Na esteira desta Lei, o Decreto nº 8.752 de maio de 2016 institui a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, com a finalidade de fixar seus princípios e objetivos, e de organizar seus programas e ações, em regime de colaboração entre os sistemas de ensino e em consonância com o PNE (2014-2024) e com os planos decenais dos Estados, do

³³ A valorização está ancorada no tripé salário, formação e carreira. Ao tripé se junta as condições de trabalho.

Distrito Federal e dos Municípios. O referido decreto considera as Metas 15 e 16 do PNE 2014-2024 e tem por objetivos.

Art. 3º São objetivos da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica:

I - instituir o Programa Nacional de Formação de Profissionais da Educação Básica, o qual deverá articular ações das instituições de ensino superior vinculadas aos sistemas federal, estaduais e distrital de educação, por meio da colaboração entre o Ministério da Educação, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios;

II - induzir avanços na qualidade da educação básica e ampliar as oportunidades de formação dos profissionais para o atendimento das políticas deste nível educacional em todas as suas etapas e modalidades, e garantir a apropriação progressiva da cultura, dos valores e do conhecimento, com a aprendizagem adequada à etapa ou à modalidade cursada pelos estudantes;

III - identificar, com base em planejamento estratégico nacional, e suprir, em regime de colaboração, a necessidade das redes e dos sistemas de ensino por formação inicial e continuada dos profissionais da educação básica, de forma a assegurar a oferta em quantidade e nas localidades necessárias;

IV - promover a integração da educação básica com a formação inicial e continuada, consideradas as características culturais, sociais e regionais em cada unidade federativa;

V - apoiar a oferta e a expansão de cursos de formação inicial e continuada em exercício para profissionais da educação básica pelas instituições de ensino superior em diferentes redes e sistemas de ensino, conforme estabelecido pela Meta 15 do PNE;

VI - promover a formação de profissionais comprometidos com os valores de democracia, com a defesa dos direitos humanos, com a ética, com o respeito ao meio ambiente e com relações étnico-raciais baseadas no respeito mútuo, com vistas à construção de ambiente educativo inclusivo e cooperativo;

VII - assegurar o domínio dos conhecimentos técnicos, científicos, pedagógicos e específicos pertinentes à área de atuação profissional, inclusive da gestão educacional e escolar, por meio da revisão periódica das diretrizes curriculares dos cursos de licenciatura, de forma a assegurar o foco no aprendizado do aluno;

VIII - assegurar que os cursos de licenciatura contemplem carga horária de formação geral, formação na área do saber e formação pedagógica específica, de forma a garantir o campo de prática inclusive por meio de residência pedagógica; e

IX - promover a atualização teórico-metodológica nos processos de formação dos profissionais da educação básica, inclusive no que se refere ao uso das tecnologias de comunicação e informação nos processos educativos.

Os objetivos propostos no Decreto nº 8.752, que trata da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica são claros quanto às intencionalidades em garantir direitos básicos aos professores, apontando avanços significativos para o magistério, todavia, um olhar mais detido em torno dos textos oficiais de todos os documentos aqui mencionados a respeito dos dois grandes problemas apontados, como a formação e o exercício docente, evidencia que tais documentos não passam de intenções, permanecendo letra morta, visto que continua enorme o abismo entre o que se intenciona e o que efetivamente se implementa.

Na verdade, a prescrição dos documentos oficiais tem seguido à risca as regulamentações do mercado mundial, sem uma crítica aos problemas enfrentados. Assim, “em linhas gerais, a formação de professores, desde a perspectiva das políticas oficiais no Brasil, fundamentam-se numa lógica e natureza teórica de base pragmática, buscando-se a implementação de um modelo de formação pontual e aligeirado” (SANTOS, 2013, p. 45).

Diante desse panorama, Vieira (2013) nos lembra que os países em desenvolvimento enfrentam a contingência de aumentar seus gastos com educação, a fim de produzir uma força de trabalho qualificada e apta a atrair os investimentos do capital financeiro internacional num quadro em que os recursos para os países pobres são mais escassos do que antes. E observa:

[...] uma nova agenda educacional faz-se presente: exigências de expansão do sistema educacional, de mais e melhor escolaridade, de organizações enxutas e eficientes, de escolas eficazes, de professores bem treinados. O rol de novidades é amplo. Pode ter visualidade na carteira de empréstimos de organismos que financiam as reformas em um amplo espectro de países-clientes; o Brasil não escapa a essa regra (VIEIRA, 2013, p. 23).

Tais exigências constituem estratégias bem arquitetadas, nas quais ecoam palavras de cunho empresarial, de modo a manter o controle sobre os professores, sugerindo que bastam pequenas reformas para que a educação melhore. Resultante dessas exigências, o Brasil presencia a implantação de reformas tanto nos seus sistemas de ensino, quanto nas políticas de formação de professores, associadas sempre a um contexto “de crise”, numa concepção salvacionista (SCHEIBE, 2013).

Saviani (2014b) sustenta que a formação de professores no Brasil converteu-se, atualmente, numa das questões mais controvertidas e de maior visibilidade, em razão de que os professores e as instituições formadoras tendem a ser apontadas como vilões pelas autoridades educacionais, assim como por diversas modalidades de intelectuais influentes da mídia. A partir dessa lógica, os governos passam a investir na formação de professores por considerá-la um dos elementos-chave para as reformas dos sistemas educacionais (VIEIRA, 2013), mas, isso,

sem oferecer as condições necessárias. Exemplo disso é o foco de interesse de regulamentação da OCDE em encurtar, ou melhor, aligeirar a duração dos cursos de formação dos professores, com o discurso de que essa via utiliza “custos mais baixos, especialmente em termos de custo de oportunidade” (OCDE, 2006, p. 112).

É com esse propósito que a educação à distância se apresenta como uma alternativa que parece atender, em menor custo, mais e rapidamente a demanda por professores em serviço (MAUÉS, 2011). No entanto, um olhar mais detido no que trata as políticas de formação aligeirada e de baixo custo aponta que “no limite representam desperdício de recursos físicos, materiais, humanos e financeiros” (SCHEIBE, 2013, p. 59).

Trata-se de uma política de formação, inspirada no modelo neoliberal, que corrobora para o quadro fragilizado em que se encontra a formação de professores, pois como nos ensina Freitas (1992), a qualidade da formação teórica obtida é fraca e força os alunos a esquemas, caricaturas e receitas predefinidas, já que não dominam seus fundamentos. Assim, aos professores é sugerido que estes assumam a responsabilidade por seu processo formativo, se assim o desejarem, em um contexto em que poucos eleitos têm participado das formações oferecidas, enquanto grande parte corre o risco de ficar de fora dos processos formativos.

Vieira (2013) ao tratar sobre as condições de sobrevivência dos professores nos diz que estas têm se agravado em todo o mundo e argumenta: [...] “O fenômeno dos baixos salários e da consequente evasão de pessoal qualificado afeta tanto países desenvolvidos como aqueles em desenvolvimento. Do ponto de vista individual, os professores veem-se diante de impossibilidades materiais de atualização” (VIEIRA, 2013, p. 24).

Um equívoco grave que tem levado os professores a participarem das formações oferecidas, conforme Del Pino (2002), é a forma como os cursos são divulgados e trabalhados sugerindo que a formação profissional pode gerar empregabilidade. Mas, tal equívoco não ocorre de forma despretensiosa, o Estado tem se mostrado incapaz de “exercer o poder que lhe é delegado, democraticamente, para governar em benefício de todos” (ROCHA NETO, 2008, p. 219). Além do que “não há no capitalismo a possibilidade concreta de satisfação de empregos. Não há geração de empregos em condições suficientes para atender a todos e a todas” (DEL PINO, 2002, p. 80). E assim,

O mesmo processo que produz a exigência da educação continuada dos trabalhadores, para tornarem-se teoricamente empregáveis, produz cada vez mais um contingente de excluídos dessa possibilidade e um grande número de professores, precarizados por tipos de qualificação que não os preparam para romper com própria marginalidade e nem com a dos alunos com os quais trabalham (NORONHA, 2006, p. 68).

Nessa perspectiva, a formação, assim como todos os direitos, transforma-se em um serviço a ser comprado no mercado, em que os diretamente afetados são os professores, que se veem na busca desenfreada por se manter na profissão, por um diploma que respalde sua atuação profissional, busca essa cada vez mais individual e competitiva. Mas, como nos alerta Frigotto (2011, p. 251) “para o mercado não há sociedade, há indivíduos em competição. E para o mundo da acumulação flexível, não há lugar para todos, só para os considerados mais competentes, os que passam pelo metro que mede o tempo fugaz da mercadoria e de sua realização”.

Scheibe (2013) argumenta que a trajetória das concepções e das políticas de formação dos professores é marcada por um processo histórico de desvalorização social desses profissionais, caracterizado por uma concepção idealista em relação à carreira de magistério, à qual impinge um tom heroico, mistificador e desprofissionalizante. A referida autora afirma que a desprofissionalização é sentida nas estratégias de redução de conhecimento na formação, na ação pedagógica do professor e na criação de escolas de diferentes qualidades para a formação do mesmo profissional. E nesse sentido, Freitas (2007) adverte:

As condições perversas que historicamente vêm degradando e desvalorizando a educação e a profissão docente se mantêm em nosso país, em níveis bastante elevados. A má qualidade da formação e a ausência de condições adequadas de exercício do trabalho dos educadores se desenvolvem há décadas, em nosso país, e em toda a América Latina, de forma combinada, impactando na qualidade da educação pública (FREITAS, 2007, p. 1204).

Diante dessas condições, a autora constata que o quadro perverso em que se encontra a formação de professores decorre da queda do investimento público e da deterioração das condições de trabalho dos professores. E isso não acontece por acaso, na verdade faz parte de uma orientação que guia nossas vidas, que é a crescente alienação, fenômeno intrínseco às relações capitalistas de produção (ROSLER, 2005). Com as portas abertas para o processo de alienação violento dos indivíduos, acelera-se o enfraquecimento do tecido social porque necessário à reprodução dos processos excludentes das políticas neoliberais (ARCE, 2005).

Tal direcionamento está explícito no projeto de escolarização sustentado teoricamente pelo plano mundial de educação da UNESCO, que segundo Taffarel (2012), pauta-se no marco da referência capitalista, cujos pilares para a formação de um tipo de homem desejável consistem em aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser.

Taffarel (2012) com base em estudos desenvolvidos por Duarte (2003) argumenta que tais pilares estão assentados na teoria construtivista, que vem gerando ilusões sobre o real

concreto, como a crença de que o combate às ilusões pode, por si mesmo, transformar a realidade que produz as mesmas. Para a autora, esta crença, na verdade, constitui uma armadilha idealista e, para tanto, argumenta com base em Marx que “conclamar as pessoas a acabarem com as ilusões acerca de uma situação é conclamá-las a acabarem com uma situação que precisa de ilusões” (TAFFAREL, 2012, p. 254).

Arce (2005), ao questionar o pretenso caráter progressista das proposições construtivistas para a formação de professores no Brasil, esclarece que a concepção construtivista apontada para a formação de professores tem ligação com o movimento pós-moderno e as políticas neoliberais para a educação. E desse entendimento levanta a seguinte hipótese:

[...] tais preposições constituiriam mais um retrocesso do que um avanço, pois conduziriam à negação da importância da apropriação do conhecimento por parte do professor em seu processo formativo, contribuindo assim o construtivismo para a desqualificação e para a desprofissionalização do professor (ARCE, 2005, p. 41-42).

A autora esclarece que na perspectiva de formação do aprender a aprender, o ensino e a escola devem levar o aluno a “aprender a aprender” e que sua realidade e seu cotidiano são as referências; os conteúdos devem ser reduzidos aos que puderem ser realmente compreendidos pelo aluno, ocorrendo com isso um reducionismo enorme em prol da idéia segundo a qual o exemplo ensina mais do que qualquer teoria, posto que o professor tem subtraídos os conteúdos da sua formação, precisando apenas entender como o aluno conhece, pois a ênfase está na prática.

Tais proposições afirmam que os problemas educacionais não são de natureza teórica, e, sim, prática, e que as transformações educacionais podem ocorrer a partir do interior da escola, tendo o professor como o grande responsável pela implementação das mudanças necessárias para se alcançar uma escola de boa qualidade (SILVA, K., 2016, p. 68).

Trata-se, portanto, de uma concepção que nega a importância da teoria e se ancora na epistemologia da prática, que é uma teoria, ligada ao grande capital e, por isso, pode ser trabalhada. E as políticas de formação de professores, ao seguirem essa perspectiva, retiram da formação o sentido da história, mergulham no cotidiano fragmentado, trocam as grandes lutas da humanidade por “pequenas lutas” e essa função o construtivismo cumpre bem, ao desenvolver cada vez mais a capacidade adaptativa imposta pela sociedade aos indivíduos para poderem sobreviver (ARCER, 2005).

Masson (2009), ao analisar os programas de formação profissional propostos pelo Ministério da Educação constata que as recomendações propostas no Relatório Delors (2000), são amplamente aceitas no cenário brasileiro como um dos documentos basilares na revisão das políticas educacionais da década de 1990 e, com base em Kuenzer, afirma estar ocorrendo redução epistemológica, pois os programas, em sua maioria, pouco têm contribuído para a formação de intelectuais críticos.

O resultado desse processo, segundo Arcer (2005), é a descaracterização do trabalho intelectual do professor, porque uma vez retirada a natureza intelectual da atividade de estudo, aquela transforma-se em atividade puramente instrumental. Nesse sentido, a escola, mais do que outra coisa, cumpre sua função de reprodução dos processos excludentes das políticas neoliberais e ao cumprir essa função, enfraquece cada vez mais e o conhecimento acumulado pela humanidade torna-se algo para poucos.

Tais recomendações corroboram para o quadro fragilizado em que se encontra a educação e a formação de professores no Brasil, especialmente porque delineiam traços, atributos necessários à (con)formação de um trabalhador ideal à reprodução do capital, destinado a adaptar-se ao longo da vida, conformado à sua posição social (TURMINA, 2014). E, para agravar ainda mais a situação, Silva K. (2016) argumenta que diretrizes perversas da política econômica e educacional vinculam as políticas salariais com o cumprimento de metas, de melhoria nos resultados. Nesse sentido, esclarece:

No texto legal, garante-se a incorporação, nos planos de carreira, de licenças remuneradas e incentivos para qualificação profissional, inclusive em nível de pós-graduação *stricto sensu* [...]. Entretanto, como os meios para que esses objetivos sejam concretizados não estão explicitados, abre-se a possibilidade de, ao serem implementadas, contraditoriamente, voltam-se contra as mesmas reivindicações históricas, aprofundando a dita meritocracia e a remuneração por desempenho, relacionadas às avaliações em larga escala ou mesmo as avaliações/exames do professor da educação básica como forma de controle e muito aquém de uma avaliação formativa (SILVA, K., 2016, p. 76).

A partir desta constatação, compreendemos com Silva K., que as contradições apresentadas se mantêm e são decorrentes da historicidade material nas atuais relações de produção, portanto, são disputas hegemônicas que, inclusive, desvinculam formação, valorização, condição de trabalho e carreira.

A consequência mais deletéria é a idealização do papel do professor, que ao mesmo tempo em que é culpabilizado pelas mazelas da educação, passa a ser o grande responsável por eliminá-las. Assim, se de um lado, aparece a retórica de valorização do magistério ao se descobrir que sem o professor a educação pouco pode avançar; de outro, a distância entre a

intenção e o gesto de valorizar se faz sentir com a persistência de políticas que nem sempre parecem considerar a centralidade do papel do professor na tarefa educativa (VIEIRA, 2013).

Outra interferência presente nas atuais políticas de formação de professores, de acordo com Masson (2009) é o forte caráter neopragmático de viés instrumentalista, que concebe a formação de forma limitada por considerá-la provedora de instrumentos úteis para as demandas imediatas da prática profissional. A tendência hegemônica das reformas das políticas atuais tem fortalecido uma nova compreensão do professor e da sua formação, prescrita “em todos os documentos apresentados no curso da reforma, que trazem, de forma acentuadamente pragmática, a competência profissional para o lugar central da formação” (SCHEIBE, 2013, p. 50).

Frigotto (2011) sustenta que dentro dessa lógica, é dada ênfase aos processos de avaliação de resultados balizados pelo produtivismo e à sua filosofia mercantil, em nome da qual os processos pedagógicos são desenvolvidos mediante a pedagogia das competências.

Trata-se das ações de desmontar a carreira e organização docentes mediante políticas de prêmio às escolas que, de acordo com os critérios oficiais, alcançam melhor desempenho, remunerando os professores de acordo com sua produtividade em termos do quantitativo de alunos aprovados. [...] O que se busca, para uma concepção mercantil de educação, é, pois, utilizar na escola os métodos do mercado (FRIGOTTO, 2011, p. 248).

Essa tendência advoga ainda em defesa das políticas de resultados, onde o professor precisa estar “muito envolvido” em preparar os alunos para passar em testes padronizados, como o PISA. A culpabilização dos professores pelo fracasso escolar configura um discurso de viés ideológico que coloca a atuação dos professores no centro de debates, ora os culpabilizando pela falta de qualidade da escola, ora os responsabilizando pela sua salvação.

Atribuir aos professores a culpa pelo fracasso escolar sem oferecer-lhes as condições necessárias e esperar que a formação de professores resolva de uma vez por todas as mazelas da educação constitui um grande equívoco, o qual não podemos mais aceitar.

A tendência hegemônica perversa que regulamenta a política de formação de professores no país, centrada na lógica de mercado, via ideologias liberais, conformistas e alienistas é contrária às demandas apresentadas por professores e movimentos sociais, que defendem outros rumos para as políticas de formação de professores no Brasil. É sobre isso que trataremos a seguir.

2.2 Tendência Contra hegemônica nos rumos das políticas de formação de professores

A necessidade de uma política global de formação e valorização dos profissionais da educação que contemple de forma articulada e prioritária a formação inicial, formação continuada e condições de trabalho, salários e carreira, com a concepção sócio-histórica do educador a orientá-la, faz parte das utopias e do ideário de todos os educadores e das lutas pela educação pública nos últimos 30 anos (FREITAS, 2007, p. 1204).

Iniciar a reflexão a respeito das tendências contra hegemônicas nos rumos das políticas de formação de professores com a assertiva de Freitas (2007) é uma escolha que se justifica pelo importante esclarecimento que a autora nos traz de que a necessidade por uma política global de formação e valorização dos profissionais da educação não é uma novidade, pois como nos lembra a autora, faz parte das utopias e do ideário de todos os professores e das lutas pela educação pública.

Interessante olhar nos traz Rosler (2005), quando argumenta que com o capitalismo, a produção humana se torna indefinida, não se limitando mais ao essencial e à satisfação das necessidades imediatas dos homens. Esta condição determina nestes uma necessidade de modificarem, renovarem, transformarem continuamente, tanto a si mesmos quanto a própria sociedade, e com base em Heller (1989), diz que esta necessidade de transformação seria uma das maiores conquistas da humanidade.

E é essa perspectiva de transformação que deve pautar nossas ações, seja na condição de cidadãos, seja na condição de professores, pois jamais podemos nos sentir satisfeitos com o estado de coisas, tal qual se apresentam na realidade. Afinal, a insatisfação humana com a realidade presente é passo inicial para a manifestação de necessidades, visto que o homem não tem apenas necessidades, mas é um ser que inventa ou cria suas próprias necessidades (VÁZQUEZ, 1990).

No caso das políticas públicas de formação de professores, há necessidade de intensificação e unidade de luta dos trabalhadores da educação na conquista de suas reivindicações transitórias e históricas, a saber: um Plano Nacional de Formação de Professores na perspectiva da valorização do magistério e da formação humana emancipatória, sintonizados com as lutas da classe trabalhadora pela superação do modo de produção capitalista (CARVALHO, 2011). Esse é o direcionamento apontado por professores, movimentos acadêmicos e sociais que defendem uma perspectiva contra hegemônica nos rumos das políticas de formação de professores.

Em contraponto à perspectiva hegemônica, posicionam-se movimentos sociais organizados, trabalhadores e estudantes, além de entidades científicas do campo educacional, como a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais em Educação (ANFOPE), que desde sua criação, em 1980, tem pautado sua luta pela defesa de políticas de formação e valorização profissional que assegurem o reconhecimento social do magistério, seu profissionalismo e profissionalização (ANFOPE, 2016).

Esta entidade científica, historicamente, tem defendido princípios necessários ao contexto educacional, aos quais se pode conferir caráter contra hegemônico, visto que não compactuam de forma alguma com as normatizações orientadas pelas políticas neoliberais do capital. Antes, sua luta se pauta na defesa de uma formação inicial, presencial; transformação do sistema educacional; gestão democrática da educação; autonomia universitária; reformulação dos cursos de formação de professores; Universidade e suas Faculdades de Educação como locus prioritário para a formação dos profissionais da educação que atuam na educação básica; superação do caráter fragmentário e dicotômico da formação do pedagogo e dos demais licenciandos, reafirmando a docência como a base da identidade de todos os profissionais da educação; extinção gradativa da formação de professores em nível médio e; finalmente, mas não menos importante, aponta princípios da Base Comum Nacional (BCN) que dão ancoragem epistemológica e prática aos currículos de formação de professores, quais sejam:

- sólida formação teórica e interdisciplinar sobre o fenômeno educacional e seus fundamentos históricos, políticos e sociais, bem como o domínio dos conteúdos da educação básica, de modo a criar condições para o exercício da análise crítica da sociedade brasileira e da realidade educacional;
- unidade teoria-prática atravessando todo o curso e não apenas a prática de ensino e os estágios supervisionados, de modo a garantir o trabalho como princípio educativo na formação profissional;
- trabalho coletivo e interdisciplinar como eixo norteador do trabalho docente;
- compromisso social do profissional da educação, com ênfase na concepção sócio-histórica de leitura do real e nas lutas articuladas com os movimentos sociais;
- gestão democrática entendida como superação do conhecimento de administração enquanto técnica e compreendida como manifestação do significado social das relações de poder reproduzidas no cotidiano escolar;
- incorporação da concepção de formação continuada visando ao aprimoramento do desempenho profissional aliado ao atendimento das demandas coletivas da escola;

- avaliação permanente dos cursos de formação dos profissionais da educação, como responsabilidade coletiva a ser conduzida à luz do projeto político-pedagógico de cada curso/instituição (ANFOPE, 2010, p. 20-23).

Os princípios propostos pela ANFOPE para a BCN constituem-se, hoje, em instrumento de luta contra o processo de rebaixamento da formação unitária dos educadores, e sua concepção constitui a principal referência para a organização institucional e curricular dos cursos de formação dos profissionais da educação. Esta concepção diverge, sobremaneira, da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) proposta pelo MEC, pois, mesmo que aparentem ser semelhantes, resultam antagônicas e conflitantes.

As críticas apontadas pela ANFOPE quanto à BNCC proposta pelo MEC iniciam pela forma como a consulta e a metodologia de discussão foram realizadas, visto que seu processo de reconstrução efetivou-se muito mais por meio de concordância e adequação do já definido nas propostas apresentadas do que de diálogo. Nesse sentido, o processo de reconstrução da BNCC foi marcado pela indefinição sobre etapas e critérios, vide prazos antecipados, debates minimizados, participações reduzidas a seminários de audiência “muda” e consultas eletrônicas. Assim, o que se presenciou foi:

[...] a ausência de uma ampla discussão que envolvesse os agentes educativos diversos, as entidades acadêmicas, as representações de professores e estudantes, as instituições formadoras e contratantes dos profissionais da educação básica, com destaque para as IES públicas, entidades científicas do campo educacional e os professores e gestores da Educação Básica, que possuem um acúmulo de discussão e de produções na área curricular, assim como do Fórum Nacional de Educação (FNE) (ANFOPE, 2016, p. 37).

Em reação a tais decisões e ações, a ANFOPE reafirma que sua concepção de BCN se opõe à concepção da BNCC proposta pelo MEC, pelo fato de que esta última visa “a padronização curricular com o objetivo de facilitar a avaliação e o ranqueamento de escolas na obtenção de maior grau de comparabilidade, ação necessária para produzir competitividade, com foco exclusivo nas demandas do mercado” (idem, ibidem). Reafirma ainda sua defesa

[...] a favor do fortalecimento das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação de Pedagogia (2006) e das Diretrizes Curriculares Nacionais de Formação Inicial e Continuada de Profissionais do Magistério (2015), como instrumentos de resistência contra processos de desprofissionalização docente, bem como pelo fortalecimento do Conselho Nacional de Educação como locus institucional do debate acerca da BNCC (ANFOPE, 2016, p. 37).

A perspectiva de BCN apontada pela ANFOPE parte da necessidade de uma compreensão sócio-histórica de educação, o que constitui um sentido importante para uma

política orgânica e consistente de Formação de professores. E nessa direção, essa política deve enfatizar a indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão na estruturação dos cursos de formação dos professores que atuarão desde a Educação Infantil até a Universidade.

Mas, isso, a partir de concepções e práticas que orientem o pensamento mais avançado no campo da formação de professores, uma educação com bases sólidas, voltada para a formação humana (ANFOPE, 2016). Enfim, esta entidade tem participado de forma veemente em importantes debates e questões ligadas ao cenário das políticas educacionais brasileiras como:

- o controle social da implementação do Plano Nacional de Educação e dos Planos Estaduais e Distrital de Educação;
- os estudos e debates sobre a organização de Subsistema Nacional de Formação e Valorização do Magistério articulado ao Sistema Nacional de Educação;
- a reorganização dos Fóruns Permanentes de Apoio à Formação Docente, face à recente instituição da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica (Decreto n. 8.752, de 9/5/2016);
- a problemática da Prova Nacional de Concurso para o Ingresso na Carreira Docente;
- a implementação das Diretrizes Curriculares de Formação Inicial e Continuada de Profissionais do Magistério dispostas no Parecer n. 2, de 9/6/2015, e Resolução n. 2, de 1/7/2015;
- estudos a respeito da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação (cf. Decreto n. 8.752/2016), que impacta a formação de professores da Educação Básica com prescrições como: a) a revogação do Decreto n. 6.755/2009 (Art. 19, inciso I) e que instituiu o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (de caráter emergencial); b) a operacionalização de programas e ações de “residência docente, que estimulem a integração entre teoria e prática em escolas de comprovada qualidade educativa” (Art. 12, inciso VIII);
- a resistência à implementação da Reforma do Ensino Médio por meio da Medida Provisória n. 746, de 22/9/2016, que modificou o Art. 61, da LDB/1996, incluindo o inciso IV. Este prevê a admissão, como professor, de “profissionais com notório saber, reconhecidos pelos respectivos sistemas de ensino para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação, visando a atender ao disposto no inciso V do caput do art. 36”. Note-se que esse Art. 36 estabelece o questionado currículo do ensino médio imposto por ato antidemocrático pelo governo Michel Temer;
- a luta contra a aprovação da PEC n. 241/2016, que, no Senado Nacional tomou o n. 55, em 27/10/2016. Esse dispositivo propugna a instituição de um

Novo Regime Fiscal que prevê congelamento de gastos públicos primários por 20 anos.

As lutas deflagradas por esta entidade nos espaços de debates e questionamentos quanto aos rumos das políticas educacionais brasileiras, sobretudo, das políticas de formação de professores têm sido incisivas pelo fato de que, historicamente, esta tem se manifestado contrária a quaisquer retrocessos políticos que ameacem os direitos sociais conquistados pela categoria dos profissionais da educação (ANFOPE, 2016). E aqui destacamos a realização do XVIII Encontro Nacional da ANFOPE realizado na PUC – Goiás, no período de 5 a 7 de dezembro de 2016, o qual buscou analisar os avanços e retrocessos das Políticas de Formação de Professores na conjuntura nacional.

Das questões abordadas naquele evento apontou-se um dos graves retrocessos com forte impacto na educação e demais serviços públicos, a aprovação na Câmara Federal da PEC n. 241/2016, a qual recebeu no Senado o n. 55/2016. A PEC cria um Novo Regime Fiscal, cujo objetivo é o congelamento de investimentos em aspectos públicos, como saúde, educação, segurança, assistência nos próximos 20 (vinte) anos. O novo regime fiscal, mais do que outra pretensão, resulta em maior exclusão social e redução do papel do Estado com os trabalhadores e a população mais pobre.

De acordo com Leher (2016), reitor da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), a PEC representa um “cenário catastrófico” que preocupa a universidade brasileira porque o congelamento de gastos com a área social, inviabiliza toda possibilidade de manutenção de um sistema público de educação, de saúde, previdência social, enfim das políticas sociais, ao passo que haverá aumento permanente de gastos com a dívida externa.

Trata-se de uma questão de ordem gravíssima que implica no retrocesso nas conquistas educacionais, sobretudo, quanto ao acesso, permanência e gratuidade do ensino em universidades públicas, visto que nessa perspectiva o Estado deixa de financiar as universidades públicas. E nesse caso, os mais prejudicados serão os estudantes pobres que dependem fundamentalmente da educação pública e gratuita.

Leher (2016) é enfático ao dizer que “as repercussões serão graves não só na formação humana, mas também na produção do conhecimento, já que o ‘grosso da ciência no Brasil’ (85% da pesquisa) é desenvolvido nas universidades públicas, especialmente as federais”. Sem a aprovação da PEC, o Brasil já apresenta uma educação precarizada, imagina o quanto que os cortes previstos podem colocar em risco o alcance de metas já desenhadas.

Em contraponto a essa proposta de ataques ofensivos à Constituição Federal e ao PNE, a ANFOPE reafirma seus princípios em defesa da formação de professores e do fortalecimento da educação pública, intensificando a luta pelo direito à educação.

Diante desse cenário de intenso retrocesso, precisamos intensificar e fortalecer a luta dos setores organizados da sociedade e dos professores para influenciar a implementação de políticas de formação contra hegemônicas.

Para a formação de professores no Brasil, é preciso defender uma política global de valorização dos profissionais da educação (Brzezinski, 2009), articulada com condições de trabalho, de salário e de carreira. É necessário incentivar e articular ações para o enfrentamento dos demais problemas da educação, que, em conjunto, contribuem para os baixos índices no Brasil relacionados a financiamento, aparato jurídico, gestão, base teórica de currículos, Sistema Nacional Articulado de Educação e organização dos trabalhadores. Além disso, as diretrizes de formação de educadores não podem estar desarticuladas de uma compreensão da necessidade histórica de superação do modo capitalista de organização da produção dos meios de vida, sejam eles materiais ou imateriais, o que significa considerar a transição do capitalismo para o modo de vida comunista (Marx, Engels, Lênin, Trotsky, 2008). Essa transição não se dará sem alterações na infra e na superestrutura da sociedade, onde se expressa a luta de classes, que estabelece nexos e determinações entre as relações capital-trabalho. Também não acontecerá sem referências que coloquem a educação para além da lógica do capital (Mészáros, 2014) (TAFFAREL, 2012, p. 258-259).

Essa perspectiva de políticas de formação de professores exige uma atuação crítica ao modo de produção capitalista, o que evidencia um confronto maior de projetos de sociedade e de educação. A nossa tarefa educacional, segundo Mészáros (2014, p. 76-77):

[...] é simultaneamente, a tarefa de transformação social, ampla e emancipadora. Nenhuma das duas pode ser posta à frente da outra. Elas são inseparáveis. A transformação social emancipadora radical requerida é inconcebível sem uma concreta e ativa contribuição da educação no seu sentido amplo [...]. E vice-versa: a educação não pode funcionar suspensa no ar. Ela pode e deve ser articulada adequadamente e redefinida constantemente no seu inter-relacionamento dialético com as condições cambiantes e as necessidades da transformação social emancipadora e progressiva em curso. Ou ambas têm êxito e se sustentam, ou fracassam juntas.

Mészáros (2014) nos lembra o quanto que a tarefa educativa e de transformação social emancipadora do professor está implicada em outros condicionantes sócio históricos e econômicos e, por isso mesmo, não podemos subestimar o peso das demandas dessa tarefa sob pena de acentuar o processo de desvalorização da atividade docente.

Tal compreensão exige dos professores que estes ampliem sua consciência de classe, assumam uma atitude não cotidiana e uma consciência mais profunda de seu papel social

(DUARTE, 1999). Há necessidade de uma consciência que emane do coletivo de professores, pois, de outra forma, e em nome da competência individual, os próprios professores estarão contribuindo para a ampliação da exploração e precarização da profissão docente.

Afinal, como destaca Frigotto (2014), a política neoliberal caminha para o ataque frontal aos direitos sociais duramente conquistados pela classe trabalhadora e, nesse sentido, a redução dos níveis de consciência política coletiva da categoria dos professores constitui uma estratégia para tornar as políticas projetadas irrealizáveis, o que acaba por contribuir ainda mais para o estado de precarização da formação e da profissão docente. O professor precisa ter consciência que pertence à classe trabalhadora. Para Taffarel (2012, p. 237):

A política é, portanto, a organização do poder a partir da luta pelos interesses de classes sociais antagônicas. Querendo ou não, sabendo ou não, todos os seres humanos estão determinados historicamente a viver nesse contexto de luta. A classe trabalhadora, quando não tem consciência dessa luta e não se organiza, é somente classe em si. Mas, quando se organiza e combate, demonstra consciência de classe e torna-se classe para si, ou seja, que batalha por suas necessidades, seus interesses, suas reivindicações imediatas, mediatas e históricas.

Para tanto, defendemos a perspectiva contra hegemônica enquanto possibilidade de reivindicação de novos rumos para a política de formação inicial e continuada de professores, contrária à lógica da política de formação mercadológica. E nesse sentido, nossa bandeira de luta, na condição de docentes, acena para a valorização social da profissão, que perpassa pela sólida formação inicial e continuada, remuneração adequada, plano de carreira e condições dignas de trabalho. Mas, não só isso, pois quando o que está em pauta é a formação de professores da educação do campo, os princípios em defesa da formação de professores apontados como contra hegemônicos pela ANFOPE, ainda que ampliados, estes são insuficientes para dar conta do específico da educação do campo, da territorialidade, da sociodiversidade, como da Amazônia.

Assim, ao pensarmos em políticas de formação de professores da educação do campo é precisos defendermos sim uma formação embasada em referências globais, conforme os princípios apontados pela ANFOPE, mas é igualmente necessário pensarmos nos territórios nos quais estes profissionais irão trabalhar, especialmente no que trata aos professores que trabalham em escolas inseridas em territórios camponeses desfavorecidos. Afinal, que tratamento estes professores têm recebido quando o que está em pauta é a sua formação profissional?

De acordo com Arroyo (2007), a interferência dos bancos e agências de financiamento na formulação, implementação e financiamento das políticas tem resultado, mais do que outra coisa, em projetos e programas experimentais, supletivos de carências. E alerta que “essas agências não são neutras, incorporam nos programas que financiam suas concepções de campo, de educação e do papel dos educadores e gestores” (Arroyo, 2007, p. 173). O autor conclui que as políticas de formação, ao seguir esse direcionamento, têm se configurado em programas de formação-titulação de estilo delegado, revelando omissão do Estado e ausência de políticas públicas.

É em meio a esse processo de interferência dos bancos e agências internacionais na educação brasileira e na formação de professores que emergem os desafios das políticas de formação de professores para a educação do campo, como veremos no próximo capítulo.

3 HEGEMONIA³⁴ E CONTRA-HEGEMONIA NAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO CAMPO

Estudo realizado por Souza (2010) assinala que a educação do campo considerada, ao longo da história do Brasil, como fator de mobilidade e civilidade funcionou de forma precária, estando sempre a serviço dos grupos detentores do poder e dos interesses externos em cada época. A autora demarca a sua origem em 1889, com a Proclamação da República, quando foi instituída a pasta da Agricultura, Comércio e Indústria e o governo republicano pretendia modernizar o País e apostava na educação como uma das formas de levá-lo ao desenvolvimento socioeconômico, o que forçou os fazendeiros a abrirem escolas em suas fazendas. Nesse período, os camponeses eram considerados como um dos principais entraves para o progresso e vistos pela burguesia como atrasados, ignorantes, sem higiene, estereótipos que permanecem até os dias de hoje, cujo personagem do Jeca Tatu, criado em 1914, por Monteiro Lobato, expressa e reforça um tratamento estereotipado e preconceituoso (SOUZA, 2010).

O estudo de Souza (2010) nos indica que até os anos de 1920 não havia uma preocupação do Estado brasileiro com a escolarização da população dos territórios rurais, pois se entendia que o trabalho manual executado por aquela população não necessitava de escolarização e, embora a população rural representasse mais de 80% da população, a educação não alcançava o campo.

Em reação a esse quadro, surge em 1920 o primeiro movimento em defesa da educação dos camponeses, chamado de *Ruralismo Pedagógico*, cujo objetivo era:

[...] promover a “fixação do homem no campo”, conter o êxodo rural. O Ruralismo pedagógico estava ligado à modernização do campo brasileiro e contava com o apoio dos latifundiários, que temiam perder a mão-de-obra barata de que dispunham, e de uma elite urbana muito preocupada com o resultado da intensa migração campo-cidade e com as consequências desse inchaço das periferias das cidades, já que até 1930, 2/3 da população residia no campo. Esse “otimismo pedagógico” que radicava a educação como redentora, capaz de “fixar o homem no campo”, originou-se da introdução no País do ideário da Escola Nova, lançado aqui em 1932, por meio do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, inspirado na obra do norte-americano John Dewey, que, criticando a escola tradicional, propunha novas metodologias nos processos de ensino-aprendizagem, com base no “estudo do meio”. O documento reivindicava mais atenção do Estado para com as políticas educacionais e defendia *educação para todos, pública, obrigatória e laica*,

³⁴ Cf. PRONKO, Marcela; FONTES, Virgínia. Hegemonia (p. 391-395). In: CALDART, Roseli Salete. [et al] (Org). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

que eram aspirações do liberalismo burguês (SOUZA, 2010, p. 356, destaque da pesquisadora).

Entretanto, os objetivos delineados nos ideários do “ruralismo pedagógico”, especialmente àqueles que reivindicavam mais atenção do Estado para com as políticas educacionais e defendiam *educação para todos, pública, obrigatória e laica*, não lograram grandes avanços. Entre os anos de 1960 e 1980 não havia exigências na formação dos professores que ensinavam em espaços cedidos por fazendeiros.

Prevaleceu “a educação dos mínimos, da escola precária, das classes multisseriadas e sem infraestrutura adequada. Escola da professora leiga, de poucos alunos e de rara permanência. Escola em que pouco ou nada se aprende de significativo” (TAFFAREL, 2012, p. 247). E como adverte Batista (2008, p. 19-50):

A educação dos povos do campo, tratada na legislação educacional como educação rural, sempre foi diferenciada, implementada como algo episódico, objeto de campanhas, programas, projetos esparsos e pontuais a cada governo, sem continuidade nos governos seguintes, geralmente sem preocupação com a realidade do campo e suas especificidades.

A educação oferecida aos sujeitos do campo não levava em conta as demandas socioculturais e econômicas de cada território. Assim, até 1980 a educação do campo se limitava às escolas multisseriadas, onde o ensino de 5ª a 8ª séries e o ensino médio praticamente não existiam, arrastando-se ao longo dos anos nas piores condições (SOUZA, 2010). Para melhor se fazer entender, Souza (2010) utiliza o documento Referências para Políticas Públicas de Educação do Campo que reconhece a grave situação das escolas do campo:

[...] um quadro de *precariedade* no funcionamento da escola do campo: em relação aos elementos humanos disponíveis para o trabalho pedagógico, a infra-estrutura e os espaços físicos inadequados, as escolas mal distribuídas geograficamente, a falta de condições de trabalho, salários defasados, *ausência de uma formação inicial e continuada* adequada ao exercício docente no campo e uma organização curricular descontextualizada da vida dos povos do campo. Portanto, não houve, historicamente, para o sistema de educação no meio rural:

- formulação de diretrizes políticas e pedagógicas específicas que regulamentassem como a escola deveria funcionar e se organizar;
- dotação financeira que possibilitasse a institucionalização e manutenção de uma escola em todos os níveis com qualidade (BRASIL, 2004a, p. 7).

Mas não por acaso, aos camponeses é “oferecida” uma formação mínima. Aliás, essa situação faz parte de uma estratégia perversa e excludente da sociedade capitalista, que,

contraditoriamente, permite a existência humana cada vez mais rica e universal de uns à custa da desumanização de grande parte da população (MARX, 1986).

Daí a importância de compreendermos o tratamento dado à educação do campo e, em especial, à formação de professores do campo, pois concordamos com Freitas (2007), que não podemos criar ilusões de soluções fáceis para os problemas da formação, visto que sua realização não se materializa no seio de uma sociedade marcada pela desigualdade e pela exclusão, características próprias do capitalismo.

3.1 Proposta de educação do Movimento Por uma Educação do Campo

“Eu quero uma escola do campo que tenha a ver com a vida, com a gente, querida e organizada e conduzida coletivamente.

Eu quero uma escola do campo onde o saber não seja limitado, que a gente possa ver o todo e possa compreender os lados... (Canção “Construtores de futuro”, Gilvan Seixas).

A educação do campo surge, segundo Taffarel (2012), na linha de se contrapor e superar a educação rural, caracterizada pelos seguintes elementos:

A educação rural serviu à implantação do modelo agroquímico norteamericano, gerador da dependência, que se dava por meio da “integração”. Havia aplicação das sementes transgênicas, adubos e defensivos agrícolas. Existia o controle do que é vendido no mercado. Os agricultores não eram vistos como sujeitos de direitos, de cultura e de conhecimentos relacionados ao trabalho com a terra. Ocorria a domesticação dos professores e filhos dos agricultores para que se incorporasse o modelo agrícola norte-americano. O controle da força de trabalho era feito para se evitar o abandono do campo, o que geraria conflitos nas áreas urbanas. Houve exclusão social e escolar em virtude da reprodução de um modelo típico [europeu], de cultura urbana, de classe média branca (TAFFAREL, 2012, p. 247).

Bezerra Neto e Bezerra (2011) trazem um importante esclarecimento quanto à demarcação histórica do que seria o início da busca de articulação dos movimentos camponeses e sindicais na luta por uma Educação do Campo.

A luta pela educação do sujeito que vive no e do campo inicia-se na década de 1980, mas o início de uma tentativa de “articulação” por um projeto de educação do campo, que derivaria em um “Movimento por uma Educação do Campo”, deu-se no âmbito da CNEC – Conferência Nacional de Educação do

Campo, organizada pelo MST, em conjunto com a UNB, CNBB e UNICEF, em Brasília, no mês de julho de 1997, momento em que foi criado o Programa de Educação na Reforma Agrária – PRONERA (BEZERRA NETO; BEZERRA, 2011, p. 100).

Bezerra Neto e Bezerra discutem os referenciais teóricos que fundamentam as propostas de educação do movimento “Por uma Educação do Campo”, cujas bases têm seu nascimento nos debates que se fizeram no interior do MST por uma “escola diferente” no início dos anos 1990 (MST, 2005), ganhando corpo em 1998, quando ocorreu em Brasília o I ENERA – Encontro Nacional de Educação da Reforma Agrária.

Caldart (2012) demarca que a expressão *Educação do Campo* surgiu como *Educação Básica do Campo* no contexto de preparação da *primeira Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo (CNEC)*, realizada em Luziânia, Goiás, de 27 a 30 de julho 1998, ocasião em que se defendia o direito do camponês à educação básica do campo.

A primeira CNEC apresentava como desafio perceber o tipo de educação oferecida ao território rural e a concepção de educação presente nesta oferta. Manifestava como preocupação principal a garantia de que todas as pessoas do meio rural tivessem acesso a uma educação de qualidade, voltada aos interesses da vida no campo (FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 1998). Eram graves os problemas da educação básica do campo: falta de escolas para atender todas as crianças e jovens; falta de infraestrutura nas escolas e muitos docentes sem a qualificação necessária; falta de política de valorização do magistério; falta de apoio às iniciativas de renovação pedagógica; currículos deslocados das necessidades e das questões do campo e do interesse dos seus sujeitos; altos índices de analfabetismo no campo (Declaração da Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2002).

Nesse ínterim, durante a primeira CNEC, movimentos sociais denunciavam a necessidade de romper com preconceitos culturais e discursos que por muito tempo silenciaram a população do campo. Defendiam o direito de ser educado no lugar onde vive “e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais” (CALDART, 2002, p. 26). Defendiam uma educação específica, diferenciada e alternativa para o povo do campo, o que implica uma formação, acima de tudo, humana, com referências culturais e políticas para a intervenção das pessoas e dos sujeitos sociais na realidade (ARROYO, CALDART e MOLINA, 2011). Enfim, reafirmavam “que o campo existe e que é legítima a luta por políticas públicas específicas e por um projeto educativo próprio para quem vive nele” (Declaração da Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2002).

O *texto preparatório*, escrito no início de 1998, de acordo com Arroyo, Caldart e Molina (2011) foi elaborado por uma equipe indicada pelas entidades promotoras, tais como: Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e Universidade de Brasília (UNB) e combinou denúncia com preposições, servindo de base para as discussões dos encontros estaduais realizados ao longo do primeiro semestre de 1998 e até hoje alimenta o debate conceitual e político da Educação do Campo.

Em análise ao *texto base*, Caldart (2012) enfatiza que aí estão os argumentos do batismo do que representaria um contraponto de forma e conteúdo à Educação Rural.

Utilizar-se-á a expressão campo, e não a mais usual, meio rural, com o objetivo de incluir no processo da conferência uma reflexão sobre o sentido atual do trabalho camponês e das lutas sociais e culturais dos grupos que hoje tentam garantir a sobrevivência desse trabalho. Mas, quando se discutir a educação do campo, se estará tratando da educação que se volta ao conjunto dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, sejam os camponeses, incluindo os quilombolas, sejam as nações indígenas, sejam os diversos assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural. (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999, p. 26).

A respeito do uso da expressão educação do campo, Vendramini (2007) afirma que ainda que esta incorpore uma rica discussão e mobilização social, tem limites em termos de capacidade explicativa, tendo em vista a já assinalada diversidade de sujeitos, contextos, culturas e formas de produção e ocupação do meio rural.

A realização desta primeira CNEC reafirmou a legitimidade da luta por políticas públicas específicas e por um projeto educativo próprio para os sujeitos do campo. Mas, de acordo com Caldart (2012), foi a partir das discussões do Seminário Nacional realizado em Brasília de 26 a 29 de novembro 2002, no contexto da aprovação do parecer do CNE nº 36/2001, relativo às Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo que a expressão *Educação Básica do Campo* passou a ser chamada *Educação do Campo* e o argumento para tal mudança passa pela compreensão de que os camponeses têm direito à educação, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior.

Militantes dos movimentos sociais do campo consideram a aprovação do Parecer n. 36/2001, da Resolução n. 1/2002 do CNE, a instituição do Grupo Permanente de Trabalho (GPT) sobre Educação do Campo e a coordenadoria vinculada à SECADI/MEC (Portaria nº 1374, de 3 de junho de 2003), importante conquista, principalmente porque se definiu a identidade da escola do campo,

[...] 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 Nº 1, de 3 de ABRIL de 2002, p. 33).

Os movimentos sociais ao criarem o GPT sobre Educação do Campo visavam o cumprimento das recomendações propostas pelas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, tendo em vista a articulação das ações do MEC pertinentes à educação do campo, divulgar, debater e esclarecer as diretrizes e apoiar a realização de seminários nacionais e estaduais para a implementação dessas ações (SOUZA, 2010). Em outras palavras, visou contribuir na “construção e proposição de alternativas políticas e linhas de ação a serem adotadas pelo aparato estatal, ou a se constituírem normas” (MUNARIM, 2006, p. 22). Mas,

[...] diante da morosidade de implantação das diretrizes, o Governo Lula, por força da pressão dos movimentos sociais e instituições diversas, criou, em 2004, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade no âmbito do Ministério da Educação (MEC). Segundo o MEC, a secretaria teria como meta pôr em prática uma política que respeitasse a diversidade cultural e as experiências de educação e de desenvolvimento das regiões, a fim de ampliar a oferta de educação básica e de EJA nas escolas rurais e assentamentos do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - INCRA - (OLIVEIRA; CAMPOS, 2012, p. 240-241).

Oliveira e Campos (2012) enfatizam que a partir desse propósito a Coordenação Geral da Educação do Campo (CGEC) foi institucionalizada na Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e Inclusão (SECADI) e assim as políticas públicas da educação do campo se instalaram no bojo de dois ministérios: do Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), por meio do Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária (PRONERA), e do MEC, por meio da SECADI. No entanto, de acordo com Munarim (2006), os trabalhos da CGEC, com coordenador definido, iniciaram efetivamente em princípios de agosto de 2004. Este fato coincide com a realização da segunda *CNEC*, ocorrida em julho de 2004, em Luziânia (GO), a qual ampliou a participação de atores sociais.

[...] com mais de mil participantes representando diferentes organizações sociais e também escolas de comunidades camponesas, demarcou a ampliação dos sujeitos dessa luta. Foram 39 entidades, incluindo representantes de órgãos de governo, organizações não governamentais, organizações sindicais de trabalhadores rurais e de professores, além dos movimentos sociais camponeses, que assinaram a declaração final da conferência. Foi também nesse momento que aconteceu uma explicitação mais forte do contraponto de

projetos de campo, distinguindo posições entre as entidades de apoio e entre as próprias organizações de trabalhadores que passaram a integrar a Articulação Nacional por uma Educação do Campo (CALDART, 2012, p. 261).

Durante a segunda CNEC, os signatários debruçaram-se especialmente sobre como efetivar um tratamento público específico para a Educação do Campo, enquanto política pública permanente (VENDRAMINI, 2007); reafirmaram a posição originária de vínculo da Educação do Campo com o pólo do trabalho; a preocupação com as questões tratadas na primeira CNEC; e principalmente, a decisão quanto à ampliação da luta por uma educação do campo, desde a educação infantil até universidade.

Caldart (2008), em análise da natureza de origem da educação do campo com a luta de classe e com políticas públicas mais gerais e específicas de educação, esclarece que já é possível identificar muitas questões relevantes na discussão conceitual da Educação do Campo. E pontua três que a seu ver parecem merecer destaque porque sinalizam tensões que podem revelar contradições importantes: a primeira questão diz respeito à *materialidade de origem da Educação do Campo*, a qual exige que ela seja pensada/trabalhada sempre na tríade: Campo – Política Pública – Educação; a segunda, trata da especificidade da Educação do Campo, cuja característica, segundo a autora, tem aproximado e distanciado muitos sujeitos/grupos que fazem e discutem educação, dentre os quais aqueles que defendem uma perspectiva de universalidade, de educação unitária que alertam para o perigo da fragmentação das lutas da classe trabalhadora. E nesse sentido, Caldart esclarece que é fundamental entender que a especificidade da Educação do Campo é do campo, dos seus sujeitos e dos processos formadores em que estão socialmente envolvidos. Para tanto,

[...] não tem sentido, dentro da concepção social emancipatória que defendemos afirmar a especificidade da Educação do Campo pela educação em si mesma; menos ainda pela escola em si mesma (uma escola específica ou própria para o campo). Isso é reducionismo; politicamente perigoso e pedagogicamente desastroso (CALDART, 2008, p. 73).

E continua:

A *contradição* real que essa especificidade vem buscando explicitar é que historicamente determinadas particularidades não foram consideradas na pretendida universalidade. O campo, na perspectiva da classe trabalhadora do campo, não tem sido referência para pensar um projeto de nação, assim como não existe na definição das políticas de educação, de outras políticas (CALDART, 2008, p. 73).

Caldart (2008) prossegue abordando as questões que sinalizam tensões e que podem revelar contradições quando se discute Educação do Campo. Assim ao tratar da terceira questão, enfatiza que o movimento da Educação do Campo se constitui de três momentos distintos, mas

simultâneos e se complementam na configuração do seu conceito, do que ela é, está sendo, poderá ser.

A Educação do Campo é negatividade – *denúncia/resistência*, luta contra – Basta! de considerar natural que os sujeitos trabalhadores do campo sejam tratados como inferiores, atrasados, pessoas de segunda categoria; que a situação de miséria seja seu destino; que no campo não tenha escola, que seja preciso sair do campo para frequentar uma escola; que o acesso à educação se restrinja à escola, que o conhecimento produzido pelos camponeses seja desprezado como ignorância

A Educação do Campo é positividade – a denúncia não é espera passiva, mas se combina com *práticas e propostas concretas* do que fazer, do como fazer: a educação, as políticas públicas, a produção, a organização comunitária, a escola...

A Educação do Campo é superação – *projeto/utopia*: projeção de uma outra concepção de campo, de sociedade, de relação campo e cidade, de educação, de escola. Perspectiva de *transformação social* e de *emancipação humana* (CALDART, 2008, p. 75).

No sentido de fortalecer as discussões tecidas pelos movimentos sociais camponeses em torno das questões envoltas à educação do campo, em 2012, Caldart juntamente com Pereira, Alentejano e Frigotto organizaram o *Dicionário da Educação do Campo*, uma obra de produção coletiva, cuja elaboração foi coordenada pela Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV), da Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ) do Rio de Janeiro, e pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

Seus organizadores destacam que a elaboração desta obra envolveu um número significativo de militantes de movimentos sociais e profissionais da EPSJV e de diferentes universidades brasileiras, com objetivo de construir e socializar uma síntese de compreensão teórica da Educação do Campo com base na concepção produzida e defendida pelos movimentos sociais camponeses. A síntese apresentada por Caldart esclarece que a Educação do Campo implica uma prática social ainda em processo de constituição histórica, com características próprias que seu nome expressa:

- Constitui-se como *luta social pelo acesso dos trabalhadores do campo à educação* (e não a qualquer educação) *feita por eles mesmos e não apenas em seu nome*.
- Assume a dimensão de *pressão coletiva por políticas públicas mais abrangentes* ou mesmo de *embate entre diferentes lógicas de formulação e de implementação da política educacional brasileira*.

- *Combina luta pela educação com luta pela terra*, pela Reforma Agrária, pelo direito ao trabalho, à cultura, à soberania alimentar, ao território.
- *Defende a especificidade dessa luta e das práticas* que ela gera, mas *não em caráter particularista*, porque as questões que coloca à sociedade a propósito das necessidades particulares de seus sujeitos não se resolvem fora do terreno das contradições sociais mais amplas [...]
- Suas práticas reconhecem e buscam trabalhar com a riqueza social e humana da diversidade de seus sujeitos [...]
- A Educação do Campo não nasceu como teoria educacional. Suas primeiras questões foram práticas. Seus desafios atuais continuam sendo práticos, não se resolvendo no plano apenas da disputa teórica. Contudo, exatamente porque trata de práticas e de lutas contra hegemônicas, ela *exige teoria*, e exige cada vez *maior rigor de análise da realidade concreta, perspectiva de práxis*.
- Seus sujeitos têm exercitado o direito de *pensar a pedagogia desde a sua realidade específica*, mas não visando somente a si mesmos: a totalidade lhes importa, e é mais ampla do que a pedagogia.
- A escola tem sido objeto central das lutas e reflexões pedagógicas da Educação do Campo pelo que representa no desafio de *formação dos trabalhadores* [...]
- A Educação do Campo, principalmente como prática dos movimentos sociais camponeses, busca conjugar a luta *pelo acesso à educação pública* com a luta *contra a tutela política e pedagógica do Estado* (reafirma em nosso tempo que *não deve ser o Estado o educador do povo*).
- Os educadores são considerados sujeitos fundamentais da formulação pedagógica e das transformações da escola (CALDART, 2012, p. 263-264).

Essa linha de pensamento é também confirmada, Taffarel (2012, p. 248), a qual destaca que “a educação do campo toma posição e age a partir de uma particularidade, embora não abandone a perspectiva de uma universalidade e dispute sua inclusão nela”. Assim, ela “nasce da ‘experiência de classe’ de camponeses organizados em movimentos sociais e envolve diversos sujeitos, às vezes com diferentes posições de classe”. E isso implica compreendermos que esta “se move pela radicalidade pedagógica destes Movimentos Sociais e entra no terreno movediço das políticas públicas, da relação com um Estado comprometido com um projeto de sociedade que combate se coerente for com sua materialidade e vínculo de classe de origem” (CALDART, 2012, p. 249).

A proposta do *Movimento por uma Educação do Campo* congrega um mosaico de propostas e experiências, as mais diversas, que abarcam graus diferenciados de consciência de classe e de luta de classe, com visões tanto idealistas como materialistas, convivendo politicamente dentro do movimento (CARVALHO, 2011).

A esse respeito, Caldart (2004), sustenta que a educação do campo se assenta em pelo menos três referências prioritárias: a tradição do pensamento pedagógico socialista, a segunda é Pedagogia do Oprimido e toda a tradição pedagógica decorrente das experiências da Educação Popular e a terceira vem de uma reflexão teórica mais recente, que estamos chamando de Pedagogia do Movimento. Estas referências são elucidadas no quadro 10:

Quadro 10 – Matrizes de referências da Educação do Campo

Referências teóricas prioritárias da Educação do Campo	
Pensamento pedagógico socialista	[...] pode nos ajudar a pensar a relação entre educação e produção desde a realidade particular dos sujeitos do campo; também nos traz a dimensão pedagógica do trabalho e da organização coletiva, e a reflexão sobre a dimensão da cultura no processo histórico, que podemos hoje combinar com algumas questões específicas dos processos de aprendizagem e ensino que nos vêm de estudos mais recentes da psicologia sociocultural e de outras ciências que buscam compreender mais a fundo a arte de educar, desde uma perspectiva humanista e crítica.
Pedagogia do Oprimido e toda a tradição pedagógica decorrente das experiências da Educação Popular	[...] incluem o diálogo com as matrizes pedagógicas da opressão (a dimensão educativa da própria condição de oprimido) e da cultura (a cultura como formadora do ser humano), especialmente em Paulo Freire. A Educação do Campo talvez possa ser considerada uma das realizações práticas da pedagogia do oprimido, à medida que afirma os pobres do campo como sujeitos legítimos de um projeto emancipatório e, por isso mesmo, educativo
Pedagogia do Movimento	[...] se produz desde as experiências educativas dos próprios movimentos sociais, em especial dos movimentos sociais do Campo. Trata-se de uma matriz pedagógica cuja constituição teórica se dá no mesmo tempo histórico da Educação do Campo.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base em Caldart (2004, p. 14).

Essas matrizes de referência constituem forças que participam de lutas mais amplas por transformação na sociedade, com implicações contraditórias, neste espaço institucional, evidenciando que as relações de classe e de exploração estão expressas nestes espaços nos embates e rumos da política educacional, o que pode gerar tensões conceituais e revelar contradições.

Estudo realizado por Souza³⁵ (2010) a respeito da matriz de referência da proposta de educação do *Movimento Nacional Por uma Educação do Campo* aponta como um dos limites desta proposta, a referência nas Pedagogias da Educação Popular e nas Pedagogias da Prática.

De acordo com Saviani (2007b)³⁶, as propostas das Pedagogias da Educação advogam, no seio dos movimentos populares, uma educação do povo, pelo povo e para o povo em contraponto à educação das elites, dos grupos dirigentes e dominantes, voltada para o povo,

³⁵ Souza (2010) é uma militante e pesquisadora que tem se debruçado em estudar a proposta de educação do MST, desde 1992 e suas análises resultam de sua participação em quase todos os eventos nacionais e do Estado de Rondônia realizados entre 1992 a 2008, organizados pelo MST, pela Via Campesina e outros parceiros, dos quais fez anotações em caderno de campo. Resultam ainda do estudo dessa proposta, publicada nos livros da coleção *Por uma Educação do Campo*.

³⁶ Para maior aprofundamento ver Saviani (2007b), especificamente os Capítulos X e XIII.

mas contra o povo, posto que visava apenas controlá-lo, manipulá-lo, ajustá-lo à ordem existente. Neste sentido, o autor elucida que os defensores dessa proposta utilizavam a categoria povo em lugar de classe e destaca sua grande visibilidade na década de 1990, ocasião em que Eustáquio Romão e Moacir Gadotti elaboraram a proposta Escola Cidadã, a qual tinha em Paulo Freire sua maior referência e procurava inserir a visão da pedagogia libertadora e os movimentos da educação popular no novo clima político (neoliberalismo) e cultural (pós-modernidade). Para firmar essa assertiva traz Romão para esclarecer que

[...] a referida proposta articula o “Relatório Jacques Delors”, publicado no livro *Educação: um tesouro a descobrir*, o livro de Edgar Morin *Sete Saberes necessários à educação do futuro* e o livro de Paulo Freire *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente* (ROMÃO, 2002b. Esther Pillar Grossi também busca situar-se no novo contexto conciliando Piaget com Paulo Freire e introduzindo elementos de Wallon e Vigotski numa proposta que denomina “pós-contrutivismo” (GROSSI & BORDIN, 1993) (SAVIANI, 2007b, p. 421).

Saviani (2007b) ao analisar a proposta a considera enraizada na tradição mais autêntica do existencialismo cristão, em diálogo com algumas contribuições do marxismo. Sobre isso, Santos (2013) argumenta que se, por um lado, esta teoria abriu espaço e valorizou os explorados no direito de dizerem sua palavra e interpretarem o mundo; por outro, contribuiu para uma perspectiva não histórica e desvalorizada do conhecimento sistematizado e da escola, ao considerar o conhecimento científico e a objetividade do saber como invasão cultural.

No que concerne à Pedagogia da Prática, Saviani pontua que seus adeptos trabalhavam com o conceito de classe. Demarca que a expressão “pedagogia da prática” surge em 1985, com a publicação do artigo “Esboço para uma pedagogia da prática”, de autoria de Oder José dos Santos, o qual critica a escola por preocupar-se quase exclusivamente com a questão da transmissão do conhecimento, e que, em contraponto, deve articular os conhecimentos aos interesses das classes populares, voltando-se para a solução dos problemas colocados pela prática social dessas classes. Essa perspectiva, segundo Saviani, foi adotada também por Miguel Arroyo e Maurício Tragtenberg.

Os movimentos sociais do campo, ao apoiarem a proposta de educação nessa matriz de referência, que parte da prática social e da resolução dos problemas pelo coletivo de forma autônoma e solidária, valorizam a noção de diferença, de especificidade, a prática da vida cotidiana em detrimento da teoria, comuns nos discursos dos organismos internacionais, aproximam a educação às pedagogias pragmáticas pós-modernas, como o multiculturalismo, uma das categorias pós-modernas da educação (SOUZA, 2010).

Segundo Souza (2010), a proposta educativa do MST contém alguns elementos do marxismo, que a caracteriza “no conjunto das tendências da educação brasileira, como uma educação contra hegemônica, colocando, *aparentemente*, a educação do campo em dois polos opostos” (SOUZA, 2010, p. 295). No entanto, a autora ao se debruçar em entender essa proposta, conclui que esta não difere da educação liberal pós-moderna proposta na atualidade pelo imperialismo, pelas seguintes razões:

1) a proposta apresentada pela Via Campesina para a educação do campo foi construída em aliança com o Estado capitalista burocrático, e se consolidou com a participação dos movimentos da Via Campesina nos órgãos deliberativos instituídos no aparelho do Estado e junto aos organismos do imperialismo, como a Unesco e o Unicef; 2) busca a impossível “superação” da dicotomia cidade-campo no capitalismo. A proposta não identifica a origem dessa dicotomia nem a sua superação, que é o fim da propriedade privada; 3) não reflete uma luta contra o capitalismo, nem teórica e nem prática. Limita-se às questões culturais fundadas no modismo pós-moderno das “diferenças” dos sujeitos do campo frente à sociedade em geral, às “especificidades” do campo e à afirmação da “identidade” camponesa; 4) luta pela inclusão dos camponeses na escola burguesa por meio de políticas públicas; 5) seu objetivo estratégico é a “transformação” da sociedade brasileira, com a construção de um “Projeto Popular”, de um “novo modelo de desenvolvimento”. Não se refere a uma educação voltada à construção de um processo revolucionário, mas à luta reivindicatória pela reforma agrária de mercado, por direitos a serem concedidos pelo Estado burguês na forma de políticas públicas; 6) busca o rejuvenescimento das ideias do Ruralismo pedagógico quando reafirma que o papel principal da escola é garantir a permanência dos camponeses no campo; 7) a educação se faz pelas várias pedagogias ecléticas e idealistas (SOUZA, 2010, p. 296).

Portanto, Souza (2010) não compactua com a concepção de educação do campo via campesina³⁷, e aqui trazemos elementos de sua tese que confirmam sua afirmativa: retorno do ruralismo pedagógico: o “específico” e o “diferente” das pedagogias burguesas pós-modernas na educação do campo (idem, p. 299); ecletismo pedagógico do MST (idem, p. 306); movimentos nunca conseguiram resolver o problema da formação política e pedagógica de seus professores [...] lhes faltam os elementos teóricos que determinem a finalidade política concreta

³⁷ Movimento internacional que, no Brasil, congrega o Movimento dos Pequenos Agricultores – MPA; o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra – MST; o Movimento dos Atingidos por Barragens – MAB; o Movimento das Mulheres Camponesas – MMC; a Pastoral da Juventude Rural – PJR; a Comissão Pastoral da Terra – CPT e a Federação dos Estudantes de Agronomia do Brasil – FEAB (GUSMÁN; MOLINA, 2005). “[...] a Via Campesina trabalha em um ambiente de tensão e reafirmação permanente. É um movimento transnacional de pessoas definidas pelo local”.

“A Via Campesina insiste que os camponeses e os pequenos agricultores têm um lugar singular e um papel crítico na redefinição das políticas agrícolas” (DESMARAI, 2013, p. 300-301).

de sua ação pedagógica (idem, p. 318); ilusões da luta por políticas públicas no capitalismo burocrático brasileiro e a negação da práxis (idem, p. 321).

Para tanto, a autora confirma que o conceito histórico e político de “camponês, o qual defende não se vincula ideologicamente à proposta do MST pelo que sua compreensão de educação “*do campo*” se refere à *educação que se processa no espaço do campo e não em uma educação específica e diferenciada* fundada no pensamento idealista, existencialista e fenomenológico, a qual o movimento defende.

Essa assertiva é corroborada por Bezerra Neto e Bezerra (2011), que têm questionado os referenciais teóricos que fundamentam as propostas de educação deste Movimento, cujas bases filosóficas estão assentadas em concepções advindas do idealismo, impulsionado por um ecletismo pedagógico constatado na maioria de seus projetos de educação. Nessa vertente, a pedagogia tida como ideal é aquela derivada da pedagogia do oprimido de Paulo Freire, em que a base é o existencialismo cristão. Assim,

[...] por não haver uma teoria revolucionária também não há uma prática revolucionária, pois ao *não se buscar a superação da sociedade capitalista* procura-se sua *adaptação* a ela. [...] o problema agora passa a ser de *diferença* e não mais de *desigualdade*, pois a realidade passa a ser considerada a partir das “diferenças” culturais e não das classes em conflito (BEZERRA NETO; BEZERRA, 2011, p. 102, grifos nosso).

Segundo essa concepção, a reforma da educação tende para uma educação *adaptada e adequada* às condições do território rural, cuja ênfase está na cotidianidade e na subjetividade, o que a aproxima da abordagem pós-moderna. Afinal, como nos esclarece Souza (2010), quase toda a política educacional no Brasil atual é fruto de uma influência do Banco Mundial, cuja orientação tem sido difundida e ampliada na formulação de políticas educacionais que se aplicam por meio da legislação, de diretrizes, de programas, como a LDB, o PNE, os Parâmetros Curriculares Nacionais, as Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação, a tão propagada “gestão democrática”, o orçamento participativo, a formação continuada, o FUNDEF, o FUNDEB, a Universidade Aberta do Brasil, só para citar alguns.

Outra questão que aponta para os limites da proposta dos movimentos sociais diz respeito ao deslocamento das políticas, em que segundo Bezerra Neto e Bezerra (2011), as lutas sociais em escala macro cedem lugar às lutas micro, onde se luta por interesses localistas e imediatos, fugidios e refratários às lutas em escala maiores, típicas de um pensamento antimarxista. Nesse sentido, consideram tais referenciais ineficazes para compreender e explicar a realidade dos trabalhadores do campo e a educação oferecida a esse grupo.

Ao trazermos, ainda que de forma breve, a questão das divergências/contradições presentes nos fundamentos teóricos³⁸ que legitimam a base da educação do campo defendida pelos movimentos sociais, estamos esclarecendo com Santos (2013), que não pretendemos desmerecer o mérito de pesquisadores/militantes que se colocam “ombro a ombro” com os trabalhadores na luta por uma educação transformadora.

A exemplo da proposta de Paulo Freire, que como nos adverte Saviani (2007b) traduz o reconhecimento do caráter inovador e da importância social, política e pedagógica desse educador na história da educação brasileira e, em vista disso considera que, mais importante do que classificá-lo como escolanovista, é reconhecer o seu legado em favor da educação dos trabalhadores. O pensamento de Paulo Freire trouxe importantes contribuições para a educação brasileira e passados anos sua teoria continua a exercer grande influência nas reflexões sobre educação, em especial na educação do campo. Portanto, destacamos o mérito conferido à proposta de educação do campo, por que

Apesar de não se ter avançado no estrutural, [...] foi capaz, com suas lutas e resistências, de fazer avançar a luta pelo direito à educação para os camponeses, em diferentes frentes de ação, entre as quais merecem destaque: a conquista de importantes marcos legais capazes de dar suporte à luta deste Movimento; os programas educacionais destinados a estes sujeitos sociais; a abertura de espaços relevantes no âmbito da produção de conhecimento nas universidades públicas (linhas de pesquisa de mestrado e doutorado em Educação do Campo; Observatórios da Educação do Campo; Cátedra Unesco/Unesp de Educação do Campo); a ampliação da capacidade de articulação entre os diferentes sujeitos coletivos e as organizações que lutam pela Educação do Campo, com a ampliação dos fóruns estaduais e a criação, mais recentemente, do próprio Fonec (MUNARIM [et al], 2012, p. 13-14).

Por meio de suas lutas, deixam as marcas de um caminho que aponta em direção contrária a concepções e práticas, tanto fatalistas e dogmáticas, quanto destrutivas das possibilidades humanas presentes nos territórios rurais (RIBEIRO, 2007). E mais,

[...] lutam pela terra, pela reforma agrária e por transformações estruturais na sociedade capitalista. [...] incluiu a educação como tarefa prioritária. [...] se associa aos esforços históricos de construção da Pedagogia Socialista, à medida que intencionaliza seu trabalho educativo para formação de seres humanos mais plenos, lutadores e construtores de um novo modo de produção da vida e de novas relações sociais, agindo sobre as contradições da realidade do trabalho do campo, e em diálogo com outras práticas e reflexões da classe trabalhadora (CALDART, 2015, p. 3).

³⁸ Para maior aprofundamento quanto aos fundamentos teóricos presentes nos espaços de discussão do Movimento por uma Educação do Campo, conferir Souza (2010), Carvalho (2011), Bezerra Neto e Bezerra (2011), Santos (2013) e Borges (2015).

Contudo, em que pese o mérito conferido a essa proposta e a importância de Paulo Freire para a educação popular, mas também não podemos deixar de apontar as contradições presentes no movimento, não podemos ignorar que no bojo das lutas do movimento também comparecem concepções de educação e de formação reducionistas, que orientadas pela hegemonia política e ideológica das classes dominantes, não apontam para uma perspectiva de superação de educação e nem de formação de professores para além do capital, ou seja, não alteram a ordem capitalista.

3.2 Proposta de formação de professores defendida pelo Movimento Por uma Educação do Campo

Precisamos nos apropriar dos fundamentos do que nos está sendo imposto, e os da nossa pedagogia, para compreender os contrapontos fundamentais; precisamos de uma formação alargada que amplie nossa visão de mundo e nossa sensibilidade humana; e precisamos nos dispor a um combate ético aos pilares ideológicos do capitalismo: individualismo, consumismo e presenteísmo, em nossa própria vida, para sermos exemplos para nossas comunidades. Estamos convocados a cultivar esperança, sem acomodação, sem resignação, sem aventureirismos, e com coerência. Nosso compromisso coletivo: lutar sempre, estudar muito e trabalhar persistentemente. Já nos vemos em plena força de seres humanos libertos!
(CALDART, 2015, p. 3)

Neste tópico abordaremos a proposta de formação de professores defendida pelo Movimento Por uma Educação do Campo, por meio da qual seus atores sociais lutam por um tratamento público específico para a formação de professores, enquanto política pública permanente. Nesse ínterim, buscam estabelecer uma relação direta entre a política de formação, apresentando suas demandas quanto à formação de um professor que não dê conta somente das questões de sala de aula, do conteúdo, mas ajude a organizar e fortalecer o campo como espaço de direito, um espaço de afirmação da diversidade.

O texto preparatório da primeira CNEC denunciou dois problemas principais, até aquele momento, desconsiderados nas políticas, quais sejam: a valorização do magistério e a formação de professores. Quanto ao problema da formação, o texto propunha a urgência de políticas públicas que garantissem, dentre outros aspectos: programas específicos de formação continuada de professores do campo; inclusão de habilitações específicas ou, pelo menos, de

disciplinas específicas a esta formação nos cursos de Magistério e nos cursos superiores de Pedagogia e demais licenciaturas.

Ao que o MEC buscou atender por meio da Resolução CNE/CEB 1/2002, que normatiza a formação de professores para o exercício da docência nas escolas do campo e reforça o previsto nos artigos 12, 13, 62 e 67 da LDB 9394/96, quando passou a exigir o nível superior, em curso de licenciatura, admitida como formação mínima, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Art. 12. O exercício da docência na Educação Básica, cumprindo o estabelecido nos artigos 12, 13, 61 e 62 da LDB e nas Resoluções 3/1997 e 2/1999, da Câmara da Educação Básica, assim como os Pareceres 9/2002, 27/2002 e 28/2002 e as Resoluções 1/2002 e 2/2002 do Pleno do Conselho Nacional de Educação, a respeito da formação de professores em nível superior para a Educação Básica, prevê a formação inicial em curso de licenciatura, estabelecendo como qualificação mínima, para a docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o curso de formação de professores em Nível Médio, na modalidade Normal.

Parágrafo único. Os sistemas de ensino, de acordo com o artigo 67 da LDB desenvolverão políticas de formação inicial e continuada, *habilitando todos os professores leigos e promovendo o aperfeiçoamento permanente dos docentes.*

Art. 13. Os sistemas de ensino, além dos princípios e diretrizes que orientam a Educação Básica no país, observarão, no processo de normatização complementar da formação de professores para o exercício da docência nas escolas do campo, os seguintes componentes:

I - estudos a respeito da diversidade e o efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social da vida individual e coletiva, da região, do país e do mundo;

II - propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas.

Conforme previsto no parágrafo único do artigo 12 da Resolução CNE/CEB 1/2002, o texto legal determina que os sistemas de ensino desenvolvam políticas de formação inicial e continuada, habilitando todos os professores leigos e promovendo o aperfeiçoamento permanente dos docentes. No entanto, é importante ter claro que ainda que as discussões quanto ao tratamento da formação de professores do campo tenham logrado avanços significativos, inclusive, por meio de legislação específica, esta é uma questão de difícil efetivação

(ARROYO, 2007), especialmente quando se propõe políticas de formação inicial e continuada para *todos* os professores do campo, sem que se assegure investimento financeiro para fazer cumprir essa legislação.

Outra questão que a Resolução CNE/CEB 1/2002 traz e que é de difícil concretização diz respeito ao tratamento da diversidade, prevista no artigo 13, que determina aos sistemas de ensino, observar, no processo de normatização complementar da formação de professores para o exercício da docência nas escolas do campo. Molina (2012) destaca que a LDB nº 9.394/1996, nos seus artigos 23, 26 e 28, trata da especificidade do campo, no que diz respeito ao social, cultural, político e econômico. No caput do artigo 28 da LDB, encontramos a garantia do direito dos sujeitos do campo à construção de um sistema de ensino adequado à sua *diversidade sociocultural*, requerendo das redes as necessárias adaptações de organização e metodologias, e currículos que contemplem suas especificidades.

Sobre esse dispositivo, concordamos com Souza (2010) de que a LDB constitui um dos principais meios legais de garantir esta ação, por meio de diretrizes vagas, que apresentam preocupação com a formação para a “diversidade cultural”, mas não garantem nenhuma responsabilidade do poder público em oferecê-la, nem de construir políticas para esse fim.

Com o propósito de ajudar a construir um caminho para as políticas de formação de professores do campo, militantes, pesquisadores e professores representantes dos movimentos sociais tem se debruçado na luta por um tratamento público específico para a Educação do Campo, enquanto política pública permanente, como ratifica o documento final da segunda CNEC, no qual se afirmou que a formação de professores deve ser tratada como direito, superando o estágio das iniciativas individuais para aperfeiçoamento próprio, o que implica que a formação deve estar vinculada às políticas de valorização do trabalho docente, incluindo concurso, estabilidade, salários dignos, plano de carreira e de condições de trabalho, que contribua simultaneamente, para o resgate da competência e habilidades dos professores e a (re) construção da escola pública de qualidade. Defendem ainda a necessidade da articulação do processo de formação com a valorização profissional nas condições de trabalho e pelo direito às diferentes formas de produzir e reproduzir a vida, os saberes, os valores e a cultura (CARVALHO, 2011).

Resultante dessas discussões, o MEC, por meio da SECADI, instituiu, em 2005, um grupo de trabalho sobre Educação do Campo, e no âmbito desse grupo uma comissão de especialistas, com a tarefa de pensar e elaborar o Plano ou Política Nacional de Formação de

professores do Campo (MUNARIM, 2006). Em 2007, o GPT foi elevado à categoria de Comissão Nacional de Educação do Campo (CONEC).

Tanto o GPT (Portaria nº. 1374/ 03/06/03) como a CONEC (Portaria nº 1.258/07) foram criados como órgãos colegiados de caráter consultivo, com atribuições de assessorar a SECADI/MEC na elaboração de Políticas Públicas de Educação do Campo através de apreciação de legislação, sugerindo emendas, formulando pareceres, diretrizes, diagnósticos, pesquisa, textos científicos e relatórios sempre elaborando proposições às políticas públicas da Coordenação Geral e Educação do Campo (CARVALHO, 2011, p. 82).

Representantes dos movimentos sociais do campo consideram os dispositivos normativos uma importante conquista para a formação de professores do campo. Inclusive, Arroyo (2007), com base nas propostas defendidas pelos movimentos sociais apresenta alguns dos traços (quadro 11) para pensar as políticas de formação de professores:

Quadro 11 – Traços das políticas de formação defendidos pelos movimentos sociais

Traços das políticas	Implicações
<i>Políticas que afirmem uma visão positiva do campo</i> frente à visão ainda dominante do campo como forma de vida em extinção	<i>Pensar a formação de educadoras e educadores como uma estratégia para reverter essa visão negativa que se tem do campo, da escola rural e dos problemas rurais. Constituir um corpo de profissionais estável e qualificado.</i>
<i>Políticas de formação articuladas a políticas públicas de garantia de direitos</i>	<i>Colocar a educação não na lógica do mercado, nem das carências, mas dos direitos dos povos do campo: direito à terra, a vida, cultura, identidade, memória, educação.</i>
<i>Políticas de formação afirmativas da especificidade do campo</i>	<i>A especificidade das formas da produção da vida, da cultura, do trabalho, da socialização e sociabilidade traz inerente, como exigência, a especificidade dos processos de formação e de educação.</i>
<i>Políticas de formação a serviço de um projeto dos povos do campo</i>	<i>[...] as políticas encontrarão sentido se concebidas como parte de um projeto de campo, de desenvolvimento econômico, social, cultural no grande projeto de Nação. [...]. A escola do campo e seus profissionais não se afirmarão se o projeto político for expulsar os povos do campo, expandir o agronegócio, acabar com a agricultura familiar.</i>
<i>Políticas de formação sintonizadas com a dinâmica social do campo</i>	<i>[...] estão sendo afirmados direitos aos territórios, à terra, à cultura e identidade, à educação. Nunca os direitos, com destaque à educação, foram tão firmados no campo.</i>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base em Arroyo (2007, p. 173-175).

Arroyo (2007) compreende que políticas que expressam o total desrespeito às raízes culturais, identitárias dos povos do campo resultam sem-sentido e argumenta que a especificidade da formação de professores do campo não é mais para ser questionada, mas garantida, o que consiste em entender a força que o território, a terra, o lugar tem na formação social, política, cultural, identitária dos povos do campo.

Na verdade, as demandas apresentadas pelos movimentos sociais e sindicais, manifestadas em documentos desde a primeira CNEC, em 1998, e consolidadas na segunda

CNEC, em 2004, fortaleceram a luta pela *implantação de uma política pública de formação de professores do campo* (MOLINA, 2014). Esta luta se intensificou durante a última década, especialmente nos encontros locais, regionais e nacionais de Educação do Campo (MOLINA; SÁ, 2012;). E como fruto desse processo, os movimentos sociais registram importantes conquistas, como destaca Molina:

Por meio das próprias lutas dos movimentos sociais, nesses 15 anos foram conquistadas políticas para garantir aos camponeses o direito à educação, [...] política específica de formação de educadores [...]. Os dados da realidade desnudam a exigência e urgência da especificidade dessa política pública: *a formação dos docentes que atuam no campo* indica que dos 311.025 profissionais em exercício, 61% não tem formação de nível superior, o que significa um contingente de aproximadamente 178 mil professores sem a formação adequada atuando nas escolas do campo (MOLINA, 2014, p. 265-266, destaques nossos).

Para tanto, nos debruçaremos a seguir para tratar das *políticas de formação inicial de professores do campo*, que têm legitimado a luta dos movimentos sociais em formar professores que sejam do próprio campo, capazes de ajudar a fortalecer a luta da classe trabalhadora do campo em superar a lógica da escola rural, sustentada pela ordem capitalista.

3.2.1 Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA)

O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) foi criado em 16 de abril de 1998, por meio da Portaria nº 10/98. Surge na perspectiva de consolidar uma política pública de educação do campo, voltada para o desenvolvimento das áreas de reforma agrária, instituída no âmbito do Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) e executada pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). Seu objetivo visava fortalecer as áreas de Reforma Agrária enquanto espaços de vida em todas as suas dimensões: econômicas, sociais, educacionais, políticas e culturais.

O I Encontro Nacional das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária – I ENERA, realizado em julho de 1997, o qual resulta da parceria entre o Grupo de Trabalho de Apoio à Reforma Agrária (GT-RA) da UnB, o MST, representado pelo seu Setor de Educação, além da UNICEF, da UNESCO e da CNBB antecipou a criação do PRONERA, visto que uma das principais preocupações dos atores envolvidos referia-se à necessidade de se assegurar que todos os camponeses, crianças, jovens e adultos, tivessem acesso à educação em todos os níveis, articulada com as necessidades dos assentamentos.

Isso porque havia a constatação de um alto índice de analfabetismo e/ou baixo nível de escolarização entre os beneficiários do Programa Nacional de Reforma Agrária, ou seja, uma grande demanda de jovens e adultos que precisava ser atendida pela educação, sem que houvesse uma política pública específica no Plano Nacional de Educação.

Foi no ENERA, segundo Molina (2003) que se gestou o que viria a se tornar uma das primeiras políticas públicas para a Educação do Campo no Brasil, o PRONERA (MOLINA, 2003). A autora nos esclarece que durante a realização daquele evento os educadores do MST realizaram uma *reunião* com os integrantes das universidades, na qual lançaram desafio às instituições de ensino superior presentes para que assumissem a tarefa de construir uma rede nacional entre as universidades visando enfrentar o problema do analfabetismo nos assentamentos. Esta reunião se constituiu o embrião do Programa até o final de janeiro de 2001.

A proposta oriunda das demandas apresentadas naquele evento foi apresentada no III Fórum do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras, nos dias 6 e 7 de novembro de 1997 (BRASIL, 2016a), a qual “foi aprovada pela plenária e ao Grupo de Trabalho de Apoio à Reforma Agrária da Universidade de Brasília, coube a tarefa de dar sequência às articulações visando criar mecanismos reais para a implementação de um programa de caráter nacional” (MOLINA, 2003, p. 55). Desse modo,

A participação dos movimentos sociais na elaboração do Programa foi muito significativa e trouxe importantes contribuições para o Estado, que historicamente vinha menosprezando as demandas e as especificidades educacionais do campo. Foram nestas reuniões que ocorreram no período de 28 de janeiro a 2 de fevereiro de 1998 que foi elaborada o primeiro Manual de Operações do Pronera, cuja vigência foi até agosto de 2001.

No entanto, ainda que o programa tivesse a sinalização do governo federal para seu funcionamento, este processo não aconteceu sem embaraços em virtude de que os objetivos políticos do governo divergiam dos objetivos do programa. E para que o programa se concretizasse foi necessária intensa mobilização nacional em assentamentos e universidades, pois como elucida Molina (2003), a falta de política articulada e comprometida com a eliminação do analfabetismo era perceptível na ausência de previsão orçamentária, e até maio de 1998, ainda não havia sido liberado nenhum recurso para essa finalidade.

Desse modo, assegura Molina, o Ministério Extraordinário da Política Fundiária (MEPF) remanejou recursos de sua competência e liberou três milhões de reais para se iniciar o PRONERA e em 1999 repetiu-se a enorme dificuldade de se conseguir recursos para manter o programa em funcionamento. Embora as dificuldades, o PRONERA muito cresceu em 1999,

mas isso porque movimentos sociais e universidades, na maior parte das vezes, ousaram começar os cursos, mesmo sem os recursos liberados para que de fato os convênios assinados fossem cumpridos. A autora argumenta que foi neste ano que começaram a ser realizados outros cursos, como a formação continuada e escolarização (média e superior) para os professores do ensino fundamental.

No ano de 2000, havia dezenas de universidades federais e estaduais realizando cursos do programa, em mais de 300 projetos de assentamento, envolvendo diferentes movimentos sociais, e práticas pedagógicas, na sua grande maioria, freireanas. Fato este que incomodou alguns setores do governo federal, principalmente do próprio INCRA (MOLINA, 2003). Molina lembra que no primeiro semestre de 2000 os projetos funcionaram sem recursos, o programa só recebeu recursos em junho de 2000, mas isso, por meio de emenda parlamentar para manter em andamento os convênios em vigência, ou seja, não havia recursos para iniciar novos projetos já aprovados.

Outro marco que denota o incômodo do programa ao governo consistiu na ação do INCRA em cortar a representação das universidades na Comissão Pedagógica Nacional, considerada o coração do PRONERA, resumindo sua representação de cinco integrantes, um por região, para apenas um das universidades parcerias do Brasil inteiro. Não fosse isso suficiente, entre o final de 2000 e início de 2001 procedeu-se grande mudança comandada pelo presidente do INCRA que exonerou o representante do MST daquela Comissão, por entender que o MST mandava no PRONERA.

Em 2001, o Programa foi incorporado ao INCRA, por meio da Portaria nº 837 e aprovação de um novo Manual de Operações, com modificações e regulamentações do Governo Federal, à época, Fernando Henrique Cardoso. Essa portaria, dentre outros mecanismos coercitivos, proibia a celebração de qualquer modalidade de convênio, no âmbito dos objetivos do PRONERA, sem a autorização oficial e expressa da Coordenação Geral de Projetos Especiais daquele órgão. Situação que perdurou até 2003 (MOLINA, 2003). Essa centralização de poder do INCRA implicou na perda de autonomia e diminuição da capacidade de intervenção dos parceiros nas definições do Programa.

Não bastasse isso, o governo tratou de divulgar por meio de propagandas oficiais a luta do MST, qualificando aquele movimento como inimigo, baderneiro, de práticas não sérias, não merecedoras do apoio do Estado. A esse respeito, Molina nos esclarece que embora a estratégia do governo visasse enfraquecer a luta do MST, a organicidade daquele movimento, bem como a convicção da centralidade da educação fizeram com que as resistências fossem vencidas e o

Programa se mantivesse e, ao final das eleições presidenciais de 2002, com a vitória do governo Lula, o PRONERA sai da Coordenação de Projetos Especiais e se vincula diretamente ao Gabinete da Presidência do INCRA.

O estudo de Molina (2003) indica que no ano de 2003, o PRONERA parecia deslançar e se intensificava a articulação com o MEC e o MDA. Ações resultantes dessa articulação assinalavam para o crescimento do PRONERA e construção de políticas públicas de Educação do Campo, a exemplo da criação do Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo do MEC.

Em abril daquele mesmo ano fora realizado o Seminário Nacional do PRONERA, o qual, por meio de grupos de estudos, apontou que apesar dos avanços, ainda se tinha muitos desafios a vencer, como a necessidade de a educação estar mais conectada com o projeto de desenvolvimento do assentamento, o que deveria fazer parte permanentemente dos cursos de formação de professores, de diferentes formas e com variadas estratégias; o reconhecimento dos movimentos como parceiros desde o momento da concepção e elaboração dos projetos; movimentos sociais, reconhecendo os limites internos das universidades (seus tempos e campos de poder); dentre outros. Para tanto,

Nos primeiros anos do Pronera foram abertos canais dando demonstração de que se o Estado é fundamental, mais fundamental ainda, é a participação dos movimentos sociais na construção das políticas públicas. O trabalho incansável de luta pela abertura dos espaços estatais resultaram em ações concretas e muito ricas (MOLINA, 2003, p. 129).

Em 2004 foi elaborado um novo Manual de Operações, aprovado pela Portaria/INCRA/nº 282 de 16/4/2004, cujo argumento apresentado versava sobre a necessidade de adequar o PRONERA às diretrizes políticas do atual Governo, que *prometia* priorizar a educação em todos os níveis como um direito social. Entretanto, essa modificação, conforme Brito (2013) configurou a regulamentação do PRONERA, que passou a ter, por um lado, o apoio do Estado e, por outro, um enfraquecimento da participação dos movimentos sociais e das universidades.

O Relatório da II PNERA (2015), o qual apresenta o levantamento de dados das ações do PRONERA desde sua criação em 1998 até 2011, aponta que uma das principais estratégias deste programa referia-se à formação de professores para assegurar escolas nos territórios rurais, com uma pedagogia própria e revela que em 13 anos foram realizados mais de 320 cursos do PRONERA, por meio de 82 instituições de ensino em todo o país, sendo 167 de Educação para Jovens e Adultos (EJA) fundamental, 99 de nível médio e 54 de nível superior (48 em

nível de graduação e 12 em nível de pós graduação, nas modalidades especialização e residência agrária).

Desse modo, o programa atendeu 164.894 mil estudantes assentados da reforma agrária, por meio dos 320 cursos, realizados em 880 municípios, em todas as unidades da federação. No que concerne aos municípios, os cursos representam, em muitos deles, a única oportunidade de formação para atuar em escolas do campo, com uma formação adequada àquelas realidades e representam, ainda, a possibilidade de ampliar o direito à educação para milhares de jovens e adultos no lugar onde moram e constroem suas vidas (II PNERA, 2015).

No Estado do Amazonas, por exemplo, o programa ofertou cursos por meio da UEA e UFAM. A UFAM realizou cursos de Alfabetização I e II e o curso de Escolarização – I Segmento – EF. Enquanto a UEA, os cursos de Alfabetização – Educampo, Escolarização – I Segmento – EF– Educampo e o curso Normal Superior (II PNERA, 2015). No entanto, cabe esclarecermos que “o MST não atuou no Estado do Amazonas” (II PNERA, 2015, p. 54) porque no Estado do Amazonas não temos MST

Assim, a demanda de 6 cursos foi apresentada pela superintendência do INCRA no Amazonas, cujo critério de entrada no curso colocava como exigência que o estudante fosse oriundo de áreas de Reforma Agrária, com indicação das organizações sociais, desde que não estivesse matriculado em nenhum curso do mesmo nível, devendo, para isso, ter sido aprovado em processo seletivo especial de vestibular.

Por meio dessas ações, o programa visava fortalecer a educação nas áreas de Reforma Agrária em todo o país, utilizando metodologias voltadas para a especificidade do campo. Visava ainda: garantir a alfabetização e educação fundamental de jovens e adultos acampados(as) e/ou assentados(as) nas áreas de Reforma Agrária; garantir escolaridade e a formação de educadores(as) para atuar na promoção da educação nas áreas de Reforma Agrária; garantir formação continuada e escolaridade média e superior aos educadores(as) de jovens e adultos – EJA– e do ensino fundamental e médio nas áreas de Reforma Agrária; garantir aos assentados(as) escolaridade/formal profissional, técnico-profissional de nível médio e curso superior em diversas áreas do conhecimento; organizar, produzir e editar os materiais didático-pedagógicos necessários à execução do programa; promover e realizar encontros, seminários, estudos e pesquisas em âmbito regional, nacional e internacional que fortaleçam a educação do campo.

Para cumprir tais objetivos, a parceria constitui uma condição necessária, até porque nas orientações para o funcionamento de cursos consta que no projeto deve ficar clara e precisa a

definição de cada parceiro, bem como de suas respectivas responsabilidades e atribuições a serem assumidas em vista da garantia de execução do projeto.

Molina (2003) elucida que a ampliação das parcerias e o fato de estarem colocando na agenda dos Estados a Educação do Campo é algo que merece ser mencionado dada a importância do envolvimento das Secretarias Municipais e Estaduais em seminários e encontros de Educação do Campo. Desse modo, o programa é “articulador de vários ministérios; de diferentes esferas de governo; de instituições e movimentos sociais e sindicais de trabalhadores (as) rurais para qualificação educacional dos assentados da Reforma Agrária” (BRASIL, 2004b, p.17).

Desse entendimento, resulta que o espaço físico necessário com salas de aula, auditórios, salas de reuniões, alojamentos, dentre outras condições de infraestrutura deviam ser viabilizados pelos proponentes do curso por meio de parcerias do INCRA com movimentos sociais e sindicais de trabalhadores e trabalhadoras rurais; com instituições públicas de ensino, instituições comunitárias de ensino sem fins lucrativos e governos estaduais e municipais. Inclusive, a certificação é de inteira responsabilidade da instituição proponente do curso (BRASIL, 2004b).

Para efeito deste estudo, focalizaremos no objetivo que trata especificamente da necessidade de garantir escolaridade e formação aos professores (nível médio na modalidade normal ou em nível superior por meio das licenciaturas) para atuar na educação nas áreas de Reforma Agrária. Afinal, entendemos que

Tanto a formação de professores em nível médio quanto em nível superior, são fundamentais para a qualificação docente e conseqüentemente a melhoria da qualidade da Educação do Campo. E este foi apontado como um dos maiores méritos da estratégia nesta frente: optar por investir na formação dos educadores residentes nas próprias comunidades, por formar educadores dos próprios assentamentos. Os cursos de formação de professores são muito relevantes visto que, a maior parte dos professores do campo não tem os níveis de escolaridade exigidos atualmente pela legislação (MOLINA, 2003, p. 103).

De acordo com as recomendações previstas no Manual do PRONERA (2004), os cursos deviam atender às orientações gerais do programa, a LDB 9394/96, as Diretrizes Curriculares Nacionais, as Resoluções que regem os cursos de formação nas instituições, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, bem como à legislação federal que rege a celebração de convênios e a alocação e desembolso de recursos – a Lei de Diretrizes Orçamentárias, e a Lei de Responsabilidade Fiscal em vigor.

Quanto à proposta de efetivação, os cursos deviam contemplar situações problemas vivenciadas pelos assentados e desenvolvidos conforme o princípio da metodologia da alternância, caracterizada pelos tempos de estudos desenvolvidos nos centros de formação (tempo escola) e o tempo de estudos desenvolvidos na comunidade (tempo comunidade). Na comunidade seriam realizados estudos e pesquisas que levassem a uma reflexão teórico-prática das questões pertinentes à educação do campo, os problemas de ensino-aprendizagem, à gestão escolar, entre outros, que subsidiariam as intervenções práticas. Para desenvolver estas atividades, os assentados deveriam ser orientados e acompanhados por professores, especialistas, alunos universitários e educadores ou orientadores pedagógicos dos movimentos sociais.

Em 2010, o Decreto nº 7.352/2010, representou um marco na consolidação da educação do Campo, ao dispor sobre a Política de Educação do Campo e o PRONERA. Este importante documento apresenta os objetivos do PRONERA que são: I - oferecer educação formal aos jovens e adultos beneficiários do Plano Nacional de Reforma Agrária - PNRA, em todos os níveis de ensino; II - melhorar as condições do acesso à educação do público do PNRA; e III - proporcionar melhorias no desenvolvimento dos assentamentos rurais por meio da qualificação do público do PNRA e dos profissionais que desenvolvem atividades educacionais e técnicas nos assentamentos. Delimita ainda os beneficiários do programa, dentre os quais cabe destacar: professores e educadores que exerçam atividades educacionais voltadas às famílias beneficiárias e demais famílias cadastradas pelo INCRA.

Munarim *[et al]* (2012) assinala que o Decreto nº 7.352/2010, alçou a Educação do Campo à condição potencial de política de Estado. E ressaltam o reconhecimento jurídico tanto da universalidade do direito à educação quanto da obrigatoriedade do Estado em promover intervenções que atentem para as especificidades necessárias ao cumprimento e garantia dessa universalidade.

Molina (2012), ao se referir a este decreto assinala que neste, encontra-se como função principal, a obrigatoriedade de o Estado brasileiro instituir formas de ampliar e qualificar a oferta da educação básica e superior aos sujeitos do campo. A autora afirma que o objetivo principal do decreto é a instituição de ações do Estado brasileiro que visem promover concretamente a materialização do direito à educação escolar para os camponeses. E, desse modo, aponta o artigo 1º, que estabelece os fins da política nacional, que se destina à ampliação e qualificação da oferta da Educação Básica e Superior às populações do campo.

Além do mais, de acordo com a autora, o decreto incorpora o reconhecimento das especificidades sociais, culturais, ambientais, políticas e econômicas do modo de produzir a vida no campo. Inclusive, traz não só extensa lista de tipificação das populações do campo (agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, povos da floresta e caboclos), como reconhece, contidas nesta categoria, outras populações não explicitadas no corpo da lei, que produzem suas condições materiais a partir do trabalho no meio rural. Molina (2012, p. 458), segue afirmando que o decreto

[...] determina o apoio da União aos sistemas de ensino para a formação específica de educadores do campo, no inciso VI do artigo 4^o. Ele também explicita, no artigo 5^o, a legitimidade e a necessidade dessas políticas específicas de formação, ao dispor, no caput deste artigo, que a “formação de professores para a Educação do Campo observará os princípios e objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica” (Brasil, 2010), reconhecendo, no parágrafo único do mesmo artigo, que a formação de professores do campo poderá ser feita concomitantemente à atuação profissional, “de acordo com metodologias adequadas, inclusive a pedagogia da alternância, e sem prejuízo de outras que atendam às especificidades da Educação do Campo, e por meio de atividades de ensino, pesquisa e extensão”.

O estabelecimento deste dispositivo consagra também importante vitória do movimento da Educação do Campo, pois torna perene a obrigação do Estado de garantir a oferta de políticas específicas de formação de educadores nas instituições públicas de ensino superior, consolidando, porém, estratégia de oferta diferenciada que não inviabilize a continuidade destes sujeitos no campo (idem, *ibid.*).

A partir dessa constatação é possível afirmarmos com Molina (2012) que o PRONERA tem viabilizado o acesso à educação formal a centenas de jovens e adultos das áreas de Reforma Agrária. Tal constatação é também confirmada no relatório de pesquisa do II PNERA (2015, p. 65), quando destaca que “o Pronera formou um significativo contingente docente pelo país, capaz de responsabilizar-se pelas tarefas mais desafiadoras da educação, em todas as áreas e licenciaturas”.

Afinal, muito mais que acesso à educação, o programa buscou assegurar uma ampliação de direitos aos jovens e adultos, seus beneficiários, juntamente com o direito à terra, ao território, à produção e à vida (II PNERA, 2015). Contribuiu, assim, para abrir as portas das instituições de ensino com a criação de cursos como política afirmativa para o desenvolvimento dos territórios camponeses.

Desse sentido, o programa constituiu-se um instrumento de luta por melhores condições de vida no campo, enfim, um instrumento de resistência que, por meio da educação, da escolarização e da formação, forma sujeitos coletivos conscientes de seu papel histórico e social. A partir da inserção de jovens e adultos no programa, estes passam a reconhecer-se como sujeitos de direitos; como sujeitos capazes de construir suas identidades de camponeses e produzir, no cotidiano dos assentamentos e acampamentos da reforma agrária, alternativas de transformação e enfrentamento ao modelo agrícola dominante (II PNERA, 2015).

E como argumentou Molina (2003), apesar das discontinuidades na liberação de recursos, das dificuldades de infraestrutura e das condições adversas em que se desenvolveu, o PRONERA, se constitui uma das primeiras experiências nacionais de Educação do Campo, enfim, o elemento de relevância para inserir a educação na agenda da Reforma Agrária, visto que a educação trouxe inquietações e proposições sobre novas formas dos sujeitos observarem a si mesmo e compreender os problemas e as alternativas para a Reforma Agrária.

No entanto, em que pese o mérito conferido a esta proposta, é igualmente necessário reconhecermos seus limites, dentre os quais cabe destacar a dificuldade em atender a demanda apresentada por todas as regiões do país, considerando, entre tantos fatores, os territoriais, como é o caso da Região Norte, cuja avaliação do programa naquela região, apontou dificuldades devido à grande distância entre os assentamentos e as instituições que coordenavam os projetos e o grande período de chuvas na região que inviabilizavam a passagem e as precárias condições de acesso às áreas de Reforma Agrária (BRASIL, 2004b).

Assim, concordamos com Freitas (2007) quando adverte que a realidade da formação de professores do campo ainda não foi alterada, problemas cruciais persistem, como os programas que se constituem isolados sem caráter universal e contam com poucos recursos orçamentários. Mas, esta é uma situação de difícil resolução, como nos lembra Frigotto (2011), a expansão do capital em nossa sociedade centra-se num projeto desenvolvimentista com foco no consumo, que estabelece políticas e programas para a grande massa de desvalidos, harmonizando-as com os interesses da classe dominante (a minoria prepotente), sem disputar um projeto educacional antagônico, no conteúdo, no método e na forma. E isso explica, segundo o autor

[...] por que o acúmulo de debates e de produção teórica produzidos no combate à ditadura civil-militar, na transição para a “redemocratização”, no processo constituinte e no combate à ditadura do mercado na educação, na década de 1990, não tenha sido apropriado ou apenas marginalmente apropriado por alguns setores. [...]

Também explica a fragmentação e o abandono por parte de grande parcela dos setores críticos organizados da área quanto a disputar a direção das políticas educacionais [...] (FRIGOTTO, 2011, p. 241).

No mais, considerando os limites e mérito conferidos pelo PRONERA ao longo de sua edição, desde 1998, há necessidade de insistirmos pelo fortalecimento deste Programa, em virtude dos riscos, como nos alertou Munarim *[et al]* (2012) de que esta política se esvazie na correlação atual de forças presente no governo federal.

3.2.2 Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo (PROCAMPO)

O Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo (PROCAMPO) resulta de reivindicações de movimentos sociais e sindicais de trabalhadores do campo e demais entidades e sociedade civil organizada presentes na II CNEC. Trata-se de uma proposta que começou a ser construída no MEC em 2005, por meio do GPT de Educação do Campo no âmbito da SECADI, com a participação de representantes do Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (ITERRA), da Secretaria de Educação Superior (SESU) e financiamento do FNDE. E, em 2006, antes de instituir-se oficialmente como política, 4 universidades realizaram experiências piloto a convite do MEC: a Universidade Federal de Minas Gerais, a Universidade de Brasília em parceria com o ITERRA, a Universidade Federal da Bahia e a Universidade Federal de Sergipe.

Em 2007 o PPP do programa teve sua organização efetiva e resultante das experiências da proposta formativa realizada nas 4 universidades, o MEC passou a ofertar cursos da LEdoC por meio de editais públicos para que as Instituições de Ensino Superior (IES) pudessem concorrer. Assim, ocorreram ofertas desses cursos via edital nos anos de 2008, 2009 e 2012, respectivamente, o que implicou no atendimento de 30 instituições, em 2011, e 42, em 2013 (MOLINA e SÁ, 2012; MOLINA e HAGE, 2015).

Os cursos da Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) por área de conhecimento surgem da necessidade de ampliar as possibilidades de oferta da educação básica no campo, dada a constatação do gargalo de acesso que os anos finais do ensino fundamental e o ensino médio ainda representam na realidade educacional do campo (CALDART, 2011). E neste sentido, os cursos visam formar e habilitar professores, que atuam ou que pretendam atuar nestes níveis de ensino. No entanto, ainda que o foco do curso seja a formação de professores para os anos finais do ensino fundamental e o ensino médio da educação básica, Brito (2013), faz uma importante ressalva de que o curso segue as diretrizes estabelecidas para a Educação

do Campo no Brasil e, nesse sentido, busca formar professores que atuem também em locais onde a multissérie seja uma realidade.

O foco é habilitar os professores para a docência multidisciplinar em um currículo organizado por área do conhecimento, o que não significa defender para as escolas um currículo organizado por áreas, e sim organizar a docência dessa forma (CALDART, 2011). Essa proposta, destaca a autora, prevê a possibilidade de não ter na escola um professor para cada disciplina, mas uma equipe docente trabalhando com o conjunto das disciplinas de cada área do conhecimento, uma equipe formada por dois ou três professores, conforme a área e o espectro de componentes curriculares que ela envolva.

No entanto, há aí, conforme Caldart (2014) uma grande armadilha: considerar que é nossa tarefa preparar o professor para trabalhar a área inteira e os governos queiram isso para baratear os custos com a educação do campo. É um grande equívoco, o qual não pode ser nosso objetivo. É preciso ter equipes por área, com carga horária mais ampla.

Assim, a matriz curricular é organizada em 4 áreas do conhecimento: Linguagens (expressão oral e escrita em Língua Portuguesa, Artes, Literatura); Ciências Humanas e Sociais; Ciências da Natureza e Matemática; e Ciências Agrárias.

A formação de professores por áreas, e não por disciplinas, configura-se uma estratégia que se propõe a superar a fragmentação do conhecimento (ARROYO, 2012), que como nos ensina Caldart (2011), está na sociedade e não apenas na escola, movida fundamentalmente pelas exigências do mundo da produção. E essa constatação nos exige clareza de que sua superação está longe de passar apenas por dimensões pedagógicas (MOLINA, 2014), mas por outra, não podemos ignorar que “difícilmente professores que não estejam dispostos a compartilhar seus ‘territórios de trabalho’ se engajarão em processos coletivos de transformação mais radical da escola” (CALDART, 2011, p. 147). Para tanto,

Na focalização da área [...] esta formação específica deve incluir o estudo das disciplinas, tais como elas aparecem (dominantemente) nos currículos escolares. Isso para que os educadores compreendam a mediação necessária com a organização curricular que irão encontrar nas escolas concretas e tenham ferramentas conceituais necessárias para participar de novos desenhos curriculares e para que se assumam como construtores das alternativas de desfragmentação e não simplesmente adotem alternativas previamente construídas pelos docentes do curso (CALDART, 2011, p. 151).

Entretanto, reconhecemos com a autora que essa forma de abordagem articulada do currículo, tem se configurado inusitada e perturbadora para muitos professores, porque, tanto professores com estudos muito especializados nas disciplinas, como aqueles com licenciaturas

disciplinares, não chegaram a identificar os conceitos estruturantes e o modo de conhecimento próprio à ciência que serve de referência para sua disciplina. Isso, sem mencionar “a dificuldade em reavaliar o que é realmente básico na lista de conteúdos que está habituado a trabalhar em uma licenciatura específica, por ela toda não cabe na carga horária desse novo curso” (CALDART, 2011, p. 150).

Frente a esse desafio, a formação proposta pela LEdoC parte da concepção originária do Movimento da Educação do Campo de que “não há sentido formar um educador do campo que não seja capaz de compreender as contradições e os processos de acumulação de capital no campo” (MOLINA; HAGE, 2015, p. 134). Durante o percurso formativo, há necessidade de os professores se apropriarem dos fundamentos filosóficos, sociológicos, políticos, econômicos, antropológicos, ou seja, dos fundamentos da abordagem histórica dialética, como forma de oportunizá-los a uma formação crítica, que os ajudem a superar a visão restrita dos limites e potenciais de sua ação educativa.

Coerente com o objeto de estudo da LEdoC, que é a escola de educação básica do campo, com ênfase na construção da organização escolar e do trabalho pedagógico (MOLINA e SÁ, 2012), militantes do Movimento por uma Educação do Campo sugerem que se retome às discussões sobre os complexos de estudo³⁹, tal como proposto pela equipe de Pistrak e Shulgin em 1920, como alternativa de lógica de constituição curricular, porque como defende Freitas (2011):

A noção de complexo de estudo é uma tentativa de superar o conteúdo verbalista da escola clássica, a partir do materialismo, a partir do olhar do materialismo histórico-dialético, rompendo com a visão dicotômica entre teoria e prática (o que se obtém a partir da centralidade do trabalho socialmente útil no complexo). Ele não é um método de ensino, em si, embora demande, em associação a ele, o ensino, a partir do trabalho. Para Pistrak e também para Shulgin, o trabalho socialmente útil é o elo, a conexão segura, entre teoria e prática, dada sua materialidade. A interdisciplinaridade é garantida pela materialidade da prática em suas múltiplas conexões, e não via teoria, como exercício abstrato (FREITAS, 2011, p. 165).

Freitas nos esclarece assim que o complexo é uma construção teórica da didática socialista, que constitui um espaço onde se pratica a tão desejada articulação teoria e prática, pela via do trabalho socialmente útil e, deste modo, acredita que a noção de complexos de estudos, embora tenha sido criticada pelo próprio Pistrak após 1930, ainda pode ser de grande ajuda no processo de pensar a escola do trabalho.

³⁹ Conferir Freitas L (2009) e Freitas (2011).

Nessa linha de pensamento, segue Molina (2014), que, a partir das experiências nas práticas das LEdoC's utilizando o complexo de Pistrak, acredita que a utilização de diferentes inventários do meio, tem sido uma estratégia pedagógica e metodológica relevante e, em grande medida, tem oportunizado aos professores em formação o despertar para a possibilidade e necessidade concreta dessa vinculação. O que se quer a partir da inspiração em Pistrak, adverte Molina, é cultivar posturas e práticas que ajudem a formar lutadores e construtores do futuro para que se produzam e cultivem relações sociais de outro tipo.

Por essa via, a realidade social é colocada no centro do processo formativo docente em torno do qual as ciências e outras formas de conhecimento se articulam, mas isso, como adverte Molina (2014), sem resvalar para o outro extremo, que considere estar na realidade apenas as questões que esses professores têm a aprender, em função de que esta realidade seja não somente compreendida e analisada, mas, sobretudo, transformada.

Diante desse propósito, os cursos preveem etapas presenciais, equivalente a semestres de cursos regulares, em regime de alternância entre Tempo Escola (TE) e Tempo Comunidade (TC), visto que pretendem formar professores capazes de promover profunda articulação entre escola e comunidade (MOLINA, 2014).

A utilização da metodologia de organização do currículo por alternância pedagógica, entre TE e TC, não reduz a formação dos professores somente ao espaço formativo da universidade, mas os integra aos espaços de produção/reprodução da vida, de luta pela vida nas comunidades onde se encontram as escolas do campo (CALDART, 2011; MOLINA e SÁ, 2012). O que implica ter como ponto de partida “a escola que existe e, por isso, tão importante como ter as referências de onde queremos chegar é ter a capacidade de uma análise rigorosa da análise específica em que atuamos” (CALDART, 2011, p, 150).

Por meio da metodologia de alternância pedagógica, se almeja pensar um perfil de professor que articule três dimensões: habilitação da docência por área de conhecimento, para a gestão de processos educativos escolares e para a gestão de processos educativos comunitários. (MOLINA; SÁ, 2012).

Entretanto, reconhecemos com Molina (2014) que a utilização da formação de professores em alternância apresenta limites teóricos e epistemológicos, que precisam ser superados, como a visão dicotômica e extremamente empobrecedora da alternância, hegemônica constatada em muitos cursos da LEdoC, que tende a compreender e separar os tempos e os espaços educativos, como o tempo da teoria e o tempo da prática, entre o TE e o TC.

Outro limite presente nesta política está ligado a questões de ordem financeira, pois conforme exposto, os cursos da LEdoC são oferecidos por meio de editais públicos para que as universidades possam concorrer. No entanto, compreendemos que não é suficiente a entrada dos cursos da LEdoC via edital nas universidades públicas, ou de seus estudantes via vestibular, pois o pouco tempo desse processo de luta tem mostrado que embora a oferta da LEdoC abranja todas as regiões do país, como ocorre desde 2011 (MOLINA; SÁ, 2012), não implica que todos os estados brasileiros tenham sido contemplados, como é o caso do Estado do Amazonas.

Por outra, as regiões, cujas universidades tiveram suas propostas contempladas nos editais não tiveram assegurada nenhuma garantia de continuidade e permanência dos cursos porque os editais previam esta oferta, via aprovação de projetos especiais para o funcionamento de apenas uma turma (MOLINA; HAGE, 2015).

Ressaltamos que, especialmente as turmas experimentais, enfrentaram uma série de problemas, como o que aconteceu na Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri⁴⁰ (UFGJM), cuja primeira turma iniciou em 2010 enfrentando problemas tanto de ordem institucional quanto extrainstitucional: não havia professores para o curso; o repasse de recursos foi irregular; a instituição entendia o curso como um projeto e não como um curso de graduação; grande distância entre o local de oferta do curso e o campus em Diamantina, etc. Enfim, esse conjunto de fatores dificultou o desenvolvimento das atividades previstas.

Quanto aos trabalhadores camponeses que lograram entrada nas universidades onde funcionam as LEdoC's, também enfrentaram dificuldades, a exemplo do que ocorreu no Centro de Ensino Superior de Arcoverde⁴¹ (CESA), cujo curso iniciado em 2010, foi paralisado em 2011, no 3º período devido à falta de repasse de recursos pelo governo federal e só retornou no final de 2012, após um novo convênio firmado, mas isso porque a turma se mobilizou para a conquista desse novo convênio. Entretanto, as dificuldades não pararam por aí, visto que a partir do novo convênio foi necessário contratar outra equipe de coordenação e docentes, mesmo que sem vínculo com o público e com pouca experiência no ensino superior.

Para tanto, os trabalhadores camponeses enfrentam o desafio não somente de disputar uma vaga no vestibular para que tenham sua entrada garantida na universidade, mas, sobretudo, de permanecer, o que não se fará sem que estes se compreendam como sujeitos de direitos à

⁴⁰ Conferir Licenciatura em Educação do Campo da UFVJM (p. 65-66). In: Caderno do IV Seminário da Licenciatura em Educação do Campo. Belém, Pará, 2014.

⁴¹ Conferir Licenciatura em Educação do Campo: desafios e conquistas de uma experiência (p. 89). In: Caderno do IV Seminário da Licenciatura em Educação do Campo. Belém, Pará, 2014.

educação superior, por isso mesmo, *lutadores e construtores* de novas relações sociais nesses espaços.

Para tanto, a entrada e permanência dos trabalhadores camponeses nas universidades, passa, pela resistência da luta dos movimentos camponeses em disputar esse espaço, pois, “os estudantes de origem rural carregam o desafio que a eles é colocado pelos movimentos sociais e comunidades de origem, no sentido de responder ao esforço coletivo que os trouxe até a universidade, como protagonistas de uma luta histórica por direitos” (MOLINA; SÁ, 2012, p. 473).

Diante desse propósito, é fundamental que estes assumam sua condição de sujeitos nos embates em direção ao desenvolvimento do país e o lugar do campo nesse projeto, visto que “assim como o Estado, a universidade é também um espaço em disputa. Disputam-se o conhecimento, a pesquisa e as ideologias” (MOLINA; SÁ, 2012, p. 473).

Por isso mesmo, no processo formativo, é imprescindível formar professores do campo capazes de pesquisar a realidade e buscar elementos para ampliar sua compreensão, indagando o porquê do fechamento das escolas rurais, conforme discutido no Capítulo 1. Podemos também questionar o porquê da formação inicial oferecida não atender a todos os professores, o porquê do expressivo número de professores que lecionam no campo, com a formação apenas em nível médio. Ademais, ainda estamos longe da concretização do necessário acesso e permanência da classe trabalhadora ao ensino superior, especialmente no que diz respeito a conclusão com qualidade socialmente referenciada.

E neste sentido, a LEdoC constitui uma política, cujo funcionamento implica a necessária superação de desafios de ordens diversas, como os pedagógicos constatados em práticas reducionistas advindas de equívocos teóricos, epistemológicos e práticos presentes em muitos cursos da LEdoC. Mas, também, de ordem financeira, que vão desde os editais até a materialização do curso, evidenciados na falta de estrutura adequada para o seu devido funcionamento.

Portanto, embora os limites da proposta, próprios da lógica capitalista e nos pareça nada fácil ajudar a construir as mudanças necessárias em direção contrária a essa lógica, a LEdoC constitui-se uma nova modalidade de licenciatura, que nasce da participação direta dos movimentos sociais contra hegemônicos na luta pela necessária transformação das políticas públicas de educação no Brasil, o que por si já a difere da estrutura das demais licenciaturas existentes nas universidades brasileiras.

3.2.3 Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO)

O Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO) foi lançado em 20 de março de 2012 com o propósito de disciplinar ações de apoio à política educacional prevista no Decreto 7.352 de 4 de novembro de 2010, instituindo metas e ações específicas para a Educação do Campo e Quilombola.

A Portaria nº 86, de 1º de fevereiro de 2013, institui o PRONACAMPO e define suas diretrizes gerais. O artigo 1º deste documento, parágrafo único traz a seguinte normatização.

Art. 1º - Fica instituído o Programa Nacional de Educação do Campo - PRONACAMPO, que consiste em um conjunto articulado de ações de apoio aos sistemas de ensino para a implementação da política de educação do campo, conforme disposto no Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010.

Parágrafo único - A política de educação do campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo, e será desenvolvida pela União em regime de colaboração com os estados, os municípios e o Distrito Federal, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação.

No mesmo documento, especificamente no artigo 3º contam os princípios da educação do campo e quilombola, que são:

- I - respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia;
- II - incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo;
- III - desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação;
- IV - valorização da identidade da escola do campo; e V - controle social da qualidade da educação escolar.

O objetivo do programa é apoiar técnico e financeiramente os Estados, Distrito Federal e Municípios para a implementação da política de educação do campo, visando à ampliação do acesso e a qualificação da oferta da educação básica e superior, por meio de ações para a melhoria da infraestrutura das redes públicas de ensino, a formação inicial e continuada de professores, a produção e a disponibilização de material específico aos estudantes do campo e quilombola, em todas as etapas e modalidades de ensino (PRONACAMPO, 2017).

As ações do programa voltam-se ao acesso e a permanência na escola, à aprendizagem e à valorização do universo cultural das populações do campo, sendo estruturado em quatro eixos, conforme quadro 12:

Quadro 12 – Eixos do PRONACAMPO

Eixos	Ações
I - Gestão e Práticas Pedagógicas	I - disponibilização às escolas públicas do campo de materiais didáticos e pedagógicos que atendam às especificidades formativas das populações do campo e quilombolas, no âmbito do Programa Nacional do Livro Didático - PNLD, e de materiais complementares no âmbito do Programa Nacional Biblioteca da Escola - PNBE; II - fomento à oferta da educação integral nas escolas do campo e quilombolas, promovendo a ampliação curricular; e III - apoio às escolas com turmas compostas por estudantes de variadas etapas dos anos iniciais do ensino fundamental e das escolas localizadas em comunidades quilombolas, por meio da Escola da Terra.
II - Formação Inicial e Continuada de	I - a <i>formação inicial dos professores</i> em exercício na educação do campo e quilombola será desenvolvida no âmbito do Programa de Apoio à Formação Superior em <i>Licenciatura em Educação do Campo PROCAMPO</i>, da <i>Universidade Aberta do Brasil - UAB</i> e da <i>RENAFOR</i>, assegurando condições de acesso aos cursos de licenciatura destinados à atuação docente nos <i>anos finais do ensino fundamental</i> e no <i>ensino médio</i> com a possibilidade de utilização da pedagogia da alternância; e II - a <i>formação continuada dos professores em nível de aperfeiçoamento e especialização</i> em educação do campo e quilombola, com propostas pedagógicas por áreas de conhecimento e projetos temáticos.
III - Educação de Jovens e Adultos	I - apoio às redes de ensino para a ampliação da oferta de Educação de Jovens e Adultos com qualificação profissional, com a utilização da proposta pedagógica do Saberes da Terra; e II - o apoio à inclusão social dos jovens e trabalhadores do campo por meio da ampliação da rede federal de educação profissional e tecnológica, do fortalecimento das redes estaduais de educação profissional e tecnológica e de cursos de formação inicial e continuada para trabalhadores de acordo com os arranjos produtivos locais.
IV - Infraestrutura Física e Tecnológica	I - apoio técnico e financeiro às redes de ensino para a construção de escolas de educação básica e educação infantil; II - a promoção da inclusão digital por meio da ampliação do acesso a computadores e às tecnologias digitais; III - a disponibilização de recursos específicos para a melhoria das condições de funcionamento das escolas do campo e quilombola, da infraestrutura necessária para o acesso à água e saneamento e pequenas reformas; e IV - a oferta de transporte escolar intracampo, respeitando as especificidades geográficas, culturais e sociais, bem como o critério de idade dos estudantes.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base na Portaria nº 86/2013, a qual institui o PRONACAMPO

Conforme quadro 12, o PRONACAMPO compreende quatro eixos de ação. Cabe, no entanto, esclarecermos que apesar de reconhecermos a importância dos quatro eixos em seu conjunto, para efeito deste estudo abordaremos o *Eixo 2 - Formação Inicial e Continuada de Professores* por se tratar do eixo que nos ajuda a pensar as políticas de formação de professores do campo, objeto de nosso estudo. Quanto a esse eixo, a Portaria nº 86/2013 indica que o programa poderá ser realizado em três estratégias de formação: PROCAMPO, UAB e Rede Nacional de Formação de Profissionais da Educação (RENAFOR).

Anhaia (2014) enfatiza que a formação inicial de professores do campo constitui uma das prioridades do Programa em vista da necessidade de reverter os dados que indicavam mais de 160 mil professores sem formação inicial atuando nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio nas escolas do campo.

Nessa mesma direção, Munarim *[et al]* (2012, p. 21) elucidam que o PRONACAMPO estabelece uma meta de formar 45 mil professores do campo para os três primeiros anos de sua

vigência, sendo 15 mil em 2012, 15 mil em 2013 e 15 mil em 2014, cujos cursos podem ser desenvolvidos por meio do PROCAMPO, PARFOR e UAB. E esclarecem que

Se por um lado, para um programa nacional, e para o tamanho da demanda de formação de profissionais com nível superior nas escolas do campo (160.319, sendo 156.190 com nível médio e 4.127 somente com ensino fundamental) a meta é até *tímida*, de outro lado, para o fôlego atual do movimento da Educação do Campo, participar e acompanhar todos estes processos de formação, mantendo as características da proposição originária da Licenciatura em Educação do Campo, a meta é bastante *desafiadora* (MUNARIM *[et al]*, 2012, p. 21).

Concernente à estratégia de formação de professores, via PROCAMPO, Anhaia (2014) enfatiza que o MEC lançou uma política permanente de formação inicial por meio do Edital de Seleção nº 02/2012 – SESU/Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) /SECADI/MEC de agosto de 2012, por meio do qual selecionou Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET's), para a criação de cursos de Licenciatura em Educação do Campo na modalidade presencial e regulares nas instituições, o que resultou na aprovação de 42 projetos de Universidades e Institutos Federais com mais de 600 códigos de vagas para contratação de docentes para o referido curso.

No entanto, tal processo não se efetiva sem dificuldades, como aconteceu na Universidade Federal do Recôncavo Baiano⁴², na qual os licenciandos enfrentaram enorme dificuldade financeira em permanecer no curso, especialmente para desenvolver as atividades do Tempo Universidade (TU) e Tempo Comunidade (TC), visto que são oriundos de famílias cuja renda mensal depende da contribuição do trabalho realizado na labuta com a terra e/ou outras ocupações na sua comunidade de origem. Na UFVJM⁴³ o grande desafio reside criar um modelo de gestão participativo e superar a formação fragmentária, disciplinar e individualista dos professores para que o curso ganhe organicidade e materialize as intenções expressas no seu PPP. Na Universidade Federal da Paraíba⁴⁴, as dificuldades se concentraram na falta de

⁴² Conferir FREITAS, Gilsélia Macedo Cardoso; RIOS, Kássia Norberto; LIMA, Silvana Lúcia da Silva. Licenciatura em Educação do Campo – Ciências Agrárias na UFRB (p. 39-41). In: Caderno do IV Seminário da Licenciatura em Educação do Campo. Belém, Pará, 2014.

⁴³ Conferir Licenciatura em Educação do Campo da UFVJM (p. 66). In: Caderno do IV Seminário da Licenciatura em Educação do Campo. Belém, Pará, 2014.

⁴⁴ Conferir BATISTA, Maria do Socorro Xavier; JEZINE, Edineide. Os impasses do Projeto da Licenciatura na Universidade Federal da Paraíba (p. 80). In: Caderno do IV Seminário da Licenciatura em Educação do Campo. Belém, Pará, 2014.

salas de aula para abrigar o curso e na sua concepção curricular. Já no CESA⁴⁵, a questão bastante desafiadora é a formação por área de conhecimento, uma vez que, a própria estrutura de organização do curso caminha mais na perspectiva disciplinar, realidade comum nas escolas campo de estágio que nem sempre entendiam as propostas de intervenção.

Existem obstáculos a serem superados em vista do funcionamento dos cursos da LEdoC, desde pedagógicos até financeiros, o que pode ser confirmado no IV Seminário Nacional de Licenciatura em Educação do Campo⁴⁶, realizado em dezembro de 2014, em Ilha de Mosqueiros-Pará, ocasião em que estudantes, professores e coordenadores apontaram os desafios para a consolidação dos cursos da LEdoC. Entre os *desafios manifestados pelos estudantes*, destacam-se:

- ✓ Divulgação restrita do curso;
- ✓ Dificuldade de acesso via internet ao curso, pois no campo é muito complicado;
- ✓ Falta de espaço nas universidades para funcionamento do curso;
- ✓ Conflitos na ocupação dos espaços;
- ✓ Falta de infraestrutura para atender às necessidades dos estudantes, como transporte, alimentação e hospedagem para garantir sua permanência no TU e TC;
- ✓ Equívocos quanto à compreensão do curso e a quem este se destina (entrada de educandos que não são do campo e que desconhecem a realidade dos povos do campo);
- ✓ Institucionalização dos cursos nas universidades distantes dos movimentos sociais;
- ✓ Falta apoio das secretarias, que muitas vezes não aceitam a saída dos professores para estudarem;
- ✓ Ingresso de educadores que desconhecem os cursos e a realidade dos educandos e a proposta do movimento de Educação do Campo;
- ✓ Relação distante entre a coordenação do curso e a universidade;
- ✓ Atraso nas bolsas;
- ✓ Alunos que ainda não possuem matrícula e não podem acessar a bolsa;
- ✓ Mudanças no PPP sem participação e acessos dos estudantes.

Conforme exposto pelos estudantes, há inúmeros obstáculos a serem superados. Inclusive, durante plenária de socialização da avaliação do curso pelos estudantes, estes manifestaram alguns questionamentos, como por exemplo: Por que a ausência de um corpo docente em quantidade suficiente para atender todos os polos? Por que alguns estudantes não

⁴⁵ Conferir Licenciatura em Educação do Campo: desafios e conquistas de uma experiência (p. 89). In: Caderno do IV Seminário da Licenciatura em Educação do Campo. Belém, Pará, 2014.

⁴⁶ Em 2014 participei do IV Seminário da Licenciatura em Educação do Campo, em Ilha de Mosqueiros-Pará, no qual foram realizadas reuniões com coordenadores, docentes e estudantes para avaliação do curso, das quais emergiram propostas para pensar o curso. Durante o evento fiz anotações em caderno de campo, o qual constitui importantes fontes e informações necessárias ao entendimento do desenvolvimento do Programa no âmbito das políticas públicas.

possuem matrícula e não têm acesso aos conceitos das disciplinas? Enfim, ao que parece o Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA) não funciona e estudante sem matrícula não acessa bolsa. Assim, como proposta de superação aos desafios apresentados, os estudantes sugerem: criação do Restaurante Universitário (RU) e ampliação das bolsas que passem a ser política a todos os estudantes em Educação do Campo; necessidade de vestibular especial e entrevista para o ingresso no curso; relação mais próxima entre coordenação e universidade para facilitar a vida acadêmica dos educandos nos períodos de alternância; que o curso possa contribuir tanto pedagógica quanto politicamente com os educandos que ingressaram sem conhecer a realidade dos povos do campo e; realizar Seminário Nacional.

Concernente aos docentes, os desafios apontados por estes, em geral dizem respeito a:

- ✓ Falta de infraestrutura para funcionamento dos cursos (salas de aula, deslocamento, alojamento e deslocamento para os estudantes);
- ✓ Dificuldades de adequação dos calendários e organização do tempo e espaço dos cursos;
- ✓ Insegurança quanto ao apoio financeiro do MEC (atraso dos recursos);
- ✓ Evasão dos educandos, relacionada à condição de entrada e permanência no curso;
- ✓ Falta de apoio das Semed's;
- ✓ Dificuldade em consolidar a educação do campo em alternância;
- ✓ Falta de tempo dos professores para atender aos estudantes (dificuldade no que se refere ao acompanhamento, pois a equipe é muito pequena).
- ✓ Exigência de professor específico e com perfil para o Procampo, pois professores sem perfil de Educação do Campo, precisariam construir a militância por esta causa;
- ✓ Visão equivocada de que o curso seja do MEC e não das Universidades.

Ao trazermos os desafios apresentados pelos protagonistas dos cursos da LedoC, vemos o quanto esses espaços de discussão se configuram extremamente necessários para nos ajudar a pensar a formação de professores lutadores e construtores do futuro (PISTRAK, 2009). Formar professores com consciência crítica e capacidade coletiva que aprendam a lutar, esse é nosso papel! E lutar contra quem nos quer fazer meros executores de programas pedagógicos pensados longe de nós e contra nossa categoria, impedindo-nos de realizar nosso trabalho como atividade criativa (CALDART, 2015, p. 3). Aliás, é este o sentido dos movimentos sociais “na inversão dos processos tradicionais de formulação de políticas vindas de cima para os setores populares, vistos apenas como destinatários de políticas e não como autores-sujeitos políticos de políticas” (ARROYO, 2012, p. 362).

Não temos dúvida quanto ao mérito que o IV Seminário Nacional de Licenciatura em Educação do Campo imprimiu, a começar pela participação do quantitativo expressivo de sujeitos envolvidos que fora de 402 credenciados, sendo 79 coordenadores de cursos, 175

docentes, 119 estudantes, 32 movimentos sociais, 37 pessoal de apoio (infraestrutura), 43 institutos de Educação Superior. Ou seja, o número significativo de sujeitos envolvidos ultrapassou, inclusive, o número de credenciados, e puderam nesse espaço de discussão coletiva, ao menos apresentar suas demandas.

Cabe registrarmos que um dos riscos apontados, o qual ecoou tanto nos argumentos de estudantes, quanto de docentes e coordenadores é a entrada de pessoas que não são do campo (tanto discentes quanto professores) e outro risco que merece reflexão é o afastamento da luta. De acordo com Malheiros (2014), vivenciamos a *encruzilhada* do contexto, em que de um lado temos os riscos de expansão, que pode ocorrer por meio da expansão por editais e deslocamento das lutas sociais concretas. Por outro lado, temos possibilidades de consolidar uma leitura plural da questão agrária e; ainda, articulação acerca do significado das lutas sociais em distintos territórios (MALHEIRO, 2014, informação verbal⁴⁷). Afinal, como nos ensina Masson (2009, p. 157-158):

A realização dos programas de formação por meio de editais/convênios é uma política de “balcão/leilão”. Essa política de focalização representa um verdadeiro “mercado” de ofertas de inúmeros cursos e percursos de formação que flexibilizam, ao extremo, a formação de professores.

[...] A adoção dos padrões do mercado no espaço público promove a alocação diferencial de recursos e a responsabilização da instituição pela sua capacidade/incapacidade de ser contemplada no edital. Aplicada à formação de professores, essa lógica se realiza pela celebração de contratos com as instituições educativas que queiram (e possam) se beneficiar de financiamentos estatais para a realização de cursos de formação que atendam aos padrões estabelecidos pelo MEC, fazendo com que o processo de formação se ajuste à demanda.

Daí o sentido de o FONEC reivindicar à SECADI a instituição de um GPT para acompanhar o PROCAMPO, regulamentado por meio da Portaria nº 1, de 2 de janeiro de 2014. Com a criação do GPT, conforme elucida Anhaia (2014), se intencionava estabelecer um espaço de diálogo entre as IFE's, com encontros regionais e nacionais; debater as demandas dos cursos com o FONEC e a CONEC, garantindo representatividade das diferentes regiões do Brasil, por meio das universidades com cursos regulares.

No mais, no que trata ao PROCAMPO, não podemos perder o foco das lutas pela ampliação da Educação do Campo, pois, embora algumas importantes conquistas, por outro lado, enfrentamos problemas extremamente graves, que implicam na perda dos direitos dos

⁴⁷ Em mesa de abertura “*Projeto de campo em disputa*” no IV Seminário Nacional das Licenciaturas em Educação do Campo, realizado em Ilha de Mosqueiro - Pará em 03 de dezembro de 2014.

sujeitos do campo, ou seja, “o avanço na garantia do direito à educação deve se dar vinculado à garantia do direito à terra, ao trabalho e à justiça social” (MUNARIM *[et al]*, 2012, p. 13).

Referente à estratégia de formação de professores, via Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), este foi criado a partir do Decreto 6.755 de 29 de janeiro de 2009 e que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica.

Essa perspectiva de formação está legitimada no Decreto 6.755, de 29 de Janeiro de 2009, que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (PARFOR), disciplina a atuação da CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada e dá outras providências. Assim, o PARFOR pode atender aos professores com cursos de: primeira licenciatura – para os que não tenham formação superior; b) segunda licenciatura – para docentes em exercício há pelo menos três anos, que atuem em área distinta da sua formação inicial; e c) formação pedagógica – para docentes graduados, mas não licenciados.

Entre os objetivos previstos, trazemos aqui o I, que objetiva promover a melhoria da qualidade da educação básica pública e o VII, que visa ampliar as oportunidades de formação para o atendimento das políticas de educação especial, alfabetização e educação de jovens e adultos, educação indígena, educação do campo e de populações em situação de risco e vulnerabilidade social. Ou seja, o PRONACAMPO, almeja por meio do PARFOR, ampliar as oportunidades de formação para os professores que atuam em escolas do campo.

E para fazer cumprir esse e outros objetivos, o artigo 4^o deste decreto prevê a criação dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, e por meio de ações e programas específicos do Ministério da Educação.

Sheibe (2010), ao tratar sobre o Decreto, esclarece que o plano foi criado “com o objetivo de estabelecer ações e metas para qualificação de 600 mil professores brasileiros que ainda não possuem a formação considerada adequada ao trabalho que exercem” (SHEIBE, 2010, p. 986).

Brito (2013), com base em Neves (2011) e Castro (2012), destaca o crescimento do programa. De fatos, os dados apresentados pelos autores indicam um salto de matrícula entre 2009 e 2011, de 4.273 para 50.259 matrículas de estudantes-profissionais que não tinham acesso à Educação Superior. Inclusive, a pesquisadora elucida que na Universidade Federal do Pará

houve um aumento de 88% na quantidade de turmas em três anos, com estudantes oriundos de 40 (quarentas) municípios do Estado do Pará.

Dos dados, Brito (2013) constata que a formação de professores realizada pelo PARFOR representa a política de expansão de formação de professores da educação básica, de forma desordenada, em curto espaço de tempo e sem o devido planejamento. E esclarece que apesar dessa constatação, esta política é necessária, pois embora tardia, coloca a universidade pública como responsável pela formação dos docentes e não o setor privado, como vem acontecendo nos últimos anos com a educação brasileira.

O estudo realizado por Brito (2013, p. 102) revelou “que 51,2% dos estudantes matriculados, que ingressaram na Universidade Federal do Pará, trabalham nas escolas do campo e estão estudando na Universidade sem sequer conhecer as metodologias da educação do campo”. Revelou também que “o PARFOR não foi criado para dar acesso às populações do campo, mas o levantamento realizado pelo observatório indica que a maioria dos estudantes atendidos pela Política de Formação de Professores são estudantes que atuam nas escolas do campo” (BRITO, 2013, p. 105). Outra questão relevante que o estudo aponta e que está diretamente ligada à materialização dessa política diz respeito ao Financiamento da Educação Superior do Campo, cujos recursos não são os já vinculados pela União resultante dos impostos e taxas, mas provenientes do MDA, especificamente do PRONERA. E dessa constatação, a autora confirma que a Educação Superior do Campo vem sendo materializada na relação contra hegemônica e pela persistência dos envolvidos nesses cursos.

Entretanto, ainda que o crescimento do PARFOR seja expressivo, este atende apenas quantitativamente e não qualitativamente aos professores, especialmente quanto à metodologia para a educação do campo, como apontou Brito (2013). Assim, podemos afirmar que se trata de um programa emergencial e sua utilização, enquanto estratégia de formação do PRONACAMPO apresenta limites quanto ao atendimento dos professores em suas necessidades formativas, sobretudo, no que concerne às especificidades da Educação do Campo. Fato que coloca em xeque a perspectiva assumida por pesquisadores, professores e militantes que defendem a bandeira de luta originária das propostas do Movimento por Uma Educação do Campo e corrobora para o quadro fragilizado em que se encontra a formação de professores do campo no Brasil.

Finalmente, no que concerne à estratégia de formação via *UAB*, esta é considerada a via mais problemática, pois “cumprir as metas quantitativas através da educação a distância é nesse eixo [Eixo II - Formação Inicial e Continuada de Professores] o aspecto que mais fere o percurso

de práticas da Educação do Campo com formação de professores, exigindo um firme posicionamento nosso” (MUNARIM *[et al]*, 2012, p. 22). Tal processo dificulta a concretização da articulação entre teoria e prática, isso sem mencionar o risco de que a meta “se torne somente mais um ‘indicador’ do cumprimento de ações dos programas federais, ou pior, fonte de captação de recursos para instituições não tão bem intencionadas” (idem, *ibidem*).

Assim, cabe afirmarmos com Munarim *[et al]*, 2012) que a formação inicial de professores, via educação à distância, gera diretamente problemas e lacunas, de ordem gravíssima, fato que a tem colocado no centro de intensos debates, também pelas organizações que estudam e pesquisam o tema como, ANFOPE, ANPED e mais recentemente CONAE, que tem criticado duramente a formação inicial de professores à distância. Para os autores, a conjugação das metas de formação proposta pelo programa e as estratégias de ação previstas para atingi-las exige um debate sobre as potencialidades e sobre os riscos que estas metas podem representar. E advertem:

O formato de programa, a lógica de sua formulação, suas ausências e ênfases nos permitem situar o Pronacampo muito mais próximo a uma política de “educação rural”, no que esse nome encarna historicamente na forma de pensar a política educacional para os trabalhadores do campo em nosso país, do que das ações e dos sujeitos que historicamente constituíram a prática social identificada como Educação do Campo (MUNARIM *[et al]*, 2012, p. 1, destaque nosso).

E mais:

[...] a forma assumida até aqui pelo Pronacampo não é arbitrária. Ela indica uma tendência: estamos entrando em um novo ciclo, que é de retorno da “educação rural” ao cenário brasileiro, devidamente atualizada pelas novas demandas de reprodução do capital no campo, e ironicamente chamada pelo nome que representa o polo hoje subordinado (por isso nosso sentimento de conceito “invadido”), mas que também será considerado na reconfiguração da política: a própria educação rural não poderá ser a mesma depois da Educação do Campo (MUNARIM *[et al]*, 2012, p. 2).

A partir do exposto, podemos dizer que a conquista de programas educacionais específicos aos sujeitos do campo, expressa o reconhecimento dos direitos dos camponeses afinados com as concepções da Educação do Campo assumidas pelo MST. Por outro lado, se o início da primeira década do século XXI prometia pelo menos mais espaço de disputa entre concepções de educação e de rumos da política, o que vemos cada vez mais é a redução desse espaço “pela posição assumida de instituir como interlocutor e parceiro principal do governo, o movimento dos empresários em torno do chamado compromisso ‘todos pela educação’ e sua

disputa ativa pela hegemonia do pensamento mercantil no seio das escolas públicas” (MUNARIM *[et al]*, 2012, p. 10).

Nesse ínterim, o “Pronacampo e o sistema de acesso às políticas via Programa de Ações Articuladas – PAR, que obriga os municípios e estados a assumirem os compromissos do ‘Todos pela Educação’, aparta e imobiliza a ação dos movimentos sociais, das comunidades e suas iniciativas” (FONEC, 2015, p. 4).

Diante do que vimos até aqui, especialmente no que trata as estratégias de formação de professores, via PRONACAMPO enquanto política é possível afirmarmos que:

[...] o Pronacampo, apresentado como sendo esta política, ficou muito aquém e em alguma medida retrocede em relação às conquistas obtidas no plano legal e em especial ao proposto pelo Decreto de 2010. [...] a presença dos movimentos e organizações sociais em reuniões que debateram a construção do CONEC/MEC, não conseguiu assegurar que ele atendesse a expectativa proposta pelo Decreto. Muitas ações incluídas no Pronacampo não passaram pelo debate na CONEC, sendo resultado de discussões internas ao governo, e seguindo a lógica das orientações políticas que vêm sendo explicitadas em políticas públicas apresentadas à sociedade, a exemplo do Pronatec.

[...] Sua ênfase está em garantir elementos de política pública que permitam avançar na preparação da mão-de-obra para o agronegócio ou diminuir os focos de conflito com os camponeses, suas organizações de classe. Nessa perspectiva, o Pronacampo não é linearmente contra os trabalhadores, mas também não representa a vitória do polo do trabalho na definição da política (MUNARIM *[et al]*, 2012, p. 17).

Assim, vivemos um momento delicado em que os organismos e agências internacionais aceleram suas ações de ataque frontal aos direitos sociais duramente conquistados pelos movimentos sociais, o qual exige de nós um posicionamento urgente, especialmente quanto ao caráter verticalizado das políticas de formação de professores.

Além do mais, o país ainda enfrenta a escassez de professores com formação consistente para lecionar na Educação Básica, um problema cujas medidas adotadas mostram-se cada vez mais incapazes de mudar a realidade, num cenário caótico que caminha para o encurtamento e/ou aligeiramento da formação. Da mesma forma, não podemos perder de vista que entrelaçados aos problemas da formação há outros problemas que precisam ser analisados, como

[...] a persistência de um índice de 20,8% de pessoas adultas analfabeta e uma escolaridade de apenas 4,4 anos de estudos, em média, agravada pelo fechamento ininterrupto e crescente de escolas, turmas e turnos no campo (nos últimos 11 anos, 37 mil escolas tiveram suas atividades encerradas) indicam que a agenda de avanços institucionais encontrou seus limites no

enfrentamento a esses temas e exige a revisão dos mecanismos até agora utilizados (FONEC, 2015, p. 4)

Em momentos de profunda assimetria nas relações entre os proprietários de capital e proprietários da força de trabalho, no caso aqui, os professores, o Estado longe de investir em políticas de formação de caráter universal, “fragmenta as ações em políticas focais que amenizam os efeitos, sem alterar substancialmente as suas determinações” (FRIGOTTO, 2011, p. 245). Assim, “a política adotada incide sobre os efeitos e não sobre os fundamentos causais que geram os problemas na educação brasileira” (MASSON, 2009, p. 207).

Está nas mãos dos protagonistas - movimentos sociais, professores e universidades, potencializarem a luta para a construção de mecanismos de pressão, de políticas de formação contra hegemônicas. Afinal, se o direito à educação somente chegou ao campo pela luta dos camponeses, este “direito” chegou precário e em processo de desmonte (FONEC, 2015) e com a formação de professores não tem sido diferente.

Esta luta também perpassa pela necessidade de ampliar os espaços de discussão trazendo para o centro da polêmica a compreensão que as condições de vida existentes nos territórios do campo são provenientes da organização social do trabalho capitalista que, para existir o desenvolvimento, é desigual e combinado.

Destacamos assim, que há uma precarização da formação, intimamente ligada à implementação da política, que alavanca a precarização do trabalho docente em geral e, mais especificamente, o trabalho docente no campo. Em que pese o mérito das políticas propostas pelos movimentos sociais a partir de uma concepção contra hegemônica, sua institucionalização no MEC incorpora o ideário liberal hegemônico, não refletindo a radicalidade dos movimentos.

Portanto, mais uma vez destacamos nossa tese de que **as políticas de formação de professores oferecidas por meio de programas, quando institucionalizadas, não dão conta de uma política global de formação docente articulada às singularidades das escolas do campo, pois há profundas contradições entre o discurso das políticas e sua concreta implementação, ao desconsiderar e inviabilizar o protagonismo dos professores e as necessidades demandadas de seus contextos.**

4 POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO QUE SE PROCESSA EM TERRITÓRIOS DO CAMPO EM PARINTINS

Neste capítulo abordaremos as políticas de formação de professores que trabalham com a educação que se processa em territórios do campo no contexto do Município de Parintins-Amazonas, um território marcadamente desfavorecido das políticas públicas em todos os setores, decorrente das disparidades e assimetrias de sua diversidade regional. Mas, não por acaso, “as populações do campo convivem com o desemprego, a precarização, intensificação e informalização do trabalho e a carência de políticas públicas” (VENDRAMINI, 2007, p. 126), a exemplo dos professores, que em sua grande maioria, têm sido aliados das políticas oficiais de formação de professores no País, visto que salvo algumas conquistas importantes, estas ainda estão muito aquém de suas demandas concretas.

Conforme já mencionado no capítulo 1 deste estudo, há no território camponês do Município de Parintins 02 (duas) escolas estaduais, atendendo a demanda de discentes do Ensino Fundamental ao Ensino Médio e 118 (cento e dezoito) escolas municipais, atendendo a demanda de discentes da Educação Infantil ao Ensino Fundamental. Dentre as escolas municipais está a Escola Municipal “Luiz Gonzaga”, e é a partir das lentes dos professores que trabalham nessa escola que buscaremos compreender a implantação de políticas de formação de professores oficiais, forjadas ou não pelos movimentos sociais, que atenderam não somente aqueles professores, mas uma significativa parcela de docentes que trabalham nas escolas do campo do referido município. Mas, antes disso, consideramos importante trazermos o perfil destes profissionais.

4.1 Perfil dos professores da Escola Municipal “Luiz Gonzaga”

A realização da pesquisa contou com a participação de 15 professores que trabalham e/ou trabalharam na docência na Escola Municipal “Luiz Gonzaga” com discentes da Educação Infantil ao Ensino Médio, dentre os quais 01 professora aposentada e 14 que se encontravam no exercício docente no período da pesquisa.

A técnica de coleta de dados utilizada consistiu na aplicação de questionários e entrevista aos professores. O questionário contendo questões fechadas e abertas foi aplicado aos 14 professores que se encontravam atuando na escola, dentre os quais um assume a função de gestor. Já a entrevista foi desenvolvida junto a uma professora aposentada.

Com base nas informações obtidas, por meio desses instrumentos de coleta de pesquisa (apêndice 1 e 2), foi possível elaborar o perfil dos professores.

Quadro 13 - Tempo de serviço dos professores

Professor (a)	Idade (anos)	Tempo de serviço (anos)			
		Educação	Docência	Docência em escola do campo	Docência na Escola Luiz Gonzaga
<i>Deíse</i>	49	18	16	18	17
<i>Dore</i>	40	14	14	14	13
<i>Jasmim</i>	33	15	15	15	14
<i>José</i>	36	15	11	11	11
<i>JJ</i>	30	10	1	1	6
<i>Maria</i>	41	15	15	11	1
<i>Marrie</i>	28	6	6	4	3
<i>Mimi</i>	41	15	15	15	15
<i>Paixão</i>	34	12	12	12	0,3
<i>Pedro</i>	31	12	11	11	11
<i>Poeta</i>	32	4	4	4	1
<i>Romário</i>	39	4	4	4	2
<i>Sonhador</i>	45	23	21	21	21
<i>Uirapuru</i>	29	4	3	3	3

Fonte - Questionário aplicado aos professores em Junho/2016.

O quadro 13 trata do tempo de serviço dos professores na Escola Municipal “Luiz Gonzaga”. Dos 14 professores que responderam ao questionário 04 são filhos de moradores da comunidade, os professores José, JJ, Marrie e Pedro; os professores Deíse, Dore, Jasmim, Mimi e Sonhador já estão há bastante tempo exercendo atividades profissionais na escola, o que sugere que, de alguma forma, estes estabeleceram laços não somente com a escola, mas também com a comunidade, onde construíram suas vidas, casando-se com moradores; e os professores Maria, Paixão, Poeta, Romário e Uirapuru têm pouco tempo de trabalho na escola.

Quanto à forma de ingresso na docência, 43% dos professores tiveram sua entrada via contrato de trabalho temporário e 57% tiveram seu contrato de trabalho temporário decorrente de indicação por representantes políticos e comunitários do município.

Os dados indicam que a forma como acontece a contratação de professores para a docência nas escolas do campo no Município de Parintins tem sido por meio de processo seletivo para contrato de trabalho temporário e o mais das vezes, por indicação de representantes políticos e comunitários, o que torna os professores contratados, vulneráveis às barganhas políticas e alvos de manobras eleitorais por grupos políticos que a todo custo tentam se manter no poder, assim, “os empregos públicos são utilizados pelos partidos e políticos conservadores como forma de cooptação social, de construção de formas de apoio clientelistas” (SADER, 1999, p. 126).

Desse modo, conforme argumenta Rouanet (2003, p. 10), a autonomia política e liberdade de votar “é transformada numa coreografia eleitoral encenada de quatro em quatro anos”. E argumenta que uma liberdade que não pode ser usada é uma liberdade vazia e uma autonomia política à liberdade de votar está muito distante do desejável.

E uma das razões que corrobora para que o clientelismo seja bastante presente nos territórios do campo deve-se, dentre outros aspectos, à ausência e/ou fragilidade dos movimentos sindicais e sociais no Amazonas, sendo que em Parintins essa ausência é ainda maior. Os professores encontram-se cada vez mais acuados, enfraquecidos em suas lutas, desmobilizados, enfim, sua situação é tão desfavorável que se veem incapazes de reivindicar direitos sociais, a exemplo do que ocorreu no ano letivo de 2016, que como vimos no capítulo 1, ficou deveras comprometido devido à ausência do transporte escolar para os discentes das escolas nucleadas, cuja ausência e/ou enfraquecimento da luta dos trabalhadores da educação e demais movimentos sindicais e sociais ficou muito aquém do que exige a necessidade de mobilização coletiva frente este problema de ordem gravíssima.

A estratégia de contrato temporário para os trabalhadores da educação do campo converge para o controle desta categoria, enfraquecendo suas lutas, afetando, dentre outros aspectos, “a própria profissionalização docente, a formação continuada e progressiva de quadros, a formação de equipes nas escolas e, em decorrência, a qualidade do ensino” (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 159). Enfim, desgasta o trabalho docente, o que pode levar à frustração e até mesmo à desistência da profissão.

Esta forma de contrato gera a rotatividade que se constitui um dos gargalos enfrentados, pois como destaca Souza J (2013), os professores das escolas localizadas nos territórios do campo do campo, das águas e das floresta em Parintins não trabalham por muito tempo na mesma escola, sendo constantemente remanejados para outra escola a ponto de não conseguirem criar vínculo com a comunidade, muito menos tenham tempo de desenvolver o processo educativo politizador.

A situação é desafiadora, pois, conforme Silva, Batista Filho e Mourão (2014c, p. 08), “a troca constante de professores de uma a três vezes ao ano implica muitas vezes em um ensino fragmentado e, conseqüentemente, altera os resultados educacionais que se previa alcançar durante o ano”. Estes autores advertem com Demo (2010, p. 17) que

Não se trata de culpa dos docentes, mas de decorrência da perversidade de um sistema voltado para o instrucionismo. Faz parte deste imbróglio igualmente a desvalorização profissional, encardida na história do país, que até hoje, não reconhece seu papel estratégico.

Diante desse quadro, gestores das escolas do campo enfrentam enorme dificuldade em trazer de Parintins um profissional qualificado porque, em geral, as condições de trabalho não são estimuladoras, sobretudo, em comunidades demasiadamente distantes da cidade, como é o caso da escola investigada, e conforme visto no capítulo 1, um cargo de trabalho de 20 horas equivale a uma remuneração mensal de aproximadamente R\$ 700,00 (setecentos reais).

A situação coloca em xeque o tratamento dado pela SEMED ao trabalho docente realizado em escolas do campo, o qual segue precarizado, afastando-o do exercício docente.

Levantamento feito por Silva, Pimenta e Mourão (2014c) apontou que a Prefeitura Municipal de Parintins realizou três concursos para seleção de professores para a Zona Rural⁴⁸, sendo que o primeiro aconteceu em 1996, o segundo em 2002 e o último em 2006. Desde então, os processos para contratação de professores têm ocorrido, via seleção de currículo, como aconteceu no ano de 2013, no qual dos 78 professores que se encontravam trabalhando nas 32 escolas localizadas em área de várzea, apenas 6,4% representa o número de professores efetivos, enquanto que 93,6% expressam o número de professores contratados para trabalho temporário.

A situação apresentada se repete também na área de terra firme, realidade que os professores da Escola Municipal “Luiz Gonzaga” expressa o quadro 14 em tela

Quadro 14 – Tipos de contrato de trabalho dos professores

Professor (a)	Contrato de trabalho						Total
	Cargo efetivo concursado			Cargo temporário			
	SEMED	SEDUC	Total Carga Horária	SEMED	SEDUC	Total Carga Horária	
Deíse	20h	-	20h	20h	20h	40h	60h
Dore	20h	-	20h	-	-	-	20h
Jasmim	20h	-	20h	20h	-	20h	40h
José	40h	-	40h	-	-	-	40h
JJ	-	-	-	20h	-	20h	20h
Maria	-	-	-	20h	20h	40h	40h
Marrie	-	-	-	20h	-	20h	20h
Mimi	40h	-	40h	-	20h	20h	60h
Paixão	-	-	-	40h	-	40h	40h
Pedro	-	-	-	40h	-	40h	40h
Poeta	-	-	-	40h	-	40h	40h
Romário	-	-	-	40h	-	40h	40h
Sonhador	40h	-	40h	-	-	-	40h
Uirapuru	-	-	-	40h	-	40h	40h
TOTAL	180h	-	180h	300h	60h	360h	540h

Fonte: Questionário aplicado aos professores em Junho/2016.

⁴⁸ Nomenclatura utilizada pela Secretaria Municipal de Educação para os territórios onde se processa a educação do campo.

Conforme o quadro, os 14 professores que participaram deste estudo se revezam nesses turnos de trabalho. Os dados apresentados neste quadro são reveladores de que o número de professores concursados é claramente insuficiente frente à demanda do quadro de vagas previsto na escola investigada, que dispõe de 24 vagas pela SEMED para os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, das quais apenas 09 foram preenchidas por concurso público, indicando que 15 vagas são preenchidas por contrato de trabalho temporário. Isso, sem falar das 03 vagas oferecidas pela SEDUC para o Ensino Médio, que também são preenchidas em forma de contrato de trabalho temporário.

Tal fato expõe ainda mais os professores do campo aos riscos da rotatividade, e como argumenta Oliveira (2011, p. 334) “a precariedade revelada nos dados sobre os docentes, as escolas e redes públicas demanda políticas imediatas que possam atuar sobre as condições objetivas e tão bem conhecidas”. Ou seja, passa pela conquista de direitos sociais, como a seleção criteriosa de professores via concurso público.

Na verdade, a ausência de um corpo de profissionais qualificados e estáveis constitui um problema amplo e complexo, que impõe a necessidade de tornar a profissão docente mais atrativa. E para tanto, concordamos com Arroyo (2007, p. 172) quando afirma ser “exigente políticas públicas, de Estado, na educação e na formação de educadores (as) do campo”. Mas, como destaca o autor, a conformação e formação de um corpo profissional estável e qualificado não acontecerão na lógica capitalista. Ao contrário, “só acontecerão com políticas públicas de Estado, permanentes, de entrada, estabilidade, concursos, carreira e de formação precedente como exigência de entrada no corpo profissional estável. [...] para o campo” (idem, ibidem).

Para Arroyo (2007) um dos determinantes da precariedade da educação do campo é ausência de pessoal qualificado e estável nas escolas do campo e defende que os professores vivam junto às comunidades do campo e que sejam oriundos dessas comunidades, pois, não faltam professores que vão a cada dia, da cidade à escola do campo e vice-versa e desse modo não estabelecem vínculos com o campo.

A advertência deste autor é pertinente, pois, conforme expressou o seu Vitório, morador da comunidade: “*o concurso público dá uma segurança*” porque, “*geralmente, professores que não são da comunidade quando chega sexta-feira querem ir embora. Antes tinha professores que chegavam aqui na quarta-feira e na sexta-feira queriam ir embora. Hoje já equilibrou um pouco*”.

A defesa de Arroyo (2012), confirmada pela preocupação de seu Vitório é reiterada por Oliveira e Campos (2012, p. 243), os quais entendem a necessidade de avançarmos na

“institucionalização das políticas e diretrizes para a educação do campo nos planos municipais e estaduais de Educação, bem como na proposição de concursos específicos para os profissionais da Educação do Campo, garantindo o perfil necessário ao trabalho escolar”.

Outro dado que o questionário traz é que 93% dos professores investigados declararam ser os principais contribuintes da renda familiar. Quanto aos benefícios do governo federal, estes estão presentes na renda dos familiares de alguns professores, via bolsa família 70%, aposentadoria 14,3% e seguro defeso 7,1%. Em geral, a maioria dos professores, juntamente com seus familiares, complementa o sustento da casa com atividades desenvolvidas na comunidade como: pesca 71,4%; agricultura 64,3%; carpintaria, barco de recreio, extrativismo e tecelagem 14,3%; e pedreiro, pecuária, costura, artesanato e Agente Comunitária de Saúde – ACS 7,1%.

Na verdade, o professor que trabalha em escolas do campo tem sua vida entrelaçada à vida do território camponês, que tem sua singularidade e assim, este professor ao mesmo tempo em que trabalha na docência, pesca, planta, realiza atividades de carpintaria, coleta produtos da natureza, enfim, é também militante e, nessa condição, exerce um papel social na luta pela terra, pela organização dos sujeitos como um todo em um processo sempre conflituoso e difícil.

De acordo com a resposta ao questionário, 86% dos professores residem na comunidade, seja em moradias próprias (57,1%), cedidas (21,5%), alugadas (7,1%), ou na Casa do Professor (14,3%) e se deslocam a pé até a escola. Já os professores José e Maria por residirem em comunidades próximas, utilizam transportes fluviais como bajara⁴⁹, rabeta⁵⁰ canoa⁵¹, casco⁵² para chegar até a escola. O professor Pedro, por sua vez, trabalha na escola lócus deste estudo e ainda desenvolve atividades docentes em uma escola anexa, cujo deslocamento se dá por meio de rabeta.

Os dados indicam que a Casa do Professor existente naquela comunidade não atende à demanda de professores que dela necessitam, “*é preciso aumentar o número de quartos*” como frisou o professor Uirapuru. Além do mais, as condições deste atendimento ficam comprometidas, pois durante o período de realização deste estudo foi possível observarmos a estrutura da casa, cujos quartos e cozinha, além de pequenos, estão em estado precário, muito aquém do que exige um atendimento adequado a que os professores têm direito.

⁴⁹ Embarcação de pequeno porte, com cobertura de zinco ou palha, possui leme para o comando da viagem.

⁵⁰ Embarcação menor que a bajara comandada por motor

⁵¹ Embarcação leve, menor que o motor rabeta, que pode ser utilizada com remos ou motor.

⁵² Embarcação menor que a canoa, comporta uma a duas pessoas que se utilizam de remos para dirigi-la.

Esta é uma realidade que se entrelaça a de muitos outros professores que atuam em escolas do campo. Inclusive, há comunidades sem Casa do Professor e, nestas, conforme, mostrou o estudo de Souza, J. (2013, p. 128) o professor “enfrenta problemas de moradia, porque não há nenhuma casa construída para ele ou ela residir, e, muitas das vezes, vive em casa dos comunitários, sem privacidade”. Trata-se, portanto, de uma situação de difícil resolução porque, como assinalou o professor Sonhador: *“o município não investe na moradia do professor”*.

Quanto à escola, locus deste estudo, as salas de aula são insuficientes para atender à demanda de discentes, que tem aumentado devido, entre outros fatores, tratar-se de uma escola polo, cujas “04 salas de aula não atendem a demanda das 10 comunidades que fazem parte da nucleação daquele polo” (SILVA; MOURÃO, 2014a, p. 06), que passam a ser atendidos em salas anexas.

Silva e Mourão (2014a) observam que esse fato gera contrastes, visto que “de um lado, alunos estudam em uma escola bem estruturada, com salas climatizadas e equipadas; de outro, alunos em salas anexas, com condições precárias, se sentem como se não fizessem parte daquela escola” (SILVA; MOURÃO, 2014a, p. 06). E argumentam que, de modo geral, as estruturas físicas e materiais dessas escolas são precárias e essas condições precárias impostas ao trabalho do professor acabam por contribuir ainda mais para o desgaste de sua profissão.

Para tanto, esclarecemos que não é suficiente que se assegurem políticas públicas de Estado, permanentes, de entrada, estabilidade, concursos, carreira e de formação precedente como exigência de entrada no corpo profissional estável, como propõe Arroyo (2007), ou mesmo que sejam realizados concursos específicos para os profissionais da Educação do Campo, garantindo o perfil necessário ao trabalho escolar, como sugerem Oliveira e Campos (2012). É igualmente necessário pensar em um conjunto de políticas docentes, como a adequada estrutura física e material das escolas, salário do professor, moradia, formação, etc.

No mais, a escola não atende a demanda de discentes, falta investimento para a construção de prédios escolares e valorização do magistério, todos esses aspectos infringem o que regulamenta a LDB 9394/96, em seu artigo 67, que trata da valorização profissional, o que nos impõe o compromisso de assumirmos nossa condição de lutadores e construtores e ajudarmos na construção de ações mais concretas para as escolas do campo e seus sujeitos.

O tratamento das políticas de formação de professores do campo ganha relevância social, quando intervém valorização social, condições de trabalho e a valorização docente (VAILLANT, 2014). E é com o propósito de compreendermos o tratamento das políticas de

formação de professores da educação que se processa nos territórios camponeses de Parintins que abordaremos o tópico a seguir.

4.2 Políticas de Formação em Parintins: contextos e contradições

A presença de cursos de formação de professores da educação básica no município de Parintins data da década de 1970, período em que o ensino superior é interiorizado nos municípios do interior do Amazonas, com a instalação de universidades públicas, vindas de outros estados, para firmar polos nas cidades desses municípios (SHOR, MARINHO, 2013).

De acordo com os estudos realizados por Shor e Marinho (2013), a implantação da primeira universidade em Parintins, UERJ, deu-se com a instalação de um campus avançado, mantido pelo Projeto Rondon, ligado ao Ministério do Interior, com atividades permanentes, disponibilizando uma série de cursos. No entanto, na década de 1980, questões econômicas impossibilitaram a permanência daquela universidade, cuja sede foi repassada para a UA que iniciou suas atividades a partir de 1988, quando ofereceu o curso de Licenciatura em Letras.

No período de 1989-1993, a Universidade do Amazonas (UA), estava sob a gestão⁵³ do reitor Marcos Barros e nesse período, conforme Shor e Marinho (2013), foram realizados concursos para os cursos de Física, Química e Matemática. Assim, segundo os autores, os cursos oferecidos deixariam de ser disponibilizados somente no período de férias para serem oferecidos no período letivo, com a criação de um quadro qualificado de profissionais para a cidade, a exemplo do curso de Geografia, que teve seu início em 1989, que funcionava no período de férias acadêmicas e do curso de Administração, que funcionava de forma contínua.

Entretanto, este processo foi interrompido em 1993, quando Nelson Abrahim Fraiji assumiu a reitoria da UA, de forma que, até o início da década de 2000, os cursos oferecidos no Campus Avançado da UA em Parintins, foram possibilitados por meio de cursos modulares, como é o caso dos cursos de licenciatura, oriundos do PEFD e PROING.

Estudo realizado por Silva e Gonzaga (2013) indica que a presença física das Instituições de Ensino Superior (IES) e seleção de professores em Parintins, via concurso público, ocorrera em períodos concomitantes, respectivamente: em 2001, CESP/UEA; em 2007, ICSEZ /UFAM; e em 2010, IFAM. O CESP/UEA e o ICSEZ /UFAM oferecem cursos de formação de professores para a educação básica. O CESP/UEA oferece os cursos de

⁵³ Conferir BRITO, Rosa Mendonça de. **100 anos UFAM. 2. ed. rev. ampl. Manaus:** Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2011, especificamente a página 142, a qual trata do período de gestão de reitores da Universidade Federal do Amazonas.

Licenciatura em Pedagogia, Letras, História, Geografia, Matemática, Biologia, Física e Química. E o ICSEZ/UFAM oferece cursos de Licenciatura em Pedagogia, Educação Física e Artes Visuais.

E para tratar das Políticas de Formação de Professores da educação que se processa em territórios do campo no Município de Parintins foi necessário mapear os programas/cursos de formação que os professores, sujeitos desta pesquisa, participaram; verificar em que contexto essas políticas de formação foram gestadas; as concepções inerentes a esses programas/cursos com o propósito de entender as implicações daquelas para o campo de atuação profissional: as escolas do campo do município de Parintins.

Para fazer esse mapeamento, consideramos a década de 2000 (Quadros 15 e 16) por se tratar de um período em que se buscou cumprir a exigência das regras para a política educacional e para a formação de professores, Sheibe (2013) esclarece que estas já estavam ditadas, antes mesmo da aprovação da Lei 9.394/96 e seguiam as recomendações da Conferência Mundial de Educação para Todos, sob a coordenação geral da UNESCO.

Quadro 15 – Programas de Formação que os professores investigados participaram

Programas de formação	Curso /Nível	Modalidade	Início	Término	Professores atendidos
PEFD	Ciências Biológicas/ Superior	Modular Presencial/ Recesso escolar	2000	2004	01
PROFORMAR	Normal Superior/ Superior	Modular/Mediado por Tecnologia/ Recesso escolar	2002	2007	06
PROFORMAÇÃO	Magistério / Médio	À distância	2004	2006	01
PARFOR	História - 2ª Licenciatura	Modular/Presencial/ Recesso escolar	2013	2015	01
	Letras - 1ª Licenciatura	Modular/Presencial/ Recesso escolar	2013	2017	01
PRONERA	Normal Superior/ Superior	Presencial	2004	2008	02

Fonte – Elaborado pela pesquisadora com base no questionário aplicado aos professores e entrevista à professora aposentada em Junho/2016.

Quadro 16 – Cursos de Licenciatura que os Professores investigados participaram

Curso de Licenciatura	Modalidade	Início	Término	Professores atendidos
Física (Incompleta)	Regular	2012	-	01
História	Regular	2004	2008	01
História	Regular	2008	2012	01
Pedagogia	Regular	2008	2013	01

Fonte – Elaborado pela pesquisadora com base no questionário aplicado aos professores em Junho/2016.

O quadro 15 indica os programas de formação inicial, os quais os professores da Escola Municipal “Luiz Gonzaga” participaram, via parcerias firmadas entre o MEC e SEMED e ainda, SEDUC e SEMED: a professora (aposentada) cursou o Magistério em nível médio, por meio do PROFORMAÇÃO; dez professores cursaram o magistério em nível superior, sendo 01 pelo PEFD; 02 pelo Normal Superior/PRONERA; 06 pelo Normal Superior/PROFORMAR, dentre os quais 01 também cursou a 2ª Licenciatura em História pelo PARFOR; e 01 cursou 1ª Licenciatura em Letras pelo PARFOR

No que concerne ao quadro 16, este indica que 04 professores cursaram licenciatura na modalidade normal presencial: 01 ainda se encontra cursando Licenciatura em Física, 02 cursaram História e 01 cursou Pedagogia. Para efeito deste estudo e melhor organização didática destacaremos os programas delineadas ou não pelos movimentos sociais, os quais atenderam grande parte dos professores.

4.2.1 Programa Especial de Formação Docente – Rede Pública (PEFD/RP)

De acordo com o Plano de Reestruturação e Expansão da Universidade Federal do Amazonas (2007), desde a aprovação e vigência do FUNDEF (1997), a UFAM ampliou e fortaleceu seu compromisso com a formação inicial e continuada de professores e demais profissionais da educação, realizando cursos de Licenciatura Plena e de Especialização nas diferentes áreas de conhecimentos que sustentam a formação básica obrigatória de crianças, adolescentes, jovens e adultos.

Foi nesse contexto de ampliação, especialmente da formação inicial de professores que o PEFD/RP foi criado pela UA, atual UFAM, por meio da resolução nº 041/99, para possibilitar a formação em nível superior dos professores da rede pública de ensino do Estado do Amazonas. De acordo com o Plano Estadual de Educação do Amazonas (PEE/AM, 2008), a UFAM ofereceu no período de 1998 a 2002, 2.896 vagas sendo 2.646 na modalidade licenciatura para os cursos de Ciências, Ciências Biológicas, Ciências Sociais, Educação Física, Filosofia, Geografia, História, Letras – Língua Portuguesa, Matemática e Pedagogia de 1.ª a 4.ª séries, abrangendo um total de 22 municípios do Estado do Amazonas.

Com sede em Manaus, o programa foi coordenado pela Faculdade de Educação - FAGED e configurou-se o primeiro grande projeto de formação que buscou atender à demanda de formação docente no Estado do Amazonas (TUCCI; ALBUQUERQUE; BRITO, 2016).

Para isso, a UFAM celebrou convênios com a SEDUC e SEMED de vários Municípios do Estado, entre eles, Parintins.

Em Parintins, o PEFD-RP ofertou durante os períodos de recesso escolar dos anos de 1998 a 2001, os cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas, Filosofia, Letras, Matemática e Pedagogia, no formato modular. O programa encerrou em julho de 2005 e formou 322 professores. E foi na vigência desse programa que o professor Sonhador que trabalha há 21 anos na Escola Municipal Luiz Gonzaga cursou Licenciatura em Ciências Biológicas.

O professor Sonhador enfatiza que a formação recebida no curso, de modo geral, não propiciou articulação com prática e afirma: *“Toda formação foi só teoria!”* (Professor Sonhador, 2016). O professor prossegue afirmando que o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do qual participou, consistiu em *“orientações gerais, mas nunca voltadas para a educação do campo [...] todo o curso foi voltado para as escolas da cidade”*.

A afirmação deste professor aponta ainda que falta de articulação teórico-prática na formação recebida, perspectiva essa contrária às concepções da Educação do Campo assumidas pelo MST, como indicam pesquisadores e militantes da educação do campo, como Bezerra Neto e Bezerra (2011), Freitas (2011), Munarim [et al], 2012) e Molina (2014).

Corroboram com essa linha de pensamento, Farias [et. all.] (2011, p. 68), os quais entendem a necessidade de relação teórico-prática nos cursos de formação inicial de professores para a superação de práticas pedagógicas reducionistas e tradicionais, o que *“implica romper de forma radical com práticas formativas, cujos parâmetros fixos e predeterminados [...] negam os professores como sujeitos produtores de conhecimento”*.

Mas, fazer a articulação entre teoria e prática nos cursos de formação de professores não é tarefa fácil, ao contrário, constitui-se um dos grandes desafios para os cursos (LEITE; GHEDIN; ALMEIDA 2008), visto que ainda prevalece um enorme abismo entre a teoria e a prática nos cursos de formação de professores e por extensão na educação escolar dos estudantes da educação básica.

Saviani (2014a, p. 68) argumenta que *“aprender a ler, escrever, contar e dominar os rudimentos das ciências naturais e das ciências sociais constitui pré-requisitos para compreender o mundo em que se vive”*. Por este caminho é possível *“entender a própria incorporação pelo trabalho dos conhecimentos científicos no âmbito da vida e da sociedade”*. E para que os professores saibam orientar os estudantes em seu processo de construção de conhecimentos por esta via é necessário que estes recebam uma formação capaz de levá-los a desenvolver esse trabalho (GATTI, 2014).

Trata-se, portanto, da necessidade de repensar os cursos de formação de professores, pois conforme alertam Fernandes, Cerioli e Caldart (1998), não tratam das questões do campo, nem mesmo nas regiões em que grande parte dos professores seguramente irá trabalhar, como aconteceu com a grande maioria [79%] dos professores que trabalham na Escola Municipal “Luiz Gonzaga”.

Realidade que também se repete em outras escolas do campo do Município de Parintins. Estudo realizado por Silva e Mourão (2014a) em 03 escolas do campo, os egressos dos cursos de formação de professores, devido entre outros fatores, à falta de experiência profissional, têm mais possibilidades de conseguir o primeiro emprego participando de processo seletivo para a Zona Rural, mas isso, em escolas, geralmente, muito distantes da cidade. Estas autoras destacam que as condições em que os egressos experienciam a profissão docente são pouco estimuladoras porque além da distância da cidade, nessas localidades há muita rotatividade, os discentes manifestam um alto grau de dificuldade de aprendizagem, o que pode levar os professores à desistência da profissão (SILVA; MOURÃO, 2014a).

Este fato evidencia que para além dos desafios enfrentados no que concerne às condições de trabalho pouco estimuladoras, é necessária ainda uma sólida formação de professores que supere o modelo de formação frágil e desconexa da realidade, ainda fortemente entranhada nos espaços formativos de grande parte das universidades brasileiras, como apontou o professor Sonhador (2016):

[...] a educação do campo exige uma formação que tenha uma identificação com a realidade, que considere o núcleo comum das disciplinas, mas também o específico para o campo. O grande impacto foi encontrar um vão na prática no que diz respeito ao tipo de formação para os alunos de escola do campo (Professor Sonhador, 2016).

A assertiva deste professor indica que a formação não faz sentido se não considera o cotidiano, as experiências construídas em cada território camponês, se não valoriza a identidade dos sujeitos que ali vivem e/ou trabalham. Estudo de Ghedin, Almeida e Leite (2008) confirmam que “os professores não estão recebendo preparo inicial suficiente nas instituições formadoras para enfrentar os problemas concretos no cotidiano de sala de aula”. Formações dessa natureza acabam por limitar as possibilidades de criação de alternativas para lidar com os fatores da diversidade cultural e dos contextos socioeconômico desfavorecidos. E como esclarecem Molina e Hage (2015, p. 126):

A referida formação docente, aligeirada, precarizada, sem a devida fundamentação teórica, dissociadora da teoria e da prática, realizada sem a

presença e a participação do futuro educador na vida escolar, e também ainda sem a necessária garantia do acesso aos conteúdos específicos da área de formação para o qual se titula este docente, tem sido objeto de intensa pesquisa e reflexão na área de formação de educadores, expondo, de maneira flagrante, os imensos prejuízos à qualidade da educação no País.

Por outro lado, a assertiva indica o quanto se faz necessário superar a dicotomia inventada entre cidade e campo, desvelar a interconexão global e local (MOLINA, 2009).

Ao trazermos essa discussão não estamos com isso negando a importância da teoria nos cursos de formação de professores, afinal, como argumenta Souza (2010) é necessário que os professores se apropriem da teoria, pois a falta desse aporte teórico tem como consequência as práticas pragmáticas, heterogêneas e fragmentadas. Antes, queremos reafirmar que a formação de professores exige cuidados e preparo profissional, o que requer que esta formação não descuide da teoria, mas também não deixe de articulá-la à prática, exigindo-se para isso, que se instaure nesses cursos um maior rigor de análise da realidade concreta, perspectiva de práxis (CALDART, 2012; TAFFAREL, 2012).

Do exposto, podemos afirmar que é mais do que necessário que os professores insistam na luta juntamente com movimentos sindicais e sociais contra a precária formação de professores e contra quaisquer formas de opressão e ataque a esta categoria. Portanto, as inquietações do professor Sonhador trazem à tona uma questão preocupante que tem afetado professores, não somente do Estado do Amazonas, mas de todos os estados brasileiros, especialmente, os que trabalham em territórios camponeses.

4.2.2 Projeto de Formação de Professores para o Ensino Fundamental em Áreas de Reforma Agrária de Roraima e Amazonas - PRONERA

O curso de Formação de Professores para o Ensino Fundamental foi desenvolvido pela UEA, por meio da Escola Normal Superior, que em convênio com o INCRA e o PRONERA ofereceu o curso de Licenciatura em Normal Superior para a formação de professores para a Educação do Campo. Este constitui o programa da Educação do Campo que foi operacionalizado no Amazonas e atendeu a 200 (duzentos) discentes oriundos de áreas de assentamentos criados pelo Incra, sendo 100 (cem) do Estado do Amazonas e 100 (cem) de do Estado de Roraima. Assim foram formadas quatro turmas, com 50 discentes cada uma delas,

Costa (2012) ao tratar sobre a origem deste programa na UEA apontou que a demanda surge da Regional de Roraima do Incra, visando a formação de professores naquele Estado, o

que reflete, segundo a autora que a realidade educacional na Região Norte não responde às necessidades e especificidades da maioria da população.

A esse respeito da proposta do curso, Costa (2012, p. 81) faz o seguinte esclarecimento:

A proposta do curso emerge a partir da pressão dos movimentos sociais ao INCRA de Roraima, chegando às instituições de ensino superior inicialmente no Estado de Roraima, que não atendeu o pleito, alegando a falta de recursos humanos. Nesse contexto, a demanda chegou à UEA, através da Regional do INCRA de Roraima e com a inserção do INCRA do Amazonas e do PRONERA, ampliando-se a proposta inicial para atender os dois Estados.

Desse modo, o convênio foi assinado em 01/07/2004 e o curso teve seu início visando responder aos desafios de desenvolvimento humano nos territórios do campo do Amazonas e Roraima (GHEDIN; BORGES, 2007). Trata-se de uma política direcionada aos jovens e adultos dos projetos de assentamento da reforma agrária, que conforme visto no Capítulo 3, atendeu 164.894 mil discentes assentados por meio dos 320 cursos, realizados em 880 municípios, em todas as unidades da federação brasileira.

Em 2008, o Programa, por meio do Curso Normal Superior da UEA, formou a primeira turma de nível superior no Estado do Amazonas, com 85 discentes oriundos dos assentamentos de reforma agrária dos municípios de Manaus e Parintins e as cerimônias de colação de grau realizadas em Parintins e Manaus (Portal do INCRA, 2013). Entre os discentes de Parintins que participaram dessa política estão José e Pedro, professores da Escola Municipal “Luiz Gonzaga”.

O professor José destaca que estava trabalhando naquela escola há dois anos como professor concursado em um cargo de trabalho de 20 horas semanais quando teve conhecimento da existência do curso direcionado aos filhos de assentados, mas isso, no penúltimo dia de inscrição, ocasião em que procurou a unidade do Incra em Parintins e se inscreveu. José destaca que ao todo foram 22 cursistas de Parintins inscritos no programa, dentre os quais o professor Pedro. Como se tratava de curso previsto para acontecer no período de férias em Manaus, a “notícia boa”, segundo o professor José era que o programa disponibilizaria recursos para a locomoção e alimentação dos cursistas.

Costa (2012) enfatiza que o grande desafio do grupo de professores que estava assumindo o encaminhamento do curso era pensar a formação do professor a partir de um contexto específico da Região Norte. Diante esse desafio emergiu a necessidade desse grupo ampliar o entendimento do referencial da Educação do Campo e, desse modo, no decorrer do

curso os discentes passaram a conhecer a história do seu assentamento, da vila, do município da escola, o que muito contribuiu para que aqueles se identificassem como sujeito do campo.

O professor José (2016) destaca o diferencial do curso:

Foi a partir de um debate sobre a valorização dos saberes do campo que eu comecei a perceber esse diferencial [...] quando a professora falou assim para gente: nós na condição de educadores temos que nos apropriar desses saberes e adicionar os nossos conhecimentos acadêmicos para transformar esses conhecimentos no conhecimento científico. [...] depende muito da capacidade dos profissionais que estão atuando se apropriarem desses saberes e dizer que é possível produzir ciência, que é possível você trabalhar, é dar novos horizontes, novas perspectivas, a partir desses olhares. Então eu preciso me situar onde estou, o que eu quero, que concepção eu vou seguir [...] direcionar nosso olhar para o campo. Foi a partir desse olhar que comecei a pensar diferente.

A assertiva do professor José é corroborada pelo professor Pedro, o qual destaca que “o curso proporcionou firmar a identidade de homem do campo. Trouxe conhecimentos a respeito da valorização da terra que precisa ter mais força”.

No entanto, a implementação do programa não deu sem embaraços, pois os professores José e Pedro enfrentaram dificuldades diversas, seja na dimensão pedagógica, seja na dimensão financeira. No que concerne à dimensão financeira, destacamos as mais evidentes, segundo os professores José e Pedro:

*[...] **não tinha professor substituto** então quando nós saíamos da sala de aula parava nossa disciplina e ao retornar do curso era aquele corre-corre para reposição das aulas. [...] tinha período que ficávamos apenas três professores ali com 8 turmas, então a gente tinha que fragmentar muito tempo e isso aumentava o nossos desgaste porque você tinha que planejar para oito turmas [...] era muito difícil [...] a secretaria [SEMED] também não aceitou a proposta de contratar o professor substituto quando nós entregamos o documento porque ela pensava assim que era de responsabilidade do profissional, se eu estou na disciplina de Língua Portuguesa então eu teria que falar com alguém para que ficasse no meu lugar repassando enquanto eu estava em formação. Foi essa resposta que nós tivemos quando trouxemos o documento pra secretaria: **que o município não poderia contratar professores substitutos.***

*A partir do quarto período para frente que foi equilibrar melhor, porque **a gente tinha só uma carga** e ainda tinha dividir [o salário] com a família que ficava na comunidade.*

*[...] **o município não cumpriu com o acordo de participação** e nós tivemos essa dificuldade no primeiro e no segundo período [...] foi bem desgastante para nós, porque em Julho por exemplo, quando nós íamos pra lá nós não tínhamos professor substitutos e então [...] os professores que ficavam antecipavam os tempos deles nos nossos tempos. Então em novembro os professores estavam fechando a grade deles e aí vinha o aumento crucial pra*

nós, porque nós tínhamos que planejar as nossas atividades para atender todas as turmas [...] era muito complicado porque imagine você ter que atender quatro turmas ao mesmo tempo.

[...] a partir do quinto período, o programa sofreu alterações [...] a coordenação falou que devido ao aumento de preços de passagens, que por exemplo, quando iniciamos em 2004, se cobrava R\$ 40,00, em 2008 quando nós concluímos ela estava numa faixa etária de R\$ 80,00 [...] não daria mas para atender os vinte e dois [cursistas] daqui de Parintins, alguém já teria que ir por conta própria. Foi quando nós nos reunimos com a coordenadoria lá em Manaus e pensamos como nós somos vinte e dois então tem uma possibilidade de fazer a turma em Parintins, aí o professores viriam de Manaus para ministrar as aulas aqui. Mas, eles não aceitaram [...] foi o outro momento tenso [...] então tá, se não vai ter [financiamento] para um, todos vamos parar, até numa forma de se corrigir, de pensar uma nova forma de gestar o programa. [...] e aí pensamos em fazer uma espécie de protesto e íamos entrar com a documentação comunicando pra Brasília [...] daqui a pouco a presidência do INCRA mandou dizer que se responsabilizaria por outros custos que já não estavam a altura do programa.

[...] acesso a material pedagógico [...] no primeiro estágio que nós fomos fazer, eles [os professores] indicaram as obras para a gente e quando chegamos no Luiz Gonzaga tivemos dificuldade nessas obras. Então tivemos que ligar para o nosso coordenador, ele reprografou lá em Manaus e enviou pra gente. (Grifos nosso).

Conforme exposto, os professores José e Pedro enfrentaram muitos problemas durante o percurso formativo, como falta de professor que os substituíssem no momento em que tivessem estudando, falta de comprimento do município quanto ao acordo de participação, redução dos recursos para manutenção e funcionamento do programa devido ao aumento do preço das passagens, alimentação, etc, que no início do curso (2004) tinha um valor e ao final (2008) aquele valor já estava dobrado. Isso sem falar das dificuldades de acesso aos referenciais teóricos indicados para leitura e produção de trabalhos solicitados.

Contudo, embora os limites apontados e outros mais, estes professores percebem as possibilidades de superação dos desafios diante das situações enfrentadas, como destaca o professor Pedro a respeito da dimensão pedagógica do curso: “a concepção que nós tivemos sobre essa necessidade do professor estar nessa constante busca [pesquisa] isso não afetou muito”, pois, “a princípio não tinha o hábito de ler e então tive que me desdobrar para adquirir a prática da leitura e me sair bem no estudo”.

Quanto à metodologia do programa, o professor José enfatizou que os trabalhos repassados pelos professores do curso para o tempo comunidade nas escolas em que trabalhavam foram todos coletivos, o que foi bom porque, segundo aquele professor:

Nós éramos quatro professores que trabalhávamos na Luiz Gonzaga, estudantes do Pronera, professor Antônio, professora Regiane, professor Gilberto e eu. Então todo trabalho a gente fazia em grupo, sentava e estudava muito juntos, discutia bastante a ponto de a gente compartilhar o curso inteiro. Em 2007 ela [Regiane] foi transferida para o Santo Antônio, ficamos três [...] em 2008, o professor Gilberto foi para o Maranhão, aí ficou só eu e o Antônio, mas a gente combinava, final de mês por exemplo que estávamos todos em Parintins, vamos para a casa do Gilberto, vamos na casa da Regiane [...] ficávamos nessa dinâmica sempre porque foi muito bom a gente partilhar ideias [...] criar uma discussão [...] todos acabavam opinando um pouquinho.

O professor José esclarece ainda que durante todo o percurso formativo, desenvolveram apenas um trabalho de forma individual no tempo comunidade:

Em 2006 desenvolvemos uma atividade de pesquisa nas escolas onde nós tínhamos que criar uma concepção de criança e de infância [...] o professor nos proibiu de ter acesso à informação do outro [...] Só depois de todo o resultado que a gente confrontou as semelhança entre os trabalhos, as concepções que aparecem. Esse trabalho foi feito de uma forma bem individual mesmo, os demais sempre a gente sentava junto para discutir.

A assertiva do professor José evidencia a importância da metodologia utilizada em seu percurso formativo, por meio da realização de trabalhos coletivos, que os fortaleceu de forma individual e coletiva.

No entanto, destacam que no início da produção individual, especialmente no que diz respeito ao Trabalho de Conclusão do Curso, estes sentiram-se inseguros devido ao pouco contato com o orientador, visto que o mesmo desenvolvia um projeto no Sul do Brasil e não conseguia atendê-los e então mudaram de orientador. Nas palavras do professor José, a presença de “*um orientador mais próximo no acompanhamento mensal à escrita do trabalho tornou possível concluir o trabalho de uma forma mais consistente*”. E quando estes sentiam dúvidas recorriam ao orientador, que mensalmente ia até a escola para orientar os professores cursistas e assim conseguiram concluir com êxito a escrita do Trabalho Final.

Tal fato é corroborada pelos professores coordenadores do Projeto, os quais destacam:

O desenvolvimento e conclusão do projeto de Formação de Professores para as séries iniciais do Ensino Fundamental em convênio UEA-INCRA-PRONERA revelou e provou que a razão pode vencer a mediocridade e o preconceito. Ao longo da formação **ouvimos de muitos professores de nossa Universidade e de outras que os estudantes deste projeto jamais conseguiriam fazer uma monografia** e nós, na condição de coordenadores de projeto, deveríamos abrir mão de uma proposta que vinculava estágio e pesquisa, pois eles jamais aprenderiam a escrever, tendo em vista sua origem. Esse desprezo aos trabalhadores do campo constitui-se preconceito inaceitável. Além do que, afirmar que os agricultores não seriam capazes de escrever uma monografia, isso seria uma confissão de incompetência da

Universidade, pois estaria demonstrado que ela não teria condições de ensinar (GHEDIN; BORGES, 2008, p. 10, grifos nosso).

As ponderações de Ghedin e Borges (2008), a respeito da conclusão do curso e dos trabalhos realizados expressa que o curso não aconteceu sem embates, inclusive com colegas de profissão, quanto ao tratamento preconceituoso aos estudantes do campo. No entanto, a determinação daqueles professores que se encontravam participando do processo formativo em busca de se apropriar dos conceitos da educação do campo certamente constitui o grande diferencial que efetivamente foram capazes de imprimir ao curso, contribuir para uma formação consistente a que os professores, seja do campo, seja da cidade, merecem. E nesse sentido corroboramos com Souza (2012, p. 104) quando assim se posiciona:

O que é buscar solução na práxis? É o que fazem as universidades que ousam e lutam (internamente) pela organização de cursos para beneficiários da reforma agrária. Há um conjunto de professores lutadores no templo universitário, e, de fato, é preciso ter “muita garra” para não desistir no meio do caminho. São muitos os enfrentamentos internos e externos que sofrem todos os que se envolvem em processos que buscam transformação social, em especial com as questões que direta ou indiretamente dizem respeito à reforma agrária e à propriedade.

Do exposto podemos dizer que as lutas travadas pela educação e formação de professores vivenciada Parintins - Amazonas se entrelaça às de outros pesquisadores que tem vivenciado essa experiência a nível nacional, como nos ensina Molina (2003, p. 106):

Podemos afirmar isso pelo conhecimento do conjunto de diferentes trabalhos desenvolvidos a partir das práticas executadas pelos alunos (assentados e universitários) e professores envolvidos no Pronera, tais como projetos de Iniciação Científica, dissertações e teses de doutorado. Muitos dos estudantes e professores estão contribuindo para isso, para fazer esse duplo movimento de reinserção do campo na agenda de pesquisa nas universidades pois, para mudar o modelo de desenvolvimento é fundamental repensar o papel do campo na sociedade brasileira e para isso, precisamos de mais informações e conhecimentos.

O resultado positivo desse processo formativo não está somente na riqueza dos trabalhos produzidos, mas na mudança de concepção dos professores cursistas, como ficou evidente nas palavras do professor Pedro, o qual considera que o curso trouxe uma concepção diferente de Educação do Campo, que trata o sujeito do campo como construtor de sua própria história e protagonista de novos rumos para a educação.

Um fato que nos chama atenção a respeito dos professores que participaram deste estudo é quanto a importância do papel social que estes podem imprimir não somente na escola em

que atuam, mas também no território onde esta se situa. É o que fica evidente nas palavras do professor José

[...] o que me motiva é poder fazer algo pela população, pelas crianças, por aqueles jovens, de forma que eles percebam, que eles comecem a entender que é possível fazer uma escola diferente a partir dessa prática, dessa convivência de compartilhar os saberes porque o conhecimento pra mim acontece quando há essa interação [...] você acaba se envolvendo a ponto de que as pessoas que estão convivendo com você [...] percebam que há uma necessidade de se fazer isso [...] se você puder, faça, porque isso aqui vai de certa forma ter um resultado positivo.

No entanto, esse pensamento não é compartilhado por todos os professores da escola na qual os professores egressos deste curso trabalham

[...] dentro da escola, há pessoas que não se identificam com essa educação, daí gera um outro fator secundário que vai influenciar de forma negativa na prática pedagógica, porque quando o professor não se identifica, ele só pensa financeiramente [...] porém, não tem a responsabilidade com a formação das crianças, com uma educação de qualidade [...] eu acho que isso provém dessa não identificação com o campo. E isso é um desafio que até hoje eu encontro (José, 2016).

A afirmativa do professor José é interessante e nos traz um importante alerta de que não é suficiente uma consistente formação se o professor não tem compromisso ético político com o trabalho que realiza. E nesse sentido, mais uma vez o professor José é esclarecedor:

Eu defendo a ideia de que a escola do campo deve ser pensada dentro desse contexto, um contexto direcionado para o campo não descartando as outras possibilidades, porque nós não podemos pensar que no futuro o filho do agricultor vai ficar sempre no campo, ele vai sempre buscar um conhecimento a mais, mas não deixando de contemplar essas especialidades[...].

[...] como é que as pessoas vão me ver daqui há 10 anos? O que foi que eu deixei? Qual a leitura disso que vai ficar no estudante, nas famílias, para as comunidades das quais eu percorri? Como é que eu quero que as pessoas se lembrem de mim? É desse profissional empenhado, que busca, que constrói, que faz o diferente, ou é do profissional ausente? A gratificação maior é você ver a criança, podendo desenvolver habilidades de leitura, de cálculo, de compreensão do mundo, [...] daqui a pouco vai estar interagindo com muitos saberes ali dentro da família.

Durante o período de pesquisa na escola, foi possível observar que os professores desenvolvem projetos em parceria com os pais e comunitários, dentre os quais, cabe destacar: Programa de Rádio Escola; Horta Escolar; Semana de Matemática, Leitura e Produção Textual; Festival da Arte Tracajaense (FESTART); Jogos Olímpicos da Escola Luiz Gonzaga (JOELG); e Soletrando.

Por meio desses e de outros projetos, os professores tem se esforçado para aproximar a escola do contexto dos discentes na comunidade, como assinala o gestor:

[...] nós estamos agora encaminhando um projeto político pedagógico, e uma das nossas preocupações é a política da educação do campo, aquele pensamento de não deixar de lado questões urbanas, porém voltadas às questões do campo e não para o campo. Então, nessa perspectiva nós estamos repensando aqueles projetos. Nossa escola tinha bastante projetos, mas paramos um pouco porque nos preocupamos de como esses projetos estão sendo trabalhados e aplicados e qual está sendo o resultado de tudo isso, nós podemos estar com projetos demais, mas os resultados não estão atendendo nossas expectativas, nós demos uma repensada.

Nós estamos buscando trazer essa questão para dentro do contexto da escola, associando aqueles conteúdos que estão dentro da proposta, qual a ligação que existe do conteúdo aqui, [...] com as práticas que estão sendo vivenciadas pelas crianças nas famílias. Caso contrário a gente vai estar criando, informando e dando umas orientações para eles e que não vão estar sendo vividas por eles lá diariamente, então a gente está trazendo, por exemplo, essa questão do extrativismo, a questão da própria agricultura, fizemos alguns ajustes no Programa Mais Educação, aplicamos oficina de agroecologia e pensamos como esse estudante vai poder auxiliar a família dele na produção da horta escolar e horta caseira e que torne seu estudo mais significativo ainda. Essa é a nossa preocupação!

Consideramos importante registrar aqui a postura deste professor não só pelo que ele fala, mas sobretudo, pelas suas atitudes, pois o percurso investigativo vivenciado naquela escola nos permite afirmar que o processo formativo vivido por este professor repercutiu de forma positiva em sua trajetória pessoal, profissional e social. Um aspecto que nos chamou atenção no processo da pesquisa foi perceber que este professor se permitiu construir no curso um rico processo de aprendizagem o qual reflete, sobremaneira, sobre a atividade que este realiza e a forma como este a realiza na escola e na comunidade.

Tal fato pode ser constatado também na fala tanto de professores, discentes, pais de discentes, presidente da comunidade, e demais moradores/trabalhadores, pois embora as perguntas fossem outras, de modo geral, emergiu o seu engajamento, evidenciando que este professor, no exercício de sua profissão, faz muito além daquilo que em tese deveria fazer: manobra o rabeta em dias de chuva e temporal, não tem hora, carrega materiais da escola, é de fazer e não usa de sua função para mandar, como ficou evidente nas palavras de seu Raimundo no Capítulo 1 deste estudo.

Quanto às dificuldades burocráticas e as disputas ideológicas foram os obstáculos que impediram o crescimento do PRONERA (II PNERA, 2015, p. 46), também no Amazonas.

4.2.3 Programa de Formação de Professores em Exercício – PROFORMAÇÃO

O Programa de Formação de Professores em Exercício (PROFORMAÇÃO) constituiu um curso a distância, em nível médio, com habilitação para o Magistério na modalidade Normal, realizado pelo MEC, que em parceria com os estados e municípios capacitou professores que exerciam atividades docentes nas séries iniciais, classes de alfabetização do Ensino Fundamental, ou de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Em sua fase inicial, em 1999, o programa fora financiado pelo Fundo de Fortalecimento da Educação (FUNDESCOLA), que administra recursos oriundos do Banco Mundial. A partir de 2002, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, passou a financiar o programa por meio de convênio com a Secretaria de Educação a Distância (SEED/MEC). O programa contava também com benefícios para a formação em serviço, que tinha respaldo legal na Lei 9.424/96, que dispunha sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), o que permitia que os investimentos voltados para a formação inicial dos profissionais do magistério pudessem ser financiados com a parcela dos 40% dos recursos do Fundo previstos para esse fim (BRASIL, 2002). Assim, manifestava-se como objetivos do programa:

- habilitar para o magistério em nível médio, na modalidade Normal, os professores que exercem atividades docentes nas séries iniciais, classes de alfabetização do Ensino Fundamental, ou da Educação de Jovens e Adultos – EJA, de acordo com a legislação vigente;
- elevar o nível de conhecimento e da competência profissional dos docentes em exercício;
- contribuir para a melhoria do processo ensino-aprendizagem e do desempenho escolar dos alunos nas redes estaduais e municipais do Brasil;
- valorizar o Magistério pelo resgate da profissionalização da função docente e melhoria da qualidade de ensino (BRASIL, 2002, p. 10).

Foi no cumprimento dessa exigência legal que a professora Flor, que trabalhou na Escola Municipal Luiz Gonzaga e já se encontra aposentada, participou desse programa de formação. A exigência legal foi “sanada” por meio da criação do PROFORMAÇÃO, mas na prática, o Programa não conseguiu atender a todos os professores “leigos” como se previa (SILVA; GONZAGA, 2013), uma vez que muitos professores, sequer, participaram do processo de seleção para fazer o curso.

Trata-se de uma política compensatória que não traz em seu bojo a garantia de direitos sociais, uma vez que os professores naquela condição foram ‘convidados a varrer o chão da

escola', 'fazer a merenda'. Era humilhante para alguém que, mesmo sem a capacitação técnica contribuiu com a educação na Zona Rural e agora não poderiam mais fazê-lo. Tal situação evidencia a distância entre as "intenções" dessa política de formação e o que efetivamente foi possível fazer, pois grande parte dos professores que em tese teria direito a essa formação, ficou excluída do processo.

A maioria das pessoas vive a precarização do ensino, carregam as marcas da alienação, da privação cultural que as afasta da humanização do gênero humano, da individualidade para si (DUARTE, 1993), como é o caso da professora Flor, que enfatiza: *"naquela época [década de 90] eu era professora leiga e fui discriminada muitas e muitas vezes pelos colegas porque eu não era formada"*.

Além da discriminação sofrida, a professora esclarece que o salário atrasava: *"a gente custava a receber na época, recebia só de dois em dois meses, três meses, mas teve um prefeito que entrou e não assinou mais o contrato, olha, nós ficamos seis meses sem receber"*.

A afirmativa da professora Flor denuncia o tratamento recebido pelos professores que lecionavam em escolas do campo para as séries iniciais do Ensino Fundamental, mesmo sem a formação mínima exigida pela legislação educacional brasileira e com salários atrasados. A discriminação sofrida pelos próprios colegas de profissão revela o quanto que os professores, enquanto categoria, estão desarticulados na luta por seus direitos.

A esse respeito, a professora Flor externou sua indignação: *"Eu ficava sentida, puxa, eu dediquei tanto tempo da minha vida, uns vinte anos, comecei a trabalhar com 23, 24 anos. Mas nunca larguei a peteca, quanto mais me discriminavam, mais eu mostrava meu trabalho"*. E acrescenta: *"O diretor da escola foi meu aluno, o Antônio foi meu aluno, já passaram vários professores que foram meus alunos e tem gente na universidade fazendo o curso de Educação Física, de Matemática, de Pedagogia"* (professora Flor, 2016).

O acontecimento vivido pela professora carrega as marcas do desprestígio da profissão docente, materializado pela discriminação sofrida por não ter a formação exigida para a função que exercia na escola, apesar da mesma ter contribuído, sobremaneira, para a formação de muitos estudantes, afinal, era a única professora da comunidade e trabalhava com turma multisseriada. Evidencia ainda sua indignação, depois que a escola passou a atender no estilo de organização seriado pela falta de reconhecimento ao trabalho docente ao qual dedicou parte de sua vida e colaborou na formação de discentes que hoje são, inclusive, seus colegas de profissão.

A pressão era tanta a ponto daquela professora se sentir culpada quando um dos seus discentes não conseguia aprender e atribuía isso ao fato de não ser formada. Tal fato é expresso na seguinte afirmação da professora: *“quando meu aluno não aprendia eu não dormia direito, porque eu não tinha nenhuma formação”*. O sentimento de culpa e/ou responsabilização pelas precariedades do ensino está fortemente entranhado na assertiva desta professora, como quer o capitalismo, e esta é, de acordo com Molina e Hage (2015, p. 133), “exatamente a cilada da perspectiva neoliberal das políticas de formação, ao colocar somente sobre o docente a responsabilidade da transformação dos problemas educacionais”

Ao voltarmos o olhar para o proposto na política de formação, como o PROFORMAÇÃO, podemos dizer que de um lado houve o reconhecimento legal de que os professores precisam, de no mínimo, uma formação em nível médio para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o que representou, para muitos professores, especificamente, para os que se encontravam lecionando em escolas do campo, o reconhecimento de uma enorme dívida social do poder público em relação aos seus direitos. Mas, por outro lado, não podemos deixar de mencionar que, efetivamente, esta política de formação não atendeu a todos os professores como se previa.

A implementação dessa Lei representou, de um lado o reconhecimento de que a educação básica precisa ser tratada com mais atenção pelos governantes, e, de outro, a exclusão social daqueles sujeitos que por muito tempo assumiram a educação em contextos desfavorecidos. A mesma Lei que exigia uma formação mínima para os professores, agora os convidava a deixar a sala de aula.

Trata-se, portanto, de uma política compensatória que não traz em seu bojo a garantia de direitos sociais, uma vez que os professores naquela condição foram convidados a “varrer o chão da escola”, “fazer a merenda”. Era humilhante para alguém que, mesmo sem a capacitação técnica contribuiu com a educação na Zona Rural e agora não poderiam mais fazê-lo. Tal situação evidencia a distância entre as “intenções” dessa política de formação e o que efetivamente foi possível fazer, pois grande parte dos professores que em tese teria direito a essa formação, ficou excluída do processo.

A exemplo a própria professora Flor, cujo nome, que já constava na lista dos professores cursistas para a primeira turma ofertada pelo curso Proformação, o qual teria direito e daria respaldo para o exercício de sua prática docente, foi retirado da lista após um desentendimento com o secretário de educação daquela época que, em consequência, a deixou de fora daquele processo formativo.

A impossibilidade da professora Flor participar do curso de formação revela que o proposto pela política de formação nem sempre se faz cumprir em detrimento do abuso do poderio local, que ao contrário de atender, excluiu professores que por muito tempo assumiram a educação, sobretudo, em territórios camponeses. Ou seja, o programa não conseguiu atender a todos os professores, que se encontravam sem a formação mínima, pois conforme a professora, muitos de seus colegas não conseguiram, sequer, participar dos processos seletivos, pelo simples fato de que não atendiam aos critérios requeridos para o ingresso no curso porque já estavam fora da sala de aula.

Tal fato também pode ser comprovado no discurso da oradora da turma, o qual a professora Flor recorda com carinho e do qual consideramos relevante trazer o seguinte trecho:

A necessidade de permanecer no trabalho e a esperança de dar continuidade aos estudos foram as razões que nos motivaram até o final. Queríamos um certificado, pois estávamos cansados de receber diferentes títulos por não ter um diploma que comprovasse nossa profissão.

Embora realizássemos o trabalho com seriedade, suportamos humilhações [...]. A nossa maior dor era o não reconhecimento, haja visto que por falta de uma qualificação, muitos de nossos colegas tiveram que deixar a sala de aula. Mesmo assim a esperança permaneceu e hoje atuamos como professores, desta vez, capacitados (Discurso da oradora da turma, 2004).

O discurso da oradora da turma revela a necessidade sentida pelos professores em permanecer no trabalho, visto que eram contratados e careciam de uma formação que lhes desse respaldo para o exercício da função, por isso almejavam continuar seus estudos. E nesse sentido, obter um certificado significava, para aqueles “poucos privilegiados”, continuar atuando como professor na sala de aula, sem que para isso fossem humilhados. No caso da professora Flor, esta conseguiu participar da segunda turma do programa, mas isso porque a SEMED já estava sob a gestão de outro grupo político e destaca a importância desta formação:

[...] aprendi muito, muito mesmo, eu já fazia algumas coisas da minha criatividade, mas não era que eu tivesse conhecimento eu ia criando e assim foi. Após o curso eu já nem trabalhava eu só era ponte de ligação do conhecimento com os alunos, só fazia coordenar eles. A penúltima turma foi excelente, eles [os discentes] davam aula, explanavam, faziam cartas, uma infinidade de coisas e eu estava gostando muito.

A fala da professora nos chama atenção pela alegria contagiante em realizar o trabalho docente após ter participado do curso de formação. Esse sentimento é compartilhado pela oradora da turma que enfatizou: “sabemos que o magistério é apenas uma base, mas para nós,

será de uma importância sem tamanho, pela riqueza de conhecimentos assimilados” (Discurso da oradora da turma, 2004).

Tanto a fala da professora Flor quanto da oradora da turma traduzem a memória da experiência formativa que se entrelaçam às experiências pedagógicas daquelas professoras e que carregam, portanto, as marcas das condições de trabalho a que estão submetidas. E como nos ensina Molina (2014), as memórias dos professores em formação, tanto da trajetória pessoal da história de vida quanto das histórias docentes, dizem muito sobre “como se tornaram educadores; por que e em que condições ensinam nas escolas do campo e, principalmente, como vivem os sujeitos do campo que, na condição de educadores, eles ensinam” (MOLINA, p. 274-275, 2014).

No entanto, embora os professores reconheçam o grau de importância da formação para o exercício de sua profissão, para muitos, como para a professora Flor, a formação chegou tardia, uma vez que um ano após a mesma ter concluído o curso se aposentou e aquele sentimento de alegria e de realização profissional é passageiro, visto que a desvalorização de seu trabalho é notadamente percebida. É o que pode ser comprovado na seguinte afirmação:

Hoje eu não estou na universidade porque eu já tinha me aposentado. Antes [da aposentadoria] eu me inscrevi e eu passei tanto pra estudar na UFAM quanto na UEA, mas, quando fui fazer minha matrícula descobri que eu já não podia mais fazer porque tinha me aposentado [...] Eu pirei! Depois eu perdi o ânimo de estudar” (professora Flor, 2016).

Fazer um curso em nível superior constitui assim, para muitos professores, um grande desafio, posto que não se trata apenas de um título ou um curso a mais e sim do reconhecimento social pelo trabalho realizado.

Se por um lado o critério estabelecido para a participação nos cursos de formação, de que o professor esteja atuando em sala de aula, reconhece e valoriza os professores que estão na ativa; por outro, impede os que estão próximos da aposentadoria de continuarem seus estudos, ainda que estes tenham sonhado e lutado durante toda sua trajetória profissional por esse feito.

Enfim, essa perspectiva de política de formação, inspirada no modelo neoliberal, convida os professores a assumirem a responsabilidade por seu processo formativo, se assim o desejarem, além de exigir-lhes muitas outras tarefas que não estão em consonância com as condições de trabalho igualmente necessárias para essa finalidade, o que fragiliza, sobremaneira, a categoria dos professores.

4.2.4 Programa de Formação e Valorização de Profissionais de Educação (PROFORMAR)

O PROFORMAR foi ofertado pela UEA nos anos de 2002 a 2005. A UEA é uma instituição de ensino superior brasileira, cujas atividades acadêmicas tiveram início em 03 de agosto de 2001. Trata-se de uma instituição que possui o maior número de unidades distribuídas no Estado do Amazonas, sendo: 5 Unidades Acadêmicas na capital (Escolas Superiores); 6 Centros de Estudos Superiores e 12 Núcleos de Ensino Superior no interior do Estado do Amazonas. A Cidade Universitária da UEA encontra-se em construção no município em Iranduba a 25 km de Manaus, o que a torna a maior universidade multicampi do País.

A UEA oferta cursos regulares de Licenciatura em Ciências Biológicas, Física, Matemática, Química, Geografia, História, Letras e Pedagogia nos Centros de Estudos Superiores, localizados nos municípios de Parintins, Tefé e Tabatinga. E cursos de formação especiais e à distância em tempo real e mediados por mídias tecnológicas nos Núcleos de Ensino Superior.

O programa PROFORMAR foi ofertado em duas etapas nos anos de 2002 e 2005, em todos os 61 municípios do Estado do Amazonas, conforme ilustra o Quadro 17:

Quadro 17- Número de Professores formados pelo programa Proformar

Ano	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
Parintins	523	-	-	249	-	-	-	-	-	-	-	-
Outros municípios	8.198	-	-	6.502	-	-	-	-	4	4	3	3
Total	8.721	0	0	6.751	0	0	0	0	4	4	3	3

Fonte: Sistema Acadêmico Lyceum; Secretaria Acadêmica Geral; PROPLAN/UEA.

O quadro 17 mostra que no ano de 2005, o programa atendeu 8.721 professores, dentre os quais, 523 pertenciam ao Município de Parintins. No ano de 2008, formou 6.751 professores, incluindo 249 professores de Parintins. O programa graduou mais de 15 mil professores, dentre os quais 551 professores de 22 etnias indígenas de 14 municípios do Amazonas, sendo 153 na primeira etapa e 398, na segunda, incluindo o município de Parintins. Tal fato o consagrou vencedor do prêmio Objetivos do Milênio e apontado pela Unesco como modelo a ser seguido por outros países (Portal da UEA, 2016).

No entanto, para além do que mostram os dados numéricos deste programa que colocam a UEA no rol de experiências exitosas, há limites, dentre os quais o de que o curso Normal Superior habilita professores para a docência na Educação Infantil e séries iniciais do Ensino

Fundamental, deixando de lado as demais etapas da educação básica, como as séries finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

O Estado do Amazonas apresenta uma grande carência de professores, principalmente para ministrar as disciplinas de Biologia, Química, Física, Língua Portuguesa e Matemática, e a grande parte dos professores que trabalha com estas disciplinas não é licenciada na área, ocasionando em deficiências no processo de ensino aprendizagem de crianças, jovens e adultos que estudam em escolas amazonenses (SILVA; GONZAGA, 2013).

A situação se agrava nas escolas do campo, nas quais faltam professores qualificados ao atendimento das demandas daquela realidade. Esse desafio acompanha as professoras Deíse, Dore, Jasmim, Maria, Mimi e Paixão e tantos outros, conforme ilustra o Quadro 18.

Quadro 18 - Área de formação e atuação dos professores

Professor (a)	Formação	Série /Ano/Turno ⁵⁴			Disciplinas que ministra
	Graduação/Pós-Grad	Mat.	Vesp.	Not.	
Deíse	Normal Superior/Proformar	2º ano Ens. Fund.	-	-	Port./Mat./Ciênc./Ed. Física/Geog./Hist./Art.
		-	Apoio Pedagógico	-	-
		-	-	3º ano Ens. Méd.	Port./Mat./Geog./Hist./L. Ing. /L. Esp./Quím./ Fís.
Dore	Normal Superior /Proformar e História (2ª Licenciatura - Parfor) Metodologia das Ciências Biológicas	4º ano Ens. Fund.	-	-	Port./Mat./Ciências/Ed. Fís./Geog./Hist./Artes
Jasmim	Normal Superior/Proformar	1º ano Ens. Fund.	-	-	Port./Mat./Ciênc./Ed. Fís./Geog./Hist./Art.
		-	6º e 7º ano Ens. Fund.	-	Português
Maria	Normal Superior/Proformar Pedagogia	I e II Períodos Ed. Inf. / 1º ao 5º ano Ens. Fund.	-	-	
	Artes/Ed. Inclusiva	-	-	1º ano Ens. Méd.	Port./Mat./ Hist./ Geo./ Ciê/ Ing./Rel./ Art./ Ed. Fís.
Mimi	Normal Superior/Proformar Pedagogia	AEE			Port./Mat./Geog./Hist./L. Ingl./L. Esp./Quím./ Fís.
	Psicopedagogia		AEE		
				2º ano Ens. Méd.	
Paixão	Normal Superior/Proformar/Pedagogia	I, II, III Períodos Ed. Infantil	-	-	Ling., Mat., Ciências Sociais e Ciências Naturais
	-	-	6º, 7º, 8º e 9º Ens. Fund.	-	Língua Inglesa, Artes e Ens. Religioso

Fonte - Questionário aplicado aos professores em Junho/2016.

⁵⁴ No turno matutino funciona a Educação Infantil e as séries iniciais do Ensino Fundamental; no turno vespertino, séries finais do Ensino Fundamental; e no turno noturno, o Ensino Médio Tecnológico.

Conforme o quadro 18, os professores mesmo tendo sido formados para trabalhar com as séries iniciais do Ensino Fundamental, acabam por assumir as séries finais do Ensino Fundamental, além do Ensino Médio, ou seja, todas as etapas da educação básica.

As professoras Deíse, Maria e Mimi trabalham como tutoras no Ensino Médio Tecnológico e ressaltam que não têm uma formação que respalde o exercício dessa função. A professora Maria enfatiza: *“minha dificuldade não está só em trabalhar com o Ensino Médio e meu maior desafio foi trabalhar em sala multisseriada, pois a primeira vez em que fui trabalhar com multissérie não sabia como trabalhar, como agir e deu vontade de desistir”*. Atualmente a professora trabalha no turno noturno com o Ensino Médio e no turno matutino com uma turma multisseriada que agrega estudantes da Educação Infantil e de 1^o ao 5^o ano do Ensino Fundamental. E conforme já mencionado no primeiro capítulo deste trabalho, este fato infringe o que preconiza o parágrafo 2^o do artigo terceiro da resolução nº 2 de 28 de abril de 2008, quando orienta que crianças de Educação Infantil não sejam agrupadas em uma mesma turma com crianças do Ensino Fundamental.

A professora Paixão destaca: *“trabalho no turno matutino com crianças da Educação Infantil, em sala de aula com organização de ensino é em estilo agregado, ou seja, reúne as turmas do I, II e III períodos e no turno vespertino trabalho em turmas com organização seriada as disciplinas de Língua Inglesa, Artes e Ensino Religioso para estudantes do 6^o, 7^o, 8^o e 9^o ano”*.

A questão apresentada quanto à falta de professores licenciados em áreas específicas, impõe a necessidade de cobrir vagas com profissionais de outras áreas, o que ocorre o mais das vezes em condições desfavoráveis a uma educação do campo que se queira de qualidade. Nessa condição, como disparou a professora Dore: *“os próprios professores são considerados apenas um “quebra galho”*⁵⁵.

Além da falta de condições adequadas de trabalho, falta-lhes ainda uma formação adequada para trabalhar as diferentes disciplinas, que em grande parte, não são da sua área de formação.

Por outro lado, ainda que a formação seja oferecida, conforme a professoras Maria: *“participar do processo de formação inicial não é fácil*. A esse respeito a professora Jasmim afirma: *“Alguns desafios se impõem, como a ausência de transporte para ir até a cidade, falta de compreensão dos pais de alunos que não entendiam a nossa ausência quando saíamos para*

⁵⁵ Expressão utilizada por professores que suprem uma necessidade emergencial, sem que se leve em conta sua formação e condições de trabalho.

a formação”. Assim, ambas as professoras destacam também a falta de moradia e a situação financeira para se manterem na cidade.

O quadro apresentado coloca em xeque as políticas de formação de professores, que ao que parece têm contribuído para a reprodução e permanência das deficiências da educação neste território.

Portanto, além da formação é necessário pensarmos nas condições oferecidas a estes professores para que os mesmos participem das formações

*4.2.5 Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR: Mas, professora, essa educação do campo, será que ela existe mesmo?*⁵⁶

O PARFOR é outro programa que os professores da Escola Municipal Luiz Gonzaga participaram. Foi na implementação desta política que a professora Dore, que trabalha há 15 anos nesta escola, cursou História por meio da oferta de turma especial de 2ª Licenciatura. A professora Dore argumenta que se inscreveu para o curso de 2ª licenciatura em História porque o curso Normal Superior, o qual havia participado anteriormente por meio do PROFORMAR lhe dava respaldo para trabalhar apenas as séries iniciais do Ensino Fundamental e como a professora ministrava a disciplina de História para os anos finais do Ensino Fundamental sentiu a necessidade de fazer esse curso.

No entanto, após concluir o curso de Licenciatura em História, esta professora percebe que o fato de ter feito esse curso não lhe conferiu a garantia de continuar ministrando a disciplina de História, a qual almejava e afirma sentir falta de valorização e reconhecimento da profissão que exerce. Segundo Dore o critério utilizado para ministrar a disciplina, está relacionada não a sua qualificação profissional, mas às relações políticas engendradas nos processos de contratos de trabalho da SEMED, como fica evidente na resposta ao questionário:

Mas, professora, essa educação do campo, será que ela existe mesmo?

Adianta eu falar para meu aluno que não estamos mais na era do cabresto, se não temos o direito de manifestar nossa opinião quanto a candidato “A” ou “B”? Fui punida – perdi minha cadeira de 10 anos de contrato de trabalho temporário – tudo porque meu esposo fretou o barco para um candidato a governador.

⁵⁶ Questionamento feito pela professora Dore.

A esse respeito, a professora Dore argumentou: *“não somos vistos pelos nossos estudos. Somos formados em uma área e somos colocados em outra área, porque somos mandados por uma política nojenta que comanda a educação sem dar importância aos profissionais que são formados”*.

A fala da professora Dore traduz o sentimento de indignação e revolta pela forma com que o contrato de trabalho é posto em ação, indicando a falta de reconhecimento e de valorização dos professores, visto que, em geral, os professores que trabalham em escolas do campo são formados em uma área e são submetidos a assumirem outras disciplinas diferentes de sua formação inicial. A situação vivida por esta professora se assemelha a de muitos outros professores, pois, conforme visto no Capítulo 2, a forma como os cursos são divulgados e trabalhados sugerem que a formação profissional pode gerar empregabilidade, triste ilusão, o emprego não está garantido, pois as relações clientelistas continuam no país e mais fortemente no território camponês.

Esta situação traz à tona a contradição que impera quanto a estratégia do governo, em instituir o PRONACAMPO, como política de formação de professores, o qual “visa ampliar” as oportunidades de formação para os professores que atuam em escolas do campo, que conforme discutido no Capítulo 3, é oferecido pela via do PROCAMPO, PARFOR e UAB. No caso da professora Dore, esta foi atendida pelo PARFOR - 2ª licenciatura, o qual se destina àqueles professores que atuam em área distinta da sua formação inicial

Da mesma forma, está em contradição com o que regulamenta o PNE (2014-2024), especificamente no que concerne à estratégia 15.9:

c) Estratégia 15.9 prevê cursos e programas especiais para assegurar formação específica na educação superior, nas respectivas áreas de atuação, aos docentes com formação de nível médio na modalidade normal, não licenciados ou licenciados em área diversa de atuação docente, em efetivo exercício na docência.

Brzezinski (2016, p. 36), ao fazer análise desta estratégia enfatiza que a formação preconizada pela Estratégia 15.9 tem sido reivindicada ao Estado pela Anfope em lutas deflagradas desde 1983, a qual defende que todo profissional da educação deve ser formado em nível superior e admitido por concurso para a função docente compatível com a área/disciplina para a qual foi preparado. A autora esclarece ainda que a Anfope acrescenta a essa reivindicação que o processo formativo deve ser fomentado com recursos públicos da União, implementado por instituições públicas de qualidade social reconhecida, de forma a destinar verba suplementares aos Estados e Municípios.

A assertiva de Brzezinski (2016) indica que a defesa de uma formação em nível superior e admissão por concurso para a função docente compatível com a área/disciplina para a qual o professor foi preparado não é nova. No entanto, na prática, este problema, que é de valorização social da profissão persiste e nesse sentido, Souza (2010, p. 347) pondera que “é preciso que nós, professores, nos mobilizemos de forma ampla e radical para lutar contra as políticas públicas educacionais contra as péssimas condições do trabalho escolar e a desvalorização de seus trabalhadores”.

No caso da professora Dore, esta tem se dedicado em se qualificar para o exercício do trabalho docente e enfatiza que no momento em que estava cursando o PARFOR também participou do curso de aperfeiçoamento em Educação do Campo, o Escola da Terra, o qual foi ofertado pela UFAM e atendeu 1.446 professores cursistas de 1.311 escolas localizadas em 18 municípios do Amazonas, incluindo Parintins. O curso tinha como objetivo contribuir na formação continuada de profissionais da educação que atuam nas escolas do campo, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, fundamentando as teorias e metodologias centradas em práticas pedagógicas capazes de proporem o desenvolvimento de estratégias e recursos educativos que facilitem a integração do saber tradicional ao saber científico ao trabalho do campo (Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo, 2014).

A realização do curso de aperfeiçoamento Escola da Terra foi possibilitada por via de convênio de participação firmado entre a UFAM e Prefeituras dos municípios, onde as prefeituras se responsabilizavam pela infraestrutura e a UFAM pelo descolamento, diárias e passagens para seus formadores e convidados, além do material didático pedagógico e outros para realização dos estudos nos tempo universidade e tempo comunidade.

Quanto à participação da professora Dore neste curso de aperfeiçoamento, esta assinala que o curso lhe possibilitou, dentre outras coisas, mais conhecimentos, mudanças na forma de pensar nas concepções e práticas, aprendeu a perceber questões que antes não se importava, principalmente a valorizar o espaço onde vive. Enfatiza que por meio deste curso viveu a experiência concreta da metodologia do ensino com pesquisa, entretanto, alega que sentiu dificuldades em entender essa metodologia porque antes dessa experiência formativa não tinha a prática da pesquisa e afirma: “*foi assim que realizei uma pesquisa no lugar onde moro e resultou na produção do artigo final do curso de História do PARFOR*” (Professora Dore, 2016).

Conforme registro da professora Dore, durante a vigência do curso Escola da Terra, embora esta sentisse dificuldades, viveu a experiência da metodologia do ensino com pesquisa.

E destaca que nos círculos de diálogo promovidos no curso ficou evidente as fragilidades dos seus colegas professores em realizar atividades envolvendo pesquisa. Isso sem mencionar os limites e condições desfavoráveis próprias do trabalho que os professores realizam, visto que em geral, trabalham os três turnos, o que constitui um dos fatores impeditivos para a realização de leituras e pesquisa, como propõe o curso, tanto no que concerne ao tempo universidade, quanto ao tempo comunidade.

No entanto, ainda que haja limites quanto a proposta do curso, este trouxe possibilidades para os professores, como demonstrou a professora Dore, que entendeu a concepção do curso e está fazendo a diferença na escola em que atua, inclusive, após essa experiência, a professora construiu o artigo História e Memórias da Comunidade “Santo Antônio”, Rio Tracajá, Parintins-Am, defendido no curso de História que fez pelo PARFOR.

É notório o esforço empreendido pela professora Dore em qualificar o seu trabalho docente, por meio dos cursos dos quais participou. No entanto, estes cursos não atenderam e/ou não corresponderam à expectativa criada em relação ao trabalho que realiza, pois, mesmo tendo assumido a disciplina de História, anterior ao início do curso de 2ª Licenciatura em História pelo PARFOR, a conclusão deste não foi suficiente para assegurar a continuidade de seu trabalho com esta disciplina. As relações de trabalho que regem a profissão docente estão permeadas pelas imposições dos princípios da sociedade capitalista, materializadas, dentre outras formas, na falta de respeito quanto às suas escolhas e falta de segurança na profissão. A situação vivida pela professora Dore confirma as ponderações indicadas por Maués (2011, p. 84):

As medidas propostas não indicam uma preocupação real com a valorização do magistério no sentido de desenvolver ações que garantam uma formação inicial e continuada com qualidade, um plano de cargos e salários que represente um estímulo para entrar ou permanecer nesse *métier* e um reconhecimento social que traduza o verdadeiro papel que o professor desempenha na sociedade.

Na verdade, o processo de implantação de tais propostas é doloroso e cheio de contradições (SOUZA, 2010), mas que aos poucos vai envolvendo os professores, que acabam se encantando pelo “canto da sereia” (SAVIANI, 2007b). E, deste modo, tal como rege a política hegemônica capitalista, os professores

[...] estão desorganizados e sem rumo, bombardeados pelas políticas de Estado, sem forças para enfrentá-las. De um lado, repelem a educação do Banco Mundial, de outro se iludem com as propostas de educação do campo difundidas pelos movimentos, que em suas características não diferem dos

objetivos da primeira, uma vez que seguem a mesma lógica, os mesmos princípios, embora maquiados com a literatura da educação socialista (SOUZA, 2010, p. 320).

Ao tratar dessa questão, Souza (2010), com base em Saviani (2007a), destaca que situações como essas colocam os professores numa tremenda armadilha já que os mecanismos de adaptação acionados a partir dos interesses dominantes podem ser confundidos com anseios da classe dominada, ou seja, com os interesses dos professores. Trata-se de um problema que precisa ser compreendido para além da função social destes profissionais, que apesar da vontade de se qualificar, do compromisso ético político e do engajamento social com a comunidade escolar, como é o caso da professora Dore, reconhecemos que isso não é suficiente.

Precisamos avançar mais, afinal, as políticas de formação hegemônicas impostas aos professores, os enfraquecem e os imobilizam enquanto categoria. Para tanto, concordamos com Saviani (2009, p. 153), quando assim se posiciona frente ao tema da formação de professores:

Ao encerrar esse trabalho não posso me furtar de chamar a atenção para o fato de que a questão da formação de professores não pode ser dissociada do problema das condições de trabalho que envolvem a carreira docente, em cujo âmbito devem ser equacionadas as questões do salário e da jornada de trabalho. Com efeito, as condições precárias de trabalho não apenas neutralizam a ação dos professores, mesmo que fossem bem formados. Tais condições dificultam também uma boa formação, pois operam como fator de desestímulo à procura pelos cursos de formação docente e à dedicação aos estudos.

Consideramos essa assertiva de Saviani deveras pertinente, uma espécie de convite à luta por uma formação de professores *para si*, que por isso mesmo, estes precisam estar organizados enquanto categoria para lutar de forma consciente pelos seus direitos. Precisamos compreender, como nos ensina Masson (2009, p. 207) que “não estamos fadados a apenas remediar os efeitos das contradições imanentes ao capital, pois é possível forjar um projeto de formação de professores alternativo”.

E nesta direção, Frigotto (2011, p. 242), nos oferece pistas de que a partir de revoluções verdadeiras é possível reformas de políticas de formação de professores em profundidade. Mas essa revolução ainda não aconteceu, o que favorece

[...] a dupla deformação política sublinhada por Karel Kosik (1969): *a postura da bela alma e a do comissário*. No primeiro caso, trata-se do encastelamento no plano de uma pureza teórica abstrata e moralista para a qual tudo é reformismo, o que conduz a uma posição imobilista. No segundo caso, está o *comissário* centrado em suas fatias de poder, exercendo uma atitude pragmática, utilitarista e oportunista, capaz de subordinar os interesses da sociedade aos seus.

As ponderações deste autor são bastante interessantes e esclarecedoras, posto que nos ajudam a entender o porquê das políticas de formação hegemônicas não atenderem à expectativa dos professores que trabalham com a educação que se processa em territórios camponeses. As estratégias de formação orientadas pela perspectiva hegemônica impedem que mudanças estruturais ocorram, porque o que importa é acentuar cada vez mais a desigualdade.

Para tanto, contrários à perspectiva de políticas formação hegemônicas consideramos condição *sine quanon* assumirmos nosso papel de professores lutadores e construtores capazes de ajudarmos na construção de outros caminhos para essa problemática, cuja superação se faz urgente e necessária. Assim, defendemos com Taffarel (2012, p. 254 - 255) outros pilares pautados na perspectiva da transformação social.

- consistente base teórica – a escola tem a função social de garantir o acesso ao patrimônio cultural produzido pela humanidade e o currículo como programa de vida, o que significa elevar a capacidade teórica dos estudantes, garantindo-lhes as ferramentas de pensamento para compreender, explicar e agir revolucionariamente no mundo;
- consciência de classe – construída na luta cotidiana para transformar a classe em si em classe para si;
- formação política – expressa na política cotidiana, na pequena e na grande política, de acordo com os interesses da classe trabalhadora;
- organização revolucionária – iniciada na escola com a autodeterminação dos estudantes, o coletivo, o fomento de outros valores que não os individualistas e egoístas do capitalismo, mas, sim, o planejamento segundo valores socialistas, dos coletivos organizados para o trabalho socialmente útil (TAFFAREL, 2012, p. 254 - 255).

Esta importante pesquisadora e militante nos esclarece que os quatro pilares, quais sejam uma consistente base teórica, consciência de classe, formação política e organização revolucionária, foram suscitados pelos movimentos de luta da classe trabalhadora. Em seu ponto de vista, é necessário recolocar com pormenores e conexões o socialismo científico na formação de professores para a escola do campo, o materialismo histórico dialético como teoria do conhecimento, o marxismo como filosofia e o projeto histórico de superação do capital como possibilidade histórica concreta.

Tal exigência requer, necessariamente, um esforço individual e coletivo de investigação e experimentação de propostas pedagógicas de base marxista, socialista. Mas, não só isso, porque como ficou evidente nos dados apresentados pelos professores é igualmente urgente e necessário rever as condições de trabalho a que estes estão submetidos.

Ora, tanto para garantir uma formação consistente como para assegurar condições adequadas de trabalho, faz-se necessário prover os recursos

financeiros correspondentes. Aí está, portanto, o grande desafio a ser enfrentado. É preciso acabar com a duplicidade pela qual, ao mesmo tempo em que se proclamam aos quatro ventos as virtudes da educação exaltando sua importância decisiva num tipo de sociedade como esta em que vivemos, classificada como “sociedade do conhecimento”, as políticas predominantes se pautam pela busca da redução de custos, cortando investimentos. Faz-se necessário ajustar as decisões políticas ao discurso imperante (SAVIANI, 2009, p. 153).

Saviani coerente em seus posicionamentos e, na condição de educador com profundo conhecimento a respeito dos problemas educacionais brasileiros, argumenta que “não existe política pública sem orçamento” (2011, p.17). No entanto, contraditoriamente, a formação de professores tem sido deslocada, segundo Leher (1998, p. 14) “para a esfera econômica por meio de sucessivas reduções: o ‘valor econômico’ da educação passa a ser mensurado por ‘cálculos econométricos’, cujas ‘variáveis’ são desprovidas de história e de contextualização”.

Não à toa, atualmente, “assistimos a um processo de desmonte dos espaços a duras penas e contradições construídos, comprometendo nossa força coletiva, o que implica na necessidade de uma formulação superior acerca da relação com o Estado, pois ‘o monstro é grande e pisa forte’ (FONEC, 2015, p. 4).

Nesse ínterim, é exigente um posicionamento nosso: “ou assumimos essa proposta ou devemos deixar cair a máscara e parar de pronunciar discursos grandiloquentes sobre educação, em flagrante contradição com uma prática que nega cinicamente os discursos proferidos (SAVIANI, 2009, p. 153). Trata-se de investir em uma formação docente sólida que contribua para ultrapassar os discursos e impacte na educação básica, pois, há muitos discursos sobre a mudança na formação de professores, mas há poucas práticas sistemáticas de mudança real (VAILLANT, 2014).

Na mesma linha de defesa, segue Freitas, (1992), o qual, ao discutir sobre a política para formação de professores, demarca os elementos constitutivos básicos para a elaboração de uma política global para o profissional da educação, quais sejam: formação intensiva de qualidade, salário digno ou, mais amplamente, condições de trabalho dignas e formação continuada. Mais do que isso, importa termos claro que:

[...] a história não se faz segundo o desejo e a vontade dos homens e muito menos de acordo com a justeza de suas propostas, por mais humanitárias que elas possam ser. Não existe no terreno da história um ponto certo de chegada, mas forças sociais em luta. Por conseguinte, a revolução constitui possibilidade histórica e, igualmente, a contra-revolução (FIOD, 2009, p. 51).

Conforme vimos neste capítulo, as políticas de formação de professores não têm dado conta da complexidade que o exercício profissional na educação que se processa em territórios do campo exige, configurando-se uma questão de difícil efetivação.

E, o horizonte apontado por Florestan Fernandes (1980, p. 231) para essa tarefa de superação “é o de nos repor, como intelectuais, nas relações e conflitos de classe”. Mas, como ele [Florestan Fernandes] sublinha, e, na trilha de suas lições, Frigotto (2012, p. 252) reitera: “de nada adiantará uma retórica ultrarradical, de condenação ou de expiação. O intelectual não cria o mundo no qual vive. Ele faz muito quando consegue ajudar a compreendê-lo, como ponto de partida para a sua alteração real”.

Mas, essa tarefa, ainda que se configure necessária, não se fará enquanto os principais envolvidos na construção de políticas públicas de formação de professores estiverem de fora dos processos de sua construção. Nas mãos dos protagonistas que vivem a realidade de uma educação, cujo tratamento é mínimo, são estes que podem e devem erguer a bandeira de luta pelo que acreditam, buscam e defendem: uma educação e uma formação para além do capital! Portanto, reafirmamos com Frigotto (2011, p. 252) que “não só pela especificidade de nosso trabalho de formação e de pesquisa, mas por seu vínculo ético-político, cabe-nos buscar caminhos de superação como tarefa de cada um e coletiva”.

EM BUSCA DE CONCLUIR...

*Na primeira noite eles se aproximam
e roubam uma flor
do nosso jardim.
E não dizemos nada.
Na segunda noite, já não se escondem:
pisam as flores,
matam nosso cão,
e não dizemos nada.
Até que um dia,
o mais frágil deles
entra sozinho em nossa casa,
rouba-nos a luz, e,
conhecendo nosso medo,
arranca-nos a voz da garganta.
E já não podemos dizer nada.*

(Eduardo Alves da Costa, 1968)

Ao fecharmos este ciclo de pesquisa que resulta na composição da tese, ora apresentada não poderíamos deixar de trazer aqui o trecho do poema de Eduardo Costa, o qual expressa bem como se dá a investida do capital em subtrair os direitos da classe trabalhadora, como se viu ao longo deste estudo em relação à subtração dos direitos da categoria dos professores.

Mas, isso não ocorre por acaso, o ataque da ideologia hegemônica à classe trabalhadora, como da categoria dos professores tem sido arquitetada em territórios de organismos internacionais (USAID, BID, BIRD, OCDE, UNESCO, UNICEF), chegando sutilmente aos territórios nacionais, regionais e locais. E tal como no poema, as flores representam a perda dos sonhos, esperança e projetos (de vida pessoal e de nação) dos professores, enfim, de seus direitos; a voz, representa a restrita e/ou quase nula “participação” destes em audiências mudas de eventos para se “decidir” os rumos das políticas, cujo trajeto de partida e de chegada já estão demarcados antes mesmo da realização de tais eventos.

Nessa perspectiva, se os documentos legais que regem a educação no País, como a CF/1988, a LDB 9394/96, o PNE, etc., que a partir da década de 1990 “indicavam” maior abertura de espaço para diálogos e apresentação/implementação de políticas em vista da melhoria da categoria do magistério, com políticas de formação consistentes, por se “reconhecer” que sem o professor a educação pouco pode avançar, contraditoriamente, o que ocorre atualmente é a subtração dos direitos já conquistados pela categoria dos professores.

Passadas quase três décadas da bandeira de luta dos movimentos sociais em defesa da educação e de uma formação de professores específica para o campo, a realidade permanece praticamente inalterada, visto que os problemas denunciados desde a I Conferência Nacional Por uma Educação do Campo continuam preocupando os diretamente afetados: crianças, jovens e adultos que vivem/trabalham no campo.

Em Parintins, município do Estado do Amazonas, no que trata aos sujeitos que vivem/trabalham no território do campo, das águas e das florestas, o estudo apontou que estes, especialmente os que vivem e trabalham nas pequeninas comunidades, permanecem na invisibilidade das políticas públicas, sendo lembrados pelos governantes locais somente no período em que antecede as eleições. Enfrentam a difícil realidade da falta de atendimento básico à agricultura, saúde e educação e lutam pela valorização do trabalho que realizam, pela construção de unidades básicas de saúde, pela construção de escolas na própria comunidade, pela construção de mais salas de aula nas escolas nucleadas, pelo transporte escolar, pois, como se viu ao longo do capítulo I, as políticas propostas para a Amazônia, de modo geral, estão muito mais focadas em favorecer o investimento e expansão capitalista do que em alterar as condições de vida da população amazonense.

No que concerne aos professores, o processo desta pesquisa possibilitou-nos vivenciar o descompasso entre os preceitos legais e as condições objetivas da realidade vivida, materializado na precarização da educação que se processa no território do campo, das águas e das florestas, no qual perduram problemas crônicos, em que os mais correntes são: falta de transporte escolar adequado; contrato temporário; alta rotatividade de professores, falta de condições adequadas de trabalho, tanto da escola, como de moradia do professor, ou seja, falta de valorização social da profissão docente, como salário, formação e carreira.

Quanto às políticas de formação de professores que atenderam aos professores que trabalham nas escolas do campo de Parintins, o estudo apontou que os professores que trabalham na Escola Municipal Luiz Gonzaga foram atendidos pelos programas PEFD, PROFORMAR, PROFORMAÇÃO, PARFOR e PRONERA.

Das políticas de formação pensadas pelos movimentos sociais apenas o PRONERA foi materializado em Parintins e este, embora os limites, como a falta de cumprimento do acordo de participação do município de Parintins, escassos recursos para manutenção do Programa, contribuiu de forma significativa para a formação de professores críticos e ciente de seu papel social, pois conforme visto, os professores que participaram desta formação se permitiram construir um rico processo de conhecimento, o qual é refletido na prática pedagógica e social

que estes realizam, na forma como estes a realizam, ressignificando e imprimindo seu papel social na escola e na vida dos sujeitos do território onde esta se situa. Em outras palavras, as práticas pedagógicas e sociais destes professores estão fortemente comprometidas e engajadas em processos coletivos de transformação da escola e de seu território.

Quanto ao programa que mais atendeu aos professores da escola investigada, ainda que não tenha sido pensado pelos movimentos sociais, o PROFORMAR oferecido pela UEA, atendeu um quantitativo expressivo de professores que atuam não somente nas escolas do campo em Parintins, mas de outros municípios do Estado do Amazonas, incluindo professores da cidade, do campo e de etnias indígenas. Tal fato colocou a UEA no rol de experiências exitosas e levou o PROFORMAR ao prêmio Objetivos do Milênio, apontado pela Unesco como modelo a ser seguido por outros países. No que concerne aos limites do programa, dentre outros destaca-se o fato de habilitar professores para trabalhar com estudantes da Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, ou seja, não contribuiu com a formação de professores para os anos finais do Ensino Fundamental e nem do Ensino Médio, etapas da educação básica que estão os gargalos da falta de professores habilitados.

O PROFORMAR, PEFD, PROFORMAÇÃO e PARFOR, constituem programas de formação que não foram pensados pelos movimentos sociais. No entanto, ainda que estes tenham vindo como pacote dos organismos internacionais constituíram programas que de alguma forma impactaram decisivamente na formação e consequentemente na prática dos professores. A exemplo da professora flor que enfrentou perseguição política por parte de gestores e secretários municipais e preconceito por parte de seus colegas pelo fato de não ser qualificada e, portanto, participar de um curso de formação constituiu um grande desafio, posto que não se tratava apenas de um título ou um curso a mais e sim do reconhecimento social pelo trabalho realizado.

Também não podemos deixar de mencionar a luta da professora Dore em se qualificar constantemente para o exercício da docência nas escolas do campo, seu contentamento em perceber o quanto que uma formação ampla e crítica pode ajudá-la a superar a visão restrita dos limites e potenciais de sua ação educativa. Contudo, esta professora também representa a contradição que impera entre o propósito da formação: qualificar para o exercício da profissão de acordo com a área de atuação, pois se foi este o propósito que a motivou a participar da formação: ministrar a disciplina para a qual se qualificou por ter se identificado com a mesma no período em que a ministrou, antes de receber a formação. Após a formação não pode

continuar ministrando a disciplina, ou seja, a formação não está em consonância com as condições de trabalho oferecidas.

O estudo apontou que estas políticas traduzem os interesses da política neoliberal, responsável pela precarização do trabalho docente e desvalorização social da profissão. O que pode ser comprovado por meio de projetos e programas que, de modo geral, não asseguram atendimento a todos os professores, tampouco, consideram a diversidade das escolas, não garantindo o que determinam os marcos legais da Educação Brasileira e as diretrizes da Educação do Campo.

Tais questões precisam ser consideradas pelas autoridades educacionais ao pensar as políticas públicas para a educação do campo no contexto amazônico. A realização do trabalho docente não faz sentido se não considera o cotidiano, as experiências construídas em cada comunidade, se não valoriza a identidade cultural dos sujeitos que ali vivem. Superar a dicotomia inventada entre cidade e campo, desvelar a interconexão global e local são desafios postos à Educação do Campo (MOLINA, 2009).

Trata-se de uma problemática complexa, que não se reduz somente ao papel do professor, pelo contrário, envolve questões de ordens diversas, como financiamento adequado, ou seja, não é de fácil resolução visto que aos professores são impostas tarefas que não estão em consonância com as condições de trabalho necessárias para essa finalidade, fragilizando, sobremaneira, a categoria dos professores. Na verdade é este o projeto do capital: oferecer políticas de formação que os imobilize e os enfraqueça, destruindo a força coletiva que os uni enquanto categoria. Afinal, as políticas de formação postas em ação, de modo geral, têm contribuído para a reprodução e permanência de uma concepção de professor racionalista, instrumental, competente, de modo a responder às exigências do mercado.

Enquanto professora de instituição de ensino superior e na condição de pesquisadora, pude constatar, por meio deste estudo, o quanto o papel da universidade é fundamental no processo de formação de professores para o enfrentamento da realidade concreta que se passa no chão das escolas, especialmente quando o que se defende é uma formação de professores lutadores e protagonistas de um novo modo de produção da vida e relações sociais, frente aos perversos “engenhos” utilizados pelo capitalismo, que aceleram as desigualdades sociais, gerando bolsões de pobreza.

Desse modo, afirmamos a tese de que as políticas de formação de professores efetivadas por meio de programas, quando institucionalizadas, não dão conta de uma política global de formação docente articulada às singularidades das escolas do campo, pois há profundas

contradições entre o discurso das políticas e sua concreta implementação, ao desconsiderar e inviabilizar o protagonismo dos professores e as necessidades demandadas de seus contextos.

Tal compreensão nos exige assumirmos nossa condição de professores lutadores e protagonistas, capazes de ajudar no fortalecimento de nossa categoria frente ao enfrentamento da luta por uma formação global de professores ancorada em bases sólidas e articulada às singularidades das escolas do campo.

Encerramos este ciclo de pesquisa cientes de que a discussão desta temática não se encerra com este estudo, há necessidade de leituras e pesquisas que contribuam para (re)pensar/alterar a realidade das políticas de formação de professores da educação que se processa em territórios camponeses.

Referências

- AMAZONAS. **Documento Base do Plano Estadual de Educação do Amazonas - PEE – AM** (2015). Disponível em: www2.ifam.edu.br/arquivos/planos/pee-am-doc-base-elaborado.pdf. Acesso em: 27/07/2017.
- AMAZONAS. **Plano Estadual de Educação do Amazonas PEE/AM: uma construção da sociedade amazonense** (2008). Disponível em: <http://www.consed.org.br/brasil-em-numeros/conseidr-estudo-comparativo/planos-estaduais-de-educacao/pee-am.pdf>. Acesso em: 19/11/2016.
- AMAZONAS. Perfil Territorial Baixo Amazonas – Amazonas. In: **Caderno Territorial 017: Baixo Amazonas**, 2015.
- AMAZONAS. **Relatório Analítico Território Rural Baixo Amazonas – Amazonas**. Universidade Federal do Amazonas: Manaus, setembro, 2011.
- ANFOPE. **Documento Final do XVIII Encontro Nacional da ANFOPE**. “Políticas de formação e valorização dos Profissionais da Educação: conjuntura nacional avanços e retrocessos”, 2016.
- ANFOPE. Documento Final do 15º Encontro Nacional. Caldas Novas/GO, 2010. In: BRZEZINSKI, Iria (Org.). **Anfope em movimento 2008-2010**. Brasília: Liber Livro. Anfope. Capes, 2011. Anexo I, p. 13-58. Disponível em <http://www.gppege.org.br>.
- ANHAIA, Edson Marcos de. Instituição do Grupo de Trabalho do PROCAMPO. In: **Caderno do IV Seminário da Licenciatura em Educação do Campo**. Belém, Pará, 2014.
- ARAUJO, Wagner Paiva de. Produção de conhecimentos na planície aluvial do Amazonas. In: **Educação e Pauperização: tradições, referências, aplicações**. Manaus: Valer, 2014.
- ARCE, Alessandra. A formação de professores sob a ótica construtivista: primeiras aproximações e alguns questionamentos. In: DUARTE, Newton (Or.). **Sobre o Construtivismo: contribuições a uma análise crítica**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005 (Coleção polêmicas do nosso tempo; 77).
- ARROYO, Miguel. Os movimentos sociais reeducam a educação. In: ALVARENGA, Marcia Soares de [et al.]. **Educação Popular, Movimentos Sociais e Formação de Professores: outras questões, outros diálogos**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012.
- ARROYO, Miguel. Formação de Educadores do Campo. In: CALDART, Roseli [et al] (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.
- ARROYO, Miguel; CALDART, Roseli; MOLINA, Mônica (Org.). **Por uma educação do campo**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- ARROYO, Miguel. Políticas de formação de educadores(as) do campo. In: **Cadernos do CEDES: Educação do Campo**. vol. 27, n 72, maio/ago. São Paulo: Cortez; Campinas, CEDES, 2007.

BACHELARD, Gaston. (1951) A actualidade da história das ciências. In: CARRILHO, Manuel Maria; SÁÁGUA, João. **Epistemologia: posições e críticas**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1991.

BATISTA, Maria do Socorro Xavier. Movimentos sociais e Educação do Campo: promovendo territorialidades da agricultura familiar e desenvolvimento sustentável. In: JEZINE, Edineide [et al] (Orgs.). **Educação Popular e Movimentos Sociais: Dimensões educativas na sociedade globalizada**. 1. ed. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2008, v.1.

BECKER, Bertha K. **Revisão das políticas de ocupação da Amazônia: é possível identificar modelos para projetar cenários?** Rio de Janeiro, Laboratório de Gestão do território (UFRJ, 2001.

BENCHIMOL, Samuel. **Amazônia: Formação Social e Cultural**. 3. ed. Manaus: Editora Valer, 2009.

BEZERRA NETO, Luiz. **Avanços e retrocessos na educação rural no Brasil**. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

BEZERRA NETO, Luiz; BEZERRA, Maria Cristina dos Santos. Educação do Campo: Referenciais teóricos em discussão. In: **Revista Exitus**. Vol. 01, n. 01, p. 93-104, Jul./Dez., 2011.

BORGES, Heloisa da Silva. **Formação Contínua de professores(as) da Educação do Campo no Amazonas (2010 a 2014)**. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2015.

BORGES, Heloisa da Silva; VILHENA JÚNIOR, Waldemar Moura (Org.). **Movimentos Sociais do Campo no Amazonas: Aspectos Históricos, Ideológicos e Políticos**. Tese (Doutorado em Educação). Manaus: UEA e Editora Valer, 2013.

BRASIL. **PRONACAMPO**. Disponível em: portal.mec.gov.br/secretaria-de-regulacao-e-supervisao-da-educacao-superior-seres/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/18720-pronacampo. Acesso em: 27/06/2017.

BRASIL. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. **PRONERA** – Programa de educação na reforma agrária. Disponível em: http://www.incra.gov.br/educacao_pronera. Dados de abril de 2016a. Acesso em 06/07/2017.

BRASIL. **Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016**. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário. **II PNERA** - Relatório da II Pesquisa Nacional sobre a Educação na Reforma Agrária. Brasília, Junho de 2015.

BRASIL. **INEP**. Resultados e Metas do IDEB, 2015.

BRASIL. **Caderno Territorial 017: Baixo Amazonas – Amazonas**. CGMA, mai/2015.

BRASIL. **Banco de Teses da CAPES**. Disponível em: <http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#!/>. Acesso em: 08/08/2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. **Portaria nº 86, de 1º de fevereiro de 2013**. Institui o Programa Nacional de Educação do Campo - PRONACAMPO, e define suas diretrizes gerais. DOU de 04/02/2013 (nº 24, Seção 1, pág. 28).

BRASIL. **Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13213-decreto-presidencial-7352-de-4-novembro-de-2010-pdf&category_slug=maio-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 27/06/2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação do campo: diferenças mudando paradigmas**. Brasília: MEC, 2007 (Cadernos SECAD, 2).

BRASIL. Ministério da Educação. Grupo permanente de trabalho de educação do campo. **Referências para uma política nacional de educação do campo: cadernos de subsídios**. Brasília: MEC, 2004a.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. **Pronera 15 anos: investimentos no Amazonas passam de 5 milhões e beneficiam 5,3 mil alunos**. Publicado dia 26/04/2013. Disponível em: <http://www.incra.gov.br/pronera-15-anos-programa-beneficia-cerca-de-5-mil-assentados-no-amazonas-e-investiu-r-5-2-milhoes-em-educacao-no-campo>. Acesso em 28/07/2017.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. **Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária: Manual de Operações**. Edição revista e atualizada. Aprovado pela Portaria nº 282, 2004b.

Brasil. Lei nº 10.880, de 9 de junho de 2004c. **Institui o Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar - PNATE e o Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos**. Dispõe sobre o repasse de recursos financeiros do Programa Brasil Alfabetizado, altera o art. 4º da Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, e dá outras providências.

BRASIL. Resolução nº 1, de 3 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI. **Educação do Campo: marcos normativos**/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília: SECADI, 2012.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases** - LDB 9394/96. Brasília, DF: MEC, 1996.

BRZEZINSKI, Iria. Plano Nacional da Educação (2014-2024): Território em disputa em face dos projetos educacionais antagônicos? In: BRZEZINSKI, Iria (Org.). **Políticas e formação de professores**. Goiânia: Ed. da PUC, Goiás, 2016 (Pós-Graduação e Pesquisa em educação: contradições e desafios para a transformação social, v. 2).

BRITO, Márcia Mariana Bittencourt. **O acesso à educação superior pelas populações do campo, na universidade pública:** um estudo do PRONERA, PROCAMPO e PARFOR, na Universidade Federal do Pará. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2013.

BRITO, Rosa Mendonça de. **100 anos UFAM.** 2. ed. rev. ampl. Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2011.

CALDART, Roseli Salete. Educação no MST e Projeto Educativo Socialista: Convicções e Desafios de Luta e Construção. MST, Setor de Educação. In: **MST – II ENERA.** Setembro, 2015.

CALDART, Roseli Salete. O sentido da formação por área de conhecimento na Licenciatura em Educação do Campo. In: **Mesa redonda no IV Seminário Nacional das Licenciaturas em Educação do Campo.** Belém, Pará, 2014.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo. In: CALDART, Roseli [et al] (Org.). **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CALDART, Roseli Salete. Licenciatura em Educação do Campo e projeto formativo: qual o lugar da docência por área? In: CALDART, Roseli (Org.). **Caminhos para transformação da Escola:** reflexões desde práticas da Licenciatura em Educação do Campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2011.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo: Notas para uma análise de percurso. In: MOLINA, Mônica Castagna (Org.) **Educação do Campo e Pesquisa II:** questões para reflexão. MDA, MEC, BRASÍLIA, 2010.

CALDART, Roseli Salete. Sobre Educação do Campo. In: FERNANDES, Bernardo Mançano [et al.]; SANTOS, Clarice Aparecida dos (Org.). **Educação do Campo:** campo - políticas públicas – educação. Brasília: INCRA; MDA, 2008. 109 p.; 19cm (NEAD Especial; 10).

CALDART, Roseli Salete. Elementos para construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, S.M.S.A. **Contribuições para a construção de um Projeto de Educação do Campo.** Brasília: Coleção Por uma Educação do Campo, nº 5, Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2004.

CARVALHO, Marize Souza. **Realidade da Educação do Campo e os desafios para a Formação de Professores da Educação Básica na Perspectiva dos Movimentos Sociais.** Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Salvador, 2011.

COSTA, Eduardo Alves da. **No Caminho, com Maiakovski.** 1968. São Paulo: Geração, 1968. Disponível em: <http://geracaoeditorial.com.br/caminho-com-maiakovski-no/>. Acesso em: 07/08/2017.

COSTA, Lucinete Gadelha. Educação do Campo: uma experiência de formação do(a) educador(a) no Estado do Amazonas. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012.

CHAUÍ, Marilena. **A tragédia neoliberal e a meritocracia**. Disponível em: <http://caviarquerda.blogspot.com.br/2017/01/a-tragedia-neoliberal-e-meritocracia.html>. Acesso em 04/02/2017.

CRUZ, Valter do Carmo. Rio como referência identitária na Amazônia: considerações sobre a identidade ribeirinha. In: **Anais do XIV Encontro Nacional da ANPUR**. Rio de Janeiro - RJ – Brasil, Maio de 2011.

D'AGOSTINI, Adriana; TAFFAREL, Celi Zulke; SANTOS JÚNIOR, Claudio de Lira. Escola Ativa. In: CALDART, Roseli Salete. [et al] (Org). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

Declaração da Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2002. In: ARROYO, Miguel; CALDART, Roseli; MOLINA, Mônica (Orgs.). **Por uma educação do campo**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

DEL PINO, Mauro. Política educacional, emprego e exclusão social. In: GENTILI, Pablo; FRIGOTTO, Gaudêncio. **A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho**. 3. ed. São Paulo: Cortez; [Buenos Aires, Argentina]: CLACSO, 2002.

DELORS, J. (Org.) **Educação: um tesouro a descobrir**. 4. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2000.

DEMO, Pedro. **Educação e Alfabetização Científica**. Campinas, SP: Papyrus, 2010.

DESMARAIS, Annete Aurélie. **A Via Campesina: a globalização e o poder do campesinato**. Trad. Carlos Alberto Silveira Netto Soares. 1. ed. São Paulo: Cultura Acadêmica; Expressão Popular, 2013 (Vozes do campo).

DUARTE, N. **A individualidade para si: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo**. Campinas: Autores Associados, 1999.

FAGUNDES, José; MARTINI, Adair Cesar. **Políticas educacionais: da escola Multisserida à escola Nucleada**. Olhar do professor, Ponta Grossa, 6 (1): 99- 118, 2003.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Território camponês (p. 746-750). In: MOLINA, Mônica Castagna. Legislação Educacional do Campo. In: CALDART, Roseli [et al] (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

FERREIRA, Diana Lemes. A relação entre OCDE e a Política De Formação Docente Brasileira. In: **GT08 - Formação de Professores. 35ª Reunião Anual da Anped**, 2012. Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt08-2190_int.pdf. Acesso em 11/04/2017.

FIOD, Edna Garcia Maciel. Educação do Campo e transição social. AUED, Bernadete Wrublevski; VENDRAMINI, Célia Regina (Orgs.). **Educação do Campo: Desafios teóricos e práticos**. Florianópolis: Insular, 2009.

FONEC. III Seminário Nacional. **Documento Final**. Brasília, DF, 26, 27 e 28 de agosto de 2015.

FREIRE, Paulo (1921). **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989. (Coleção polêmicas do nosso tempo; 4).

FREITAS, Luiz Carlos de. Os empresários e a política educacional: como o proclamado direito à educação de qualidade é negado na prática pelos reformadores empresariais. In: **Germinal: Marxismo e Educação e Debate**, Salvador, v. 6, n. 1, p. 48-59, jan. 2014. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/12594>. Acesso em: 11/03/2017.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. **(Nova) Política de Formação de Professores: a prioridade postergada**. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100, Especial, p. 1203-1230, out. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 15/03/2017.

FREITAS, Luiz Carlos de. A escola única do trabalho: explorando os caminhos de sua construção. In: CALDART, Roseli (Org.). **Caminhos para transformação da Escola: reflexões desde práticas da Licenciatura em Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2011.

FREITAS, Luiz Carlos de. A luta por uma pedagogia do meio: revisitando o conceito. In: PISTRAK, Moisey M. (Org.). **A Escola-Comuna**. Tradução de Luiz Carlos de Freitas e Alexandra Marenich. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Em direção a uma política para formação de professores**. Em Aberto, Brasília, ano 12, n. 54, abr./jun. 1992. Disponível em: Acesso em: 15/03/2017.

FREITAS, Marilene Corrêa da Silva. Os amazônidas contam sua história: territórios, povos e populações. In: SHERER, Elenise; Oliveira, José Ademir de (Org.). **Amazônia: territórios, povos tradicionais e ambiente**. Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2009.

FREITAS, Marcílio de; SILVA, Marilene Corrêa da. **Estudos da Amazônia Contemporânea: dimensões da globalização**. Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2000.

FRIGOTTO, Gaudêncio. As novas e velhas faces da crise do capital e o labirinto dos referenciais teóricos. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. (Orgs.). **Teoria e educação no labirinto do Capital**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2014.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani. **Metodologia da Pesquisa Educacional**. 12 ed. 2 reimp. São Paulo: Cortez, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. In: **Revista Brasileira de Educação**, v. 16 n. 46 jan./abr. 2011.

GALVÃO, Eduardo. **Contos e visagens**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1955.

GATTI, Bernadete Angelina. Conferência de Encerramento proferida no II Congresso Nacional de Professores e XII Congresso Estadual sobre Formação de Educadores. **Anais [do] 2. Congresso Nacional de Professores [e] 12. Congresso Estadual sobre Formação de Educadores [recurso eletrônico]**: 7-9 abril, Águas de Lindóia. São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 2014.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmaz de Afonso. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011. 300 p.

GHEDIN, Evandro (Org.) **Efeito borboleta**: experiências em Educação do Campo. Manaus: UEA e Editora Valer, 2013.

GHEDIN, Evandro. A despolitização operada e a contra-hegemonia construída pela escola do campo. In: GHEDIN, Evandro (Org.). **Educação do Campo**: epistemologias e práticas. São Paulo: Cortez, 2012.

GHEDIN, Evandro; BORGES, Heloisa (Orgs.). Apresentação in: **Anais do II Seminário de Formação do Professor do Campo**: apresentação dos resultados das pesquisas em educação do Campo em Roraima e Amazonas. Volume 2. Manaus: UEA – BK Editora, 2008.

GHEDIN, Evandro; BORGES, Heloisa (Orgs.). Apresentação in: **Anais do I Seminário sobre a Formação do Professor do Campo do Campo**. Manaus: UEA Edições, 2007.

GONÇALVES, Carlos Walter Porto. **Amazônia, Amazônias**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

GONDIN, Neide. **A invenção da Amazônia**. 2. ed. Manaus: Editora Valer, 2007.

GUZMÁN, Décio de Alencar. Índios misturados, caboclos e curibocas: análise histórica de um processo de mestiçagem, Rio Negro (Brasil, século XVIII e XIX). In: ADAMS, Cristina; MURRIETA, Rui; NEVES, Walter (Orgs.). **Sociedades Caboclas Amazônicas**: modernidade e invisibilidade. São Paulo: Annablume, 2006.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej; BRITO, Márcia Mariana Bittencourt. **Acesso das populações do campo à Universidade Pública**: estudo sobre o Pronera e o Procampo na UFPA. Disponível em: https://www.google.com.br/?gws_rd=ssl#safe=active&q=manual+de+opera%C3%A7%C3%B5es+Pronera+Portaria+n0+282+de+26+de+abril+de+2004. Acesso em 03/07/2017.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. **Por uma Educação do Campo na Amazônia**: currículo e diversidade cultural em debate. 2013. Disponível em: <http://pt.slideshare.net/curriculoemmovimentopara/por-uma-educao-do-campo-na-amaznia-curriculo-e-diversidade-cultural-em-debate-salomo-hage>. Acesso em 20/07/2016.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. **Escolas Rurais Multisseriadas e os desafios da Educação do Campo de qualidade na Amazônia**. 2011a. Disponível em: <http://pt.slideshare.net/curriculoemmovimentopara/escolas-rurais-multisseriadas-e-os>

desafios-da-educacao-do-campo-de-qualidade-na-amaznia-salomo-mufarrej-hage. Acesso em: 20/07/2016.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej; OLIVEIRA, Lorena Maria Mourão de. **Território, Políticas Públicas e Educação do Campo na Amazônia Paraense**. 2011b. Disponível em: <http://pt.slideshare.net/curriculoemmovimentopara/escolas-rurais-multisseriadas-e-os-desafios-da-educacao-do-campo-de-qualidade-na-amaznia-salomo-mufarrej-hage>. Acesso em: 20/07/2016.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2015). Amazônia Legal. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/geociencias/geografia/amazonialegal.shtm>. Acesso em: 01/03/2016.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2010). Disponível em http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiz. Acesso em 11 de Jul. de 2012 às 18h40min.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Estado e Políticas (Públicas) Sociais. In: **Cadernos Cedes**, ano XXI, nº 55, novembro/2001.

KONDER, Leandro. Limites e possibilidades de Marx e sua dialética para a leitura crítica da história nesse início de século. In: As novas e velhas faces da crise do capital e o labirinto dos referenciais teóricos. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. (Orgs.). **Teoria e educação no labirinto do Capital**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2014.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LEHER, Roberto. Golpe no conhecimento: Para reitores, PEC 241 vai desmontar o ensino e a pesquisa nacional. In: **RBA Rede Brasil Atual**. Redação RBA. Publicado em 22/10/2016, às 09:45. Disponível em: <http://www.redebrasilatual.com.br/educacao/2016/10/para-reitores-pec-2>. Acesso em 01/11/2016.

LEHER, Roberto. **Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização**: a educação como estratégia do Banco Mundial para “alívio” da pobreza. Tese (Doutorado). São Paulo: USP, 1998.

LEITE, Sérgio Celani. **Escola rural**: urbanização e políticas educacionais. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

LIMA, Deborah de Magalhães. **A construção histórica do termo caboclo**: sobre estruturas e representações sociais no meio rural amazônico. In: Novos Cadernos NAEA. Vol.2, n. 2, dezembro, 1999.

LIMA, Dorinei da Silva Lima; ROCHA, João Marinho da. **História e Memórias da Comunidade “Santo Antônio”, Rio Tracajá, Parintins-Am**. TCC do Curso de História, Centro de Estudos Superiores de Parintins/Universidade do estado do Amazonas, 2015.

LOUREIRO, Violeta Refkalefsky. **Amazônia**: uma história de perdas e danos, um futuro a (re)construir. Estudos Avançados 16 (45), 2002.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: EPU, 2013.

MACIEL, Márcia Nunes. **Tecendo relações indígenas**. Tese (Doutorado em História Social). Universidade de São Paulo, 2016.

MCGRATH, David. Parceiros no crime: o regatão e a resistência cabocla na Amazônia Tradicional. In: **Novos Cadernos NAEA** vol. 2, nº 2 - dezembro 1999.

MALHEIRO, Bruno. Projeto de campo em disputa. In: **IV Seminário Nacional das Licenciaturas em Educação do Campo** (Mesa de Abertura). Belém, Pará, 2014.

MARX, Karl. **Crítica da filosofia do direito de Hegel**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MARX, Karl; ENGELS, Frederick. **A ideologia alemã (Feuerbach)**. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

MARX, Karl. **O capital**. v. I. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

MARX, Karl; ENGELS, Frederick. **A Ideologia Alemã (Feuerbach)**. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1986.

MASCARENHAS, Angela Cristina Belém. As contribuições do materialismo histórico-dialético para a análise das políticas educacionais. In: CUNHA, Célio da; SOUSA, José Vieira de; SILVA Maria Abádia da (Orgs.). **O Método Dialético na Pesquisa em Educação**. Campinas, SP: Autores Associados/Brasília, DF: Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, 2014 – (Coleção Políticas Públicas de Educação).

MASSON, Gisele. **Políticas de formação de professores: as influências do neopragmatismo da agenda pós-moderna**. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós- Graduação em Educação. Florianópolis, SC, 2009.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. **A política da OCDE para a, educação e a formação docente. A nova regulação?** In: Educação, Porto Alegre, v. 34, n. 1, p. 75-85, jan./abr. 2011. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/5033/6130>. Acesso em: 13/04/2017.

MEIRELLES FILHO, João. **O livro de ouro da Amazônia: mitos e verdades sobre a região mais cobiçada do planeta**. 5. ed. revista e ampliada Rio de Janeiro: Ediouro, 2006.

MEIRELLES FILHO, João. **O livro de ouro da Amazônia: mitos e verdades sobre a região mais cobiçada do planeta**. 3. ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2004.

MÉSZAROS, István. **A educação para além do capital**. 2. ed. 2. reimp. São Paulo, SP: Boitempo, 2014.

MOLINA, Mônica Castagna; HAGE, Samuel Mufarrej. Política de formação de educadores do campo no contexto da expansão da educação superior. In: **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 51, n. 37, p. 121-146, jan./abr. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/7174/5300>. Acesso em: 14/04/2017.

MOLINA, Mônica Castagna. Análises de Práticas Contra-hegemônicas na Formação de Educadores: Reflexões a partir do Curso de Licenciatura em Educação do Campo. In: CUNHA, Célio da; SOUSA, José Vieira de; SILVA, Maria Abádia da (Orgs.). **O Método Dialético na Pesquisa em Educação**. Campinas, SP: Autores Associados/Brasília, DF: Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, 2014 – (Coleção Políticas Públicas de Educação).

MOLINA, Mônica Castagna. Legislação Educacional do Campo. In: CALDART, Roseli [et al] (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Lais Mourão. Licenciatura em Educação do Campo. In: CALDART, Roseli [et al] (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

MOLINA, Mônica Castagna. **A contribuição do PRONERA na construção de políticas públicas de educação do campo e desenvolvimento sustentável**. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Sustentável). Universidade de Brasília, Centro Desenvolvimento Sustentável. Brasília, DF, 2003.

MOREIRA, Roberto. **Cativar**. 2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=5DdpxQbprnM>. Acesso em: 07/08/2017.

MOURÃO, Arminda Rachel Botelho; FONSECA, Rosa Maria. A Educação do Campo: uma realidade construída historicamente. In: GHEDIN, Evandro (Org.). **Educação do Campo: epistemologias e práticas**. São Paulo: Cortez, 2012.

MOURÃO, Arminda Rachel Botelho. A industrialização do Estado do Amazonas. In: BAÇAL, Selma (Org.). **Trabalho, Educação, Empregabilidade e Gênero**. Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2009.

MOURÃO, Arminda Rachel Botelho; ALMEIDA, Carlos Augusto Gomes de. **Demissão Voluntária: do sonho de ser empreendedor à realidade do desemprego**. Manaus: EDUA, 2005.

MUNARIM, Antonio [et al] (Org.). **Fórum Nacional de Educação do Campo – FONEC**. Notas para análise do momento atual da Educação do Campo. Seminário Nacional – BSB, 15 a 17 de agosto de 2012.

MUNARIM, Antonio. Elementos para uma Política Pública de Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

NOGUEIRA, Wilson. **Festas Amazônicas: boi-bumbá, ciranda e sairé**. Manaus: Valer, 2008.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Das Políticas de Governo à Política de Estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira**. Campinas/SP: Educação e Sociedade, v. 32, n. 115, 2011.

OLIVEIRA, Lia Maria Teixeira de; CAMPOS. Marília. Educação Básica do Campo. In: CALDART, Roseli [et al] (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). Professores são importantes: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes. São Paulo: Coedição Moderna: OCDE, 2006.

NORONHA, O. M. **Políticas Neoliberais, conhecimento e educação**. Campinas, SP: Alínea, 2002.

PARINTINS. **PGPM dispõe sobre a criação e definição dos distritos de Mocambo, Cabury, Parintins, Vila Amazônia, Tracajá e Uaicurapá no Município de Parintins**, 2016.

PARINTINS. **Censo Escolar**. Secretaria Municipal de Educação, Juventude, Esporte e Lazer. Coordenadoria de Estatística, 2016.

PARINTINS. **Relatório de Indicadores da Semed**. Secretaria Municipal de Educação, Juventude, Esporte e Lazer, 2016.

PARINTINS. **Organização das Escolas do Campo no Município de Parintins**. Secretaria Municipal de Educação, Juventude, Esporte e Lazer. Coordenação da Educação do Campo/Programa Escola da Terra, 2015.

PARINTINS. **Organização do Ensino por Blocos de Disciplinas Anos Finais do Ensino Fundamental**. Secretaria Municipal de Educação, Juventude, Esporte e Lazer. Coordenação da Educação do Campo, 2009.

PINTO, José Marcelino de Rezende. Fundos Públicos. In: CALDART, Roseli Salete. [et al] (Org). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

PINTO, Renan Freitas. **Viagem das idéias**. 2. ed. Manaus: Editora Valer, 2008.

PIRES, Vilsélia de Souza. **O sustento que vem das águas: dinâmica socioambiental da pesca artesanal na APA/Nhamundá em Parintins-AM**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Amazonas. Manaus-AM, 2015.

PNDU – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento Humano. **IDH por município e estado**. Data de download: 30/07/2013. Disponível em: <http://www.atlasbrasil.org.br/2013/download>.

QUINTANA, Mário. Das utopias. In: **Espelho Mágico**. Porto Alegre: Editora Globo, 1951.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. 1. ed. 14. impressão. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

RIBEIRO, Marlene. **Movimento camponês: trabalho e educação: liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

RIBEIRO, Marlene. **Trabalho agrícola e educação escolar: reflexões sobre a formação de professores**. In: GHEDIN, Evandro; BORGES, Heloisa (Orgs.). Apresentação in: **Anais do I**

Seminário sobre a Formação do Professor do Campo do Campo. Manaus: UEA Edições, 2007.

ROCHA, Maria Isabel Antunes; Hage, Salomão Mufarrej. (Org.). **Escola de direito: reinventando a escola multisseriada.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

ROCHA NETO, Luiz Henrique da. A Formação do Estado Brasileiro: Patrimonialismo, Burocracia e Corrupção. **Revista do Mestrado em Direito da Universidade Católica de Brasília**, 2011.

ROSSLER, João Henrique. Construtivismo e alienação: as origens do poder de atração do ideário construtivista. In: DUARTE, Newton (Or.). **Sobre o Construtivismo: contribuições a uma análise crítica.** 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005 (Coleção polêmicas do nosso tempo; 77).

SADER, Emir. Estado e democracia: os dilemas do socialismo na virada do século. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (Org.). **Pós-neoliberalismo II: que estado para que democracia?** 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

SANTOS, Lulu. **Tempos Modernos**, 1982. Disponível em: <https://www.vagalume.com.br/lulu-santos/tempos-modernos.html>. Acesso em: 07/08/2017.

SANTOS, Cláudio Félix dos. **O “aprender a aprender” na formação de professores do campo.** Campinas, SP: Autores Associados; Vitória da Conquista, BA: Edições UESB, 2013 (Coleção educação Contemporânea).

SAVIANI, Dermeval. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação: significados, controvérsias e perspectivas.** Campinas, SP: Autores Associados, 2014a (Coleção Polêmica do Nosso Tempo).

SAVIANI, Dermeval. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Teor integral conforme edição extra do Diário Oficial da União de 26/06/2014.** Campinas, SP: Autores Associados, 2014a (Suplemento do livro **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação: significados, controvérsias e perspectivas**).

SAVIANI, Dermeval. **O lunar de Sepé: Paixão, dilemas e perspectivas na educação.** Campinas, SP: Autores Associados, 2014b (Coleção Educação Contemporânea).

SAVIANI, Dermeval. Formação de Professores no Brasil: dilemas e perspectivas. In: **Póiesis Pedagógica** - v.9, n.1 jan/jun. 2011; pp.07-19.

SAVIANI, Dermeval. Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação. In: **Revista Brasileira de Educação** - v. 15 n. 44 maio/ago. 2010.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. In: **Revista Brasileira de Educação** - v. 14 n. 40 jan/abr. 2009.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia.** 39. ed. Campinas: Autores Associados, 2007a.

SAVIANI, Dermeval. **História da ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007b.

SCHEIBE, Leda. Formação dos Profissionais da Educação Pós-LDB: vicissitudes e perspectivas. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; AMARAL, Ana Lúcia (Orgs.). **Formação de Professores: políticas e debates**. 5. ed. 2. reimp. Campinas, SP: Papirus, 2013. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. Políticas de Formação e Valorização dos Profissionais da Educação e o Plano Nacional de Educação (2014-2024): prescrições legais e contradições. In: BRZEZINSKI, Iria (Org.). **Políticas e formação de professores**. Goiânia: Ed. da PUC, Goiás, 2016 (Pós-Graduação e Pesquisa em educação: contradições e desafios para a transformação social, v. 2).

SILVA, Charlene Maria Muniz da. **Territorialidades Rurais no Município de Parintins: habitus, circularidade da cultura e ethos ambiental na localidade do Zé Açú**. Tese (Doutorado Acadêmico). Universidade Federal do Amazonas, 2015.

SILVA, Elizandra Garcia da. **O modo de produção capitalista e o brincar de Boi-Bumbá Caprichoso e Garantido**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Amazonas, 2015.

SILVA, Hellen do Socorro de Araújo. **Formação Continuada de Professores: uma avaliação da produção das Políticas Educacionais da Educação do Campo**. Disponível em: www.sbec.org.fe.unicamp.br/evt2012/trab23.pd. Acesso em: 19/11/2016.

SILVA JUNIOR, Celestino Alves da; TEDESCO, Juan Carlos. Mesa Redonda 4 - **Construção de um espaço público de formação**. Juan Carlos Tedesco (UNESCO) Celestino Alves da Silva Junior (UNESP). In: II Congresso Nacional de Professores e XII Congresso Estadual sobre Formação de Educadores, 7-9 abril, Águas de Lindóia. São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 2014.

SILVA, Simone Souza; MOURÃO, Arminda. **Universidade e Escolas do Campo: diálogo necessário na formação de professores na Amazônia**. **Anais** [do] 2. Congresso Nacional de Professores [e] 12. Congresso Estadual sobre Formação de Educadores [recurso eletrônico]: 7-9 abril, Águas de Lindóia. São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 2014a.

SILVA, Simone Souza; PIMENTA, Ana Cristina Tavares; MOURÃO, Arminda Rachel Botelho. O Cenário das Escolas Públicas Ribeirinhas no Baixo Amazonas. In: **XII Seminário Nacional de Políticas Educacionais e Currículo/I Seminário Internacional de Políticas Públicas Educacionais, Cultura e Formação de Professores 25, 26 e 27 de novembro de 2014**. Belém: Universidade Federal do Pará, 2014b.

SILVA, Simone Souza; BATISTA FILHO, Ágdo Régis; MOURÃO, Arminda Rachel Botelho. Trabalho Docente em Escolas Ribeirinhas: desafios de ensinar e aprender no cenário amazônico. In: **II Seminário Internacional de Educação do Campo/Fórum Regional do Centro e Sul do RS: educação, memória e resistência popular na formação social da América Latina - 08 a 10 de outubro de 2014**. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2014c.

SILVA, Simone Souza; GONZAGA, Amarildo Menezes. **Currículo e pesquisa narrativa na formação de professores**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2013.

SOUZA, José Camilo Ramos de. **A Geografia nas Escolas das Comunidades Ribeirinhas de Parintins: entre o currículo, o cotidiano e os saberes tradicionais**. Tese (Doutorado em Geografia Física). Universidade de São Paulo, 2013.

SILVA, Catia Antonia da; TAVARES, Maria Tereza Goudard. É possível uma universidade popular? Desafios de uma faculdade de formação de professores em áreas periféricas. In: ALVARENGA, Marcia Soares de. [et al.]. **Educação Popular, Movimentos Sociais e Formação de Professores: outras questões, outros diálogos**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2012.

SHOR, Tatiana; MARINHO, Thiago Pimentel. Ciclos econômicos e periodização da rede urbana no Amazonas-Brasil as cidades Parintins e Itacoatiara de 1655 a 2010/2013. In: **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**. São Paulo, n. 56, p. 220-251, jun. 2013.

SOUZA, Maria Antônia de. **Análise crítica das decisões do Judiciário sobre a educação superior para beneficiários da reforma agrária**. Dissertação de mestrado. Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2012.

SOUZA, Maria Antônia de. Educação do Campo: políticas, práticas pedagógicas e produção científica. In: **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 29, n. 105, p. 1089-1111, set./dez. 2008. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

SOUZA, Marilsa Miranda de. **Imperialismo e Educação do Campo: uma análise das políticas educacionais no Estado de Rondônia a partir de 1990**. Tese (Doutorado em Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara, 2010.

SOUZA, Nilciana Dinely de. **O processo de urbanização da cidade de Parintins (Am): evolução e transformação**. Tese (Doutorado em Geografia Humana). Universidade de São Paulo/USP, 2013.

TAVARES, Maria Trindade dos Santos; BORGES, Heloisa da Silva. O PRONERA como política para a Educação do Campo. GHEDIN, Evandro (Org.). **Educação do Campo: epistemologias e práticas**. São Paulo: Cortez, 2012.

TAFFAREL, de Celi Nelza Zulke. Políticas públicas, educação do campo e formação de professores para a escola do campo. In: ALVARENGA, Marcia Soares de [et al.]. **Educação Popular, Movimentos Sociais e Formação de Professores: outras questões, outros diálogos**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012.

TAFFAREL, de Celi Nelza Zulke. **Educação do Campo e Formação de Professores**, 2011.

THIOLLENT, Michel J M. **Crítica metodológica, investigação social e enquete operária**. São Paulo: Editora Polis, 1980.

TORRIGLIA, Patricia Laura; ORTIGARA, Vidalcir. O campo de mediações primeiras aproximações para a Pesquisa em Políticas Educacionais. In: CUNHA, Célio da; SOUSA, José Vieira de; SILVA, Maria Abádia da (Orgs.). **O Método Dialético na Pesquisa em Educação**.

Campinas, SP: Autores Associados/Brasília, DF: Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, 2014 – (Coleção Políticas Públicas de Educação).

TUCCI, Carlos Alberto Franco; ALBUQUERQUE, Gabriel Santos de; BRITO, Glaucia da Silva. Ao Norte Tecnologias e modalidade a distância na Educação Superior no Estado do Amazonas: em busca de uma Tecnologia Social para a EaD. **Em Rede: Revista de Educação a Distância**. ISSN 2359-6082, 2016, v.3, n.1. Disponível em: www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/download/102/103. Acesso em: 19/11/2016.

TURMINA, Adriana Cláudia. “Aprender a ser”: princípio da autoajuda na política educacional. In: EVANGELISTA, Olinda (Org.). **O que revelam os slogans na política educacional**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2014.

UFAM. Plano de Reestruturação e Expansão da Universidade Federal do Amazonas (2007). In: **Projeto UFAM Pró-Reitoria de Planejamento**. Disponível em: https://www.google.com.br/?gws_rd=ssl#q=Programa+Especial+de+Forma%C3%A7%C3%A3o+Docente+UFAM. Acesso em: 19/11/2016.

VAILLANT, Denise. Atraer y retener buenos profesionales em la profesión docente: políticas em Lationo América. **Revista Educación**, n. 340, p. 117-140, 2006.

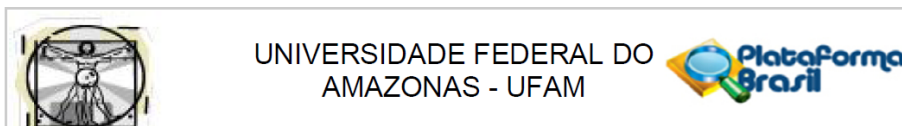
VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da Práxis**. Trad. de Luiz Fernando Cardoso. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

VENDRAMINI, Célia Regina. **Educação e Trabalho**: reflexões em torno dos movimentos sociais do campo. In: Cadernos do CEDES. v. 27, n 72. São Paulo: Cortez; Campinas: CEDES, 2007.

VIEIRA, Felipe de Souza; SILVA, Simone Souza. **Formação Inicial de Professores**: experiências de ensino, pesquisa e extensão em Escolas Ribeirinhas. Artigo de Especialização em Metodologia da Educação do Ensino Superior. Artigo de Pós-Graduação em Metodologia da Educação do Ensino Superior do CESP/UEA, 2014.

VIEIRA, Sofia Lerche. Políticas de Formação em cenários de reforma. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; AMARAL, Ana Lúcia (Orgs.). **Formação de Professores**: políticas e debates. 5. ed. 2. reimp. Campinas, SP: Papirus, 2013. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Políticas Públicas de Formação de Professores e trabalho docente: dilemas e singularidades em escolas ribeirinhas no Município de Parintins - Am

Pesquisador: Simone Souza Silva

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 53767416.4.0000.5020

Instituição Proponente: Universidade Federal do Amazonas

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

Situação do Parecer:

Aprovado

MANAUS, 04 de Abril de 2016

Assinado por:
Eliana Maria Pereira da Fonseca
 (Coordenador)

Endereço: Rua Teresina, 4950	CEP: 69.057-070
Bairro: Adrianópolis	
UF: AM	Município: MANAUS
Telefone: (92)3305-5130	Fax: (92)3305-5130
	E-mail: cep@ufam.edu.br

Obs: O título da pesquisa foi posteriormente alterado para “*Políticas de Formação Inicial de Professores do Campo em Parintins: contextos e contradições*”

ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS PROFESSORES



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS PROFESSORES

Senhor(a) Professor(a).....,

Convidamo-lo(a) a participar da pesquisa de doutoramento **Políticas Públicas de Formação de Professores e trabalho docente: dilemas e singularidades em escolas ribeirinhas no Município de Parintins – Am** sob a responsabilidade da pesquisadora Simone Souza Silva com endereço profissional no Centro de Estudos Superiores de Parintins da Universidade do Estado do Amazonas, sito à Estrada Odovaldo Novo, s/n, Djard Vieira – Parintins- AM, CEP: 69.152-470 Tel. (92)3 533-6630, email: monesilvapin63@gmail.com e da sua orientadora professora Dra. Arminda Rachel Botelho Mourão com endereço profissional na Universidade Federal do Amazonas, Faculdade de Educação, Departamento de Teoria e Fundamentos, sito à Avenida Rodrigo Otávio Jordão D. Pedro II Manaus, AM - Brasil Telefone: (92) 644-2244, email: arachel@uol.com.br.

Com essa pesquisa, pretendemos investigar *que políticas públicas de formação de professores são necessárias para atender a realidade do trabalho docente em escolas do campo, tendo em vista a diversidade do contexto sócio-cultural ribeirinho do Município de Parintins.*

Para isso será necessário, aplicarmos um questionário, realizarmos entrevistas com você e fazermos observação na escola. Pedimos seu consentimento para que as entrevistas sejam gravadas em áudio, que, após, serão transcritas e textualizadas, tendo o devido cuidado de preservar o conteúdo das mesmas, pois seu conteúdo será utilizado e analisado na tese.

Alertamos para o fato de que durante sua participação na pesquisa, pode ser que por algum motivo, você corra o risco de sentir-se constrangido ou desconfortável, devido aos questionamentos que lhe serão feitos. Se assim o for, pode nos procurar para esclarecermos suas preocupações e dúvidas, pois é de nosso interesse amenizar tais riscos, inclusive caso seja necessário, garantir atendimento psicológico, por conta do pesquisador.

Enfatizamos aqui a importância de seu aceite para participar desta pesquisa, pois sua contribuição será riquíssima no sentido de contribuir para (re) pensar políticas públicas de formação e trabalho docente, evidenciar uma maior valorização do meio e dos saberes locais amazônicos no processo de ensino aprendizagem. Enfim, estará ajudando a pensar uma formação de professores que trate as singularidades das escolas de comunidades ribeirinhas e construção da identidade de educadores críticos, reflexivos que respondam aos desafios de (re)criar, (re)construir, (re)produzir e inovar as práticas pedagógicas para a educação do povo inserido em comunidades situadas a margem dos rios da Amazônia.

Informamos que, a qualquer momento, você pode se recusar a participar do estudo, ou retirar seu consentimento sem precisar se justificar para isso. Informamos ainda que você não receberá nenhuma remuneração pela sua participação, porque o custeio da pesquisa será de total responsabilidade da pesquisadora. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, pois utilizaremos nomes fictícios como forma de resguardar sua identidade social, que será mantida em sigilo.

Caso queira fazer qualquer reclamação ou deseje mais esclarecimentos sobre a pesquisa, poderá a qualquer momento, entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UFAM, na Rua Teresina, 4950, Adrianópolis, Manaus-AM, telefone (92) 3305-1181, Ramal 2004, celular 99171-2496, email: cep.ufam@gmail.com.

Consentimento Pós–Informação

Eu, _____, tendo sido informado(a) quanto ao teor de tudo aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo da referida pesquisa, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação. Este documento será emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pela pesquisadora, ficando uma via com cada um de nós.

Parintins, 16 de Junho de 2016

Assinatura do participante

Simone Souza Silva
Pesquisadora

ANEXO C – TERMO DE ANUÊNCIA - SEMED



PREFEITURA MUNICIPAL DE PARINTINS
GABINETE DA SECRETÁRIA



TERMO DE ANUÊNCIA

A Secretaria Municipal de Educação, Juventude, Esporte e Lazer (SEMED), situada na Rua Paraíba, nº. 2456, Bairro Palmares, representada pela Secretária Municipal de Educação, Juventude, Esporte e Lazer, Sra. **ELIANE REGINA PAIVA DE MELO**, **autoriza** a pesquisadora **Simone Souza Silva**, estudante do curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas – UFAM, a realizar uma pesquisa intitulada **Políticas Públicas de Formação de Professores do Campo: dilemas e singularidades do trabalho docente em escolas ribeirinhas no Município de Parintins - Am**, sob a orientação da Prof.^a Dra. Armanda Raquel Botelho Mourão, no âmbito das escolas do campo no Município de Parintins, junto aos gestores, coordenadores, professores e estudantes.

Parintins, 05 de janeiro de 2016.

Eliane Regina Paiva de Melo
Secretária Municipal de Educação,
Juventude, Esporte e Lazer
Decreto nº 047/2014-PGMP



Rua Paraíba, 2456 – Palmares - CEP: 69.153-010
Parintins – Amazonas - Fone 3533 – 2322
E-mail: semedpin@hotmail.com

Secretaria Municipal de Educação,
Juventude, Esporte e Lazer



ANEXO D – TERMO DE ANUÊNCIA DA ESCOLA



PREFEITURA MUNICIPAL DE PARINTINS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, JUVENTUDE, ESPORTE
E LAZER
COORDENAÇÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO



TERMO DE ANUÊNCIA

Eu, Walcy Soares Batista, diretor (a) da Escola Municipal
“Luiz Gonzaga”, autorizo a pesquisadora **Simone**
Souza Silva, estudante do curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em
Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas - UFAM, a
realizar a pesquisa intitulada **Políticas Públicas de Formação de Professores do Campo:**
dilemas e singularidades do trabalho docente em escolas ribeirinhas no Município de
Parintins – Am, sob a orientação da Prof^a. Dra. Armindia Raquel Botelho Mourão.

Parintins, 05 de Janeiro de 2016.

Walcy Soares Batista
GESTOR
Nome – cargo/função
(carimbar)

APÊNDICE A - BANCO DE TESES DA CAPES

LINHAS DE PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO DO CAMPO PERÍODO PESQUISADO: 2010-2013 DATA DO LEVANTAMENTO: AGOSTO/2014

UNIVERSIDADE	TEMA/LINHA DE PESQUISA	RESUMO
UNICAMP 2012 Joelma de Oliveira Albuquerque	Crítica à produção do conhecimento sobre a Educação do Campo no Brasil: Teses e Antíteses sobre a educação dos trabalhadores no campo no início do século XXI Linha de Pesquisa: Filosofia, História, Educação e Sociedade	A tese se refere à problemática da formação dos trabalhadores no início do século XXI. O objeto da crítica foram 433 teses e dissertações produzidas entre 1987 e 2009 acerca da educação no meio rural no Brasil. O objetivo foi criticá-las no que diz respeito às teorias do conhecimento educacional e pedagógica que as fundamentam, apontando antíteses sobre tendências para a educação dos trabalhadores no processo de transição a outro modo de produção, especialmente no que diz respeito à base técnica e científica do trabalho. Defendemos que uma proposta educacional para a classe trabalhadora em luta que almeja a transformação social radical para além do capital se relaciona com a educação escolarizada de acesso a todos, centrada na apropriação da base técnica e científica do trabalho e das relações sociais que o determinam.
UNB 2012 Anna Izabel Costa Barbosa	A Organização do Trabalho Pedagógico na Licenciatura em Educação do Campo/UNB: do projeto às emergências e tramas do caminhar Linha de Pesquisa: Educação Ambiental e Educação do Campo (EAEC)	Este trabalho trata da organização do trabalho pedagógico na Licenciatura em Educação do Campo, curso de graduação da Universidade de Brasília que tem como objetivo formar educadores para atuar no Ensino Fundamental e no Ensino Médio em escolas de Educação Básica do e no campo. Parte do pressuposto de que o Curso pode atuar de modo contra-hegemônico para formar os intelectuais da classe trabalhadora do campo e, tendo como método a pesquisa-ação, realiza uma análise crítica da organização do trabalho pedagógico identificando inovações e submissões ao paradigma dominante na Universidade, em relação ao paradigma da Educação do Campo. As estratégias relatadas são analisadas como resistências quando se mantêm no paradigma dominante, ou como rupturas quando, orientadas pelos princípios e matrizes da Educação do Campo, tensionam o paradigma dominante, criam fissuras, contribuindo para a transição paradigmática. Rupturas e resistências são elementos contraditórios que apontam os desafios para que o Curso crie uma possibilidade de educação para além do capital, fundada em novos princípios, lógicas, valores e sentidos.
UNICAMP 2011 Edna Rodrigues Barroso	Educação do Campo: contexto de discursos e de políticas Linha de Pesquisa: Planejamento Educacional, Políticas Públicas e Gestão Educacional	O trabalho teve como objetivo analisar as políticas públicas da Educação do Campo pela articulação entre discursos, textos e políticas. Para tanto, consideramos: a) o recorte temporal a partir dos anos 1990; b) o atendimento escolar das populações rurais; c) a reivindicação de uma educação no e do campo; d) os processos de influências e de produção dos discursos, textos e políticas acerca da temática. A pesquisa permitiu a reflexão sobre a articulação entre textos, discursos e políticas no âmbito da proposição. Também examinou o conjunto de influências e disputas entre os envolvidos e investigou a construção e incorporação, na agenda política e educacional do país, dos discursos e textos sobre a Educação do Campo. Aplicou-se, como referencial analítico, a abordagem do Ciclo das Políticas, elegendo

		dois Contextos, o de Influência e o de Produção de Textos. Já o referencial teórico, a Análise do Discurso Textualmente Orientada, permitiu o acesso e captação do discurso do corpus documental, formado por um conjunto de textos orientadores e oficiais sobre Educação do Campo e em circulação no cenário político e pedagógico brasileiro. A análise procurou apreender a tridimensionalidade do discurso - como texto, prática discursiva e prática social - evitando a dicotomia entre discurso e prática. Os discursos e textos sobre a Educação do Campo configuram-se como efeitos das complexas relações entre Estado, movimentos e organizações sociais na perspectiva de institucionalização de políticas públicas e de disputas pelas hegemonias no meio rural brasileiro. O estudo das proposições da Educação do Campo identificou tanto contradições e tensões que permeiam o discurso sobre a questão quanto sua fertilidade e compromisso com as condições necessárias para que as populações do campo vivenciem o direito à educação.
Universidade Federal Fluminense 2011 Rosângela Branca do Carmo	Memórias e representações de pais do meio rural sobre a escola Linha de Pesquisa: Indisponível	Esta pesquisa orientou-se pelo objetivo de refletir sobre a educação rural, a partir de representações de pais de alunos de uma escola de São João del Rey, MG. Estudos realizados sobre a escola rural no Brasil revelam que tem se constituído numa transposição do modelo de ensino formal e urbano. Dessa forma, encontram-se na literatura aportes que fundamentam a observação de que a escola não tem atendido às demandas dos sujeitos do campo. Observa-se, também, que, além das dificuldades enfrentadas pelas famílias para manterem os filhos estudando (distância da escola, falta de material didático, as atividades laborais desempenhadas pelas crianças), a escola do campo não tem se adequado ao contexto em que se insere. A pedagogia do campo propõe a reinterpretção da realidade escolar rural e a valorização do homem e do contexto local, considerando os seus diferentes ambientes, como a família, a escola, o trabalho. O levantamento de dados foi feito a partir de entrevista semi – estruturada. As análises foram baseadas no método de análise de conteúdo na perspectiva bardiniana, com atenção aos enfoques temáticos e às dimensões da representação social. Os resultados das análises demonstram, nos limites do alcance da pesquisa e seus sujeitos, que as lembranças da escola rural estão intimamente ligadas a adversidades: a escola não se mostrava atrativa, pois funcionava em local inapropriado, não oferecia merenda e materiais didáticos de qualidade. A organização em turmas multisseriadas prejudicava o desempenho do professor e dos alunos. Mesmo diante de tantas questões negativas, as famílias continuam percebendo a escola como saída para a condição social dos filhos, no interesse de livrá-los do trabalho rural.
Universidade Federal da Bahia 01/04/2011 Marize Souza Carvalho	Realidade da Educação do Campo e os desafios para a formação de professores da educação básica na perspectiva dos movimentos sociais. Linha de Pesquisa: Educação, Cultura Corporal e Lazer Estuda as problemáticas significativas da práxis pedagógica, da formação de professores, da	A presente tese insere-se entre as que tratam da formação de professores no contexto das relações entre o Estado e Movimentos de Luta Social no campo. Problematisa a formação humana a partir das relações estabelecidas no modo de produção capitalista, que tem na propriedade privada burguesa e na negação das riquezas aos que a produzem seus pilares centrais. Levanta as hipóteses em torno dos rumos resultantes da luta em defesa das reivindicações transitórias sobre educação e formação de professores para a educação básica nas escolas do campo e busca dados em fontes documentais para encontrar as regularidades na luta pela terra, pela educação e pela formação de professores do campo. Delimita estes dados ao Grupo Permanente de Trabalho da Educação do Campo/Comissão Nacional da Educação do Campo, por ser este espaço um local de confronto entre as reivindicações dos

	produção do conhecimento e das políticas públicas no campo da cultura corporal tendo como matriz científica a história	movimentos de luta social do campo e as políticas educacionais do Estado burguês, que expressam contradições e possibilidades da Educação do Campo. As regularidades encontradas nos permitem concluir que a formação de professores, como a Licenciatura em Educação do Campo, estão na dependência da intensificação e da unidade da luta dos trabalhadores da cidade e do campo na conquista de suas reivindicações transitórias e históricas, a saber: um Plano Nacional de Formação de Professores na perspectiva da valorização do magistério e da formação humana emancipatória, sintonizados com as lutas da classe trabalhadora pela superação do modo de produção capitalista
Universidade Federal Fluminense Deolinda 2012 Maria Soares de Carvalho	Tecendo Narrativas: cultura e imaginário da formação docente em localidades do sudoeste amazônico Linha de Pesquisa: Formação de profissionais da educação. Políticas de formação	Este trabalho situa-se no âmbito das pesquisas narrativas e insere-se na perspectiva teórico-metodológica da Antropologia das Organizações e da Educação, focalizando as experiências de um grupo de professoras da zona rural de Cruzeiro do Sul, Acre, a partir de seu ingresso no Curso de Letras do Programa Especial de Formação de Professores, em educação básica. Assim, buscou-se compreender a cultura e o imaginário da formação docente desses sujeitos, almejando-se saber o que significa ser professor nas localidades da floresta. A escolha dessas alunas/professoras para estudo se deu a partir de uma necessidade de se conhecer melhor a educação rural, na expectativa de se poder (re)pensar as propostas pedagógicas voltadas para as licenciaturas no interior do estado do Acre, ligando-se ao campo de confluência Políticas Públicas, Movimentos Instituintes e Educação, do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense. Este estudo mostrou esses sujeitos se reinventando em seus espaços, a fim de poderem realizar o fazer docente, por meio de uma dualidade/complementaridade em que animus e anima se combinam na constituição dos diversos percursos que se fazem no dia-a-dia regional.
Universidade Federal de Santa Catarina 01/04/2012 Soraya Franzoni Conde	A Escola e a Exploração do Trabalho Infantil na Fumicultura Catarinense Linha de Pesquisa: Trabalho e Educação	Esta tese tem por objetivo analisar as circunstâncias em que a exploração do trabalho infantil e da ajuda da criança ocorrem na fumicultura catarinense e se relacionam com a escolarização, considerando as particularidades e os aspectos universais, históricos e sociais aos quais os trabalhadores do campo estão submetidos. Com base no materialismo histórico dialético, lançamos mão das seguintes categorias: trabalho infantil; escola e trabalho; e trabalho infantil no campo. Em termos metodológicos, realizamos: estudo bibliográfico, análise documental de relatórios de fiscalização do trabalho infantil, das legislações e das políticas destinadas à solucionar o problema. Fizemos entrevistas com fiscais do Ministério do Trabalho, trabalhadores rurais, professores, crianças, adolescentes, secretários municipais de educação e de agricultura. Também foram analisados desenhos e depoimentos, coletados por meio de redações, de 1080 crianças e adolescentes residentes em localidades fumicultoras dos municípios catarinenses de São Bonifácio, Canoinhas e Imbuia. Procuramos dar vez e voz às crianças, uma vez que a participação nos assuntos que lhes dizem respeito é comumente negada. Concluímos que as crianças e os adolescentes do campo realizam inúmeros trabalhos rurais e domésticos, combinados em formas familiares e não familiares. Questionamos o fato do trabalho da criança estar relacionado às formas de aprendizagem familiar, pois na atualidade ele faz parte de uma cadeia produtiva ampla, cujo objetivo não é a produção de valores de uso à família, mas de mercadorias para troca. As soluções da sociedade capitalista ao problema do trabalho infantil colocam na escola, na legislação e nas políticas públicas o papel de erradicação da exploração de

		crianças. Mas, se por um lado, a escola é um meio estratégico de amenizar a degeneração precoce e oportunizar aos filhos dos trabalhadores o acesso ao ensino letrado, ela não é capaz de solucionar os problemas cuja origem está entranhada nas contraditórias relações que submetem o trabalho ao capital.
Universidade Federal da Bahia 01/12/2012 Karina de Oliveira Santos Cordeiro	Representações Sociais da Infância em Escolas do Campo do Município de Amargosa-Bahia Linha de Pesquisa: Filosofia, Linguagem e Práxis Pedagógica Descrição Linha de Pesquisa: ocupa-se com pesquisas sobre filosofia da educação psicolinguística na perspectiva sócio-cultural e práxis pedagógica	Esta tese apresenta o resultado da pesquisa realizada em Tabuleiro da Lagoa Queimada e em Corta Mão, comunidades rurais, pertencentes ao município de Amargosa/Bahia. Nosso objetivo foi compreender quais representações sociais da infância são compartilhadas com cada um dos grupos que participaram da pesquisa. A amostra do nosso estudo foi composta por 18 crianças que frequentam a Educação Infantil nas Escolas Municipais Júlio Pinheiro dos Santos e Artur de Almeida Passos, 15 mães e/ou responsáveis das crianças, 2 docentes da Educação Infantil e 8 moradores do entorno da comunidade escolar. Os dados da pesquisa foram analisados a partir das informações coletadas nas entrevistas individuais, que se encontram subdivididas em quatro seções temáticas: 1) O que é ser criança; 2) Perspectiva de infância; 3) Relação entre as brincadeiras e o brincar; 4) Hábitos cotidianos e relações sociais com as crianças. No que diz respeito às representações sociais da Infância na perspectiva tanto dos moradores quanto das docentes da Educação Infantil há uma indicação de a infância ser uma preparação para o futuro; para as mães e/ou responsáveis a infância se articula à possibilidade de as crianças serem cuidadas e protegidas, além de ser um momento propício para as brincadeiras; e por fim, as crianças revelam que a infância permite que elas possam brincar, se divertir e ter o cuidado e proteção de seus responsáveis. Dessa forma, ao pesquisar representações sociais da infância presentes na comunidade escolar da Educação do Campo de um município brasileiro, procuramos contribuir de maneira significativa para pensar as crianças como atores sociais que constroem seus modos de vida em permanente relação com os outros. A pesquisa indica algumas possibilidades para aprofundar as questões sociais da infância que se fazem presentes nas escolas rurais, como, por exemplo: construção de espaços com infraestrutura para atender as crianças da Educação Infantil, investimentos nas ações pedagógicas que visem ao desenvolvimento integral das crianças, contratação de professores efetivos e investimentos para a formação inicial e continuada dos mesmos, bem como ampliar as políticas públicas que reconheçam a singularidade e, ao mesmo tempo, a diversidade dos sujeitos que se encontram em áreas não urbanas.
Universidade Federal da Paraíba/João Pessoa 01/03/2012 Lucinete Gadelha da Costa	A Educação do Campo: uma experiência na formação do (a) educador (a) no Estado do Amazonas Linha de Pesquisa: Educação Popular	Este trabalho teve como objetivo a investigação da formação do professor na Educação do Campo partindo do questionamento em torno de como o referencial teórico/ prático da Educação do Campo constituir princípios orientadores de processos formativos de educadores no contexto amazônico? Para a apreensão do objeto de estudo, respondendo a esse questionamento, definimos como objetivo geral da pesquisa compreender os princípios orientadores de processos formativos de educadores na Educação do Campo, no contexto amazônico. Assim, considerando, que discutir a Educação do Campo no Estado do Amazonas é assumir o desafio de verificar um contexto humano diverso e, ao mesmo, tempo singular, fruto da complexidade dessa região nessa pesquisa para alcançarmos o referido propósito, nossa opção teórico-metodológica que orientou e fundamentou a construção desse estudo foi de uma abordagem de nível qualitativa numa perspectiva epistemológica dialética com procedimento de pesquisa de caráter histórico descritivo através de um estudo de

		caso que teve como instrumentos de coleta, a entrevista e análise de documentos. A pesquisa teve como referência empírica a experiência realizada no Curso de Formação de Professores para o Ensino Fundamental em Áreas de Reforma Agrária de Roraima e Amazonas convênio realizado entre a Universidade do Estado do Amazonas – UEA, o INCRA (Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária) e o PRONERA (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária), no período de 2004 a 2008, atendendo 200 agricultores ou filhos de agricultores, 100 do Estado do Amazonas e 100 do Estado de Roraima ligados a assentamentos rurais da Reforma Agrária. A perspectiva teórica pautou-se numa perspectiva crítica, tendo como referência central a teoria freiriana. Em relação a análise dos dados trazemos algumas considerações que emergiram no referido estudo em que ressaltou a formação como base na construção da autonomia do professor em sua prática pedagógica salientando também os limites e as possibilidades construídas nesse processo formativo.
Universidade Federal Fluminense 01/03/2012 Inez Helena Muniz Garcia	Um lugar chamado palheiros: os sentidos dos discursos de trabalhadoras e trabalhadores rurais de um assentamento de reforma agrária no Rio Grande do Norte Linha de Pesquisa: Linguagem: Processos de produção de linguagens, identidades culturais e práticas educativas	A tese intitulada: Um lugar chamado Palheiros: os sentidos dos discursos de Trabalhadoras e Trabalhadores rurais de um assentamento de Reforma Agrária no Rio Grande do Norte” foi realizada no âmbito do campo de confluência Linguagem, Subjetividade e Cultura. Resulta de uma pesquisa com nove trabalhadores (as), na faixa etária de 35 a 67 anos, no Assentamento Palheiros I, situado no município de Açú. Os objetivos da pesquisa são: 1) compreender, a partir da concepção de linguagem enquanto discurso, aspectos dos modos sociais como os sujeitos investigados se constituem histórica e culturalmente; 2) compreender de que modo a escrita faz parte de suas vidas, o que fazem com a escrita e o que a escrita faz com eles, no contexto do que sabem, conhecem e desejam. Tais objetivos são entrelaçados por questões como: 1) Quem são as trabalhadoras e os trabalhadores? O que significa para elas/eles viver no assentamento? Que valores orientam suas vidas? Que sonhos? 2) Que lugar a escrita ocupa em suas vidas? Fazem uso da leitura e da escrita? O procedimento metodológico para analisar os discursos dos sujeitos foi o paradigma indiciário (GINZBURG, 1989; 2004). Foram realizados sete encontros no assentamento ao longo de seis anos. Do material de pesquisa constam transcrições de gravações em fitas de vídeo e de entrevistas e comunicação por e-mail. A fundamentação teórico-metodológica principal foi a teoria da enunciação de Bakhtin (BAKHTIN, 1988; 1993; 1998; 2000; 2003; 2008; 2009; 2010; 2011). Na análise, o material foi explorado em três dimensões: Espacialidade – focalizando a construção do lugar chamado Palheiros; Temporalidade – onde se discutem os acontecimentos passados, presentes e os futuros possíveis para a vida dos sujeitos e do lugar; e Escrita, escritura e sociedade escriturária – em que se discutem os sentidos, apropriações, usos e funções sociais da escrita na vida dos(as) trabalhadores (as). Com base nos resultados obtidos, pode-se afirmar que o viver no Palheiros I se faz de tempos plurais, em que memórias do passado e do futuro orientam as ações no presente. Da vida fazem parte dificuldades e desafios permanentes: o modelo de reforma agrária utilizado garantiu aos trabalhadores apenas o acesso à terra. A luta pelo direito à educação, à saúde, ao trabalho, por políticas públicas voltadas às demandas do campo, continua como desafio. São heterogêneas as atividades sociais com a escrita no cotidiano dos sujeitos; a vida e a educação escolar são processos que precisam caminhar juntos.

Universidade Federal de Uberlândia Biblioteca 01/07/2012 Astrogildo Fernandes da Silva Junior	Identidades e Consciência Histórica de Jovens Estudantes e Professores de História: um estudo em escolas no meio rural e urbano. Linha de Pesquisa: Saberes e Práticas Educativas Descrição Linha de Pesquisa: visa a produção de conhecimentos, envolvendo estudos sobre currículo, culturas, saberes e práticas educativas; formação docente; cotidiano escolar; aspectos psicológicos e psicopedagógicos dos processos de ensino e aprendizagem...	Esta tese tem como objeto de estudo as relações entre a construção das identidades e a formação da consciência histórica de professores de História e jovens estudantes do nono ano do ensino fundamental em escolas do meio rural e urbano, dos municípios de Araguari, Uberlândia e Patos de Minas, MG, Brasil. Como objetivos específicos, destacamos: 1 - Descrever o cenário da investigação: o meio rural e urbano dos municípios de Araguari, Uberlândia e Patos de Minas, localizados no estado de Minas Gerais, Brasil e as escolas públicas de educação básica selecionadas; 2 – Identificar e analisar o perfil socioeconômico e cultural; os significados da condição juvenil; os valores, referências e percepções de jovens estudantes do último ano do ensino fundamental em escolas no meio rural e urbano; 3 – Refletir sobre o processo de construção das identidades e da consciência histórica de professores de História atuantes no ensino fundamental em escolas no meio rural e urbano; 4 – Analisar como os saberes históricos escolares e as concepções/idéias/valores de professores e alunos auxiliam/participam no processo de construção das identidades e consciência histórica de professores e jovens estudantes. Trata-se de uma investigação qualitativa do tipo etnográfica. Nessa perspectiva realizamos os seguintes procedimentos: levantamento bibliográfico e documental; observação e redação de notas de campo; elaboração e aplicação do questionário entre os alunos; realização de entrevistas orais com gestores e professores de História; transcrição e textualização das narrativas e consolidação dos dados do questionário por meio do Programa Statistical Package for Social Sciences – SPSS, que proporcionou um tratamento estatístico. Fizeram parte do universo pesquisado 130 jovens estudantes, 6 professores de História e 6 gestores das escolas. O cenário/campo da investigação foram os municípios de Araguari, Uberlândia e Patos de Minas no estado de Minas Gerais, Brasil. Em cada município, escolhemos duas escolas públicas, sendo uma localizada no meio urbano e outra no meio rural, totalizando seis escolas. O estudo evidenciou que as transformações ocorridas no meio rural e urbano, do lócus da pesquisa, possuíam algumas particularidades e diferenças similares às de outras localidades e outras regiões do país. É um cenário complexo, ambíguo, marcado por transições, mudanças e permanências. As relações entre os espaços rurais e urbanos são circulares, marcados pela interdependência. Os jovens estudantes são atores sociais plurais, amam, sofrem, divertem-se, pensam a respeito das suas condições e de suas experiências de vida, posicionam-se diante dela, possuem desejos e propostas de mudanças das condições de vida. São críticos em relação à instituição escolar, mas acreditam na escola e confiam nos professores. Os professores no cotidiano escolar expressam e reconstróem suas histórias de vida pessoal e profissional e assim, se formam e transformam suas identidades nos diferentes territórios em que atuam, rurais ou urbanos. Os jovens estudantes atribuíram um sentido positivo para a História. Os professores, ao ensinar História, expressaram o desejo de contribuir para a formação crítica dos jovens por meio de diferentes metodologias de ensino, porém, em função dos currículos prescritos e dos limites das condições de trabalho das escolas públicas, prevalecia um ensino que seguia “linearmente” o proposto nos livros didáticos, bem como práticas pedagógicas consideradas tradicionais, como
Universidade Federal de	Na mão e na contramão da política: a realização da política nacional de	Neste trabalho, tivemos como objetivo principal analisar se e como a Política Nacional de Educação do Campo (PNEC), que vem sendo construída no Brasil há mais de uma década, é realizada em

Campina Grande 01/07/2012 Fernanda de Lourdes Almeida Leal Doutorado em Ciências Sociais	educação do campo em municípios do Cariri Paraibano. Linha de Pesquisa: Desenvolvimento, ruralidades e políticas públicas	três municípios do Cariri paraibano. Como hipótese norteadora, argumentamos que os processos de efetivação da atual PNEC são variados e revelam estágios diferenciados de apropriação da referida Política, sendo que diversos fatores podem estar associados a esta diversidade de apropriação, tais como: conhecimento da PNEC, interesse em incorporá-la à política municipal e condições materiais e intelectuais de incorporação da PNEC à política local. A análise de política pública adotada por nós foi a do Ciclo Político (FREY, 2000). Os conceitos de apropriação, de autoria de Lev S. Vygotsky (1896-1934), e de Estado ampliado, intelectuais orgânicos e hegemonia, de Antonio Gramsci (1891-1937), mostraram-se úteis à análise da PNEC e dos dados empíricos. Na pesquisa, de cunho qualitativo, tivemos como base Bardin (2009), para realizar a organização dos dados, que foram produzidos através de observações e entrevistas, realizadas com professores, secretárias de educação, coordenadoras pedagógicas e representantes de associações rurais nos Conselhos Municipais de Educação dos três municípios. Dentre os resultados encontrados, destacamos: níveis diferenciados de apropriação de concepções relacionadas ao conceito de Educação do Campo, por parte dos entrevistados, que se refletiram no modo como os três municípios estudados nesta pesquisa realizam ações em suas políticas educacionais, especialmente voltadas às escolas localizadas na zona rural ou que atendem a moradores dessa zona; a realização de aspectos da PNEC em dois dos municípios pesquisados, tanto do ponto de vista das concepções como das ações empreendidas por eles em suas políticas educacionais; o fato de a presença da escola na zona rural emergir como um elemento fundamental à própria realização da PNEC; e a fragilidade da articulação entre sociedade civil e sociedade política nos contextos estudados, o que indica não apenas uma constatação, mas a necessidade de criação de estratégias, pela PNEC, no sentido de favorecer a sua realização nos contextos locais.
Universidade de São Paulo/ Ribeirão Preto 01/11/2012 Luciana Pereira de Lima Doutorado em Psicologia	A relação entre a Educação Infantil e as famílias do campo Linha de Pesquisa: Psicologia, Processos Culturais e Subjetivação	A relação dialógica e de proximidade entre a Educação Infantil e as famílias do campo é considerada necessária ao atendimento à criança de 0 a 6 anos, em espaços coletivos. No contexto rural, tal relação pode ser atravessada por diferentes elementos que precisam ser compreendidos por aqueles que almejam uma Educação Infantil no campo voltada à sua realidade e às características de suas crianças e famílias. Diante do reduzido número de estudos na área, realizamos a presente pesquisa que teve como objetivo investigar as significações de profissionais da educação e famílias do campo sobre a relação entre a Educação Infantil e as famílias do campo. Partimos da hipótese de que as significações que compõem o universo semiótico das profissionais e das famílias partilham elementos gerais da matriz sócio-histórica, mas que a relação diferenciada no e com o rural e suas condições materiais de existência circunscreve também diferentes possibilidades de significações, em relações de proximidade e distanciamento. A pesquisa foi realizada em um município de Minas Gerais que possuía 13 Escolas que ofereciam Educação Infantil no campo. Em um primeiro momento da pesquisa, foram realizadas visitas às 13 Escolas, nas quais realizamos observações e entrevistas com 13 gestoras. Os dados construídos nessa fase foram analisados e utilizados para selecionar a Escola que foi foco da pesquisa e que atendia crianças no Ensino Fundamental e na Educação Infantil. Em um segundo momento, tivemos como participantes profissionais desta Escola (1 diretora, 2 vice-diretoras, 1 pedagoga e 2 professoras) e famílias (1 morava em

		assentamento rural, 2 em casas de uma indústria e 2 em fazendas). Os instrumentos utilizados para a construção dos dados foram: observações e entrevistas. As observações foram realizadas na Escola e nas residências das famílias, e as entrevistas foram realizadas com as 5 famílias e as 6 profissionais da instituição escolar. Para a construção, apresentação e análise dos dados, baseamo-nos na perspectiva teórico-metodológica da Rede de Significações. O material foi sistematizado e analisado em 5 eixos temáticos, a saber: 1) Educação Infantil como (não) demanda das famílias; 2) Objetivos da Educação Infantil no campo; 3) Instrumentos da relação Escola e família; 4) Relação Escola e família e distâncias geográficas no campo; 5) Situações problemáticas na relação Escola e família. A análise dos dados mostrou que a relação diferenciada de profissionais e famílias com o rural contribuía para a construção de significações pelas participantes marcadas por movimentos de aproximações e distanciamentos e que iam ora em direção a elementos da matriz sócio-histórica, ora a elementos da concretude do campo. Identificamos que a relação entre as instituições escolar e familiar no campo investigado era constituída por elementos por vezes semelhantes e por vezes distintos dos encontrados no contexto urbano e em outros contextos rurais. O tipo de rural e suas características geográficas e econômicas, as diversidades das famílias, suas demandas e concepções, as relações de trabalho no campo, as condições de vida parecidas e/ou distintas das urbanas são elementos evidenciados nesta pesquisa e que atravessam a relação Escola e família. As concretudes e características de cada rural, e suas (des)continuidades com outros contextos, emergiram como importantes aspectos a serem considerados e compreendidos por profissionais, gestores e instituições que almejam a melhoria da re
Universidade Federal de Goiás 01/06/2011 Noemia Lipovetsky Doutorado em Educação	Formação e Trabalho Docente: da crítica ideal à crítica construída. Linha de Pesquisa: Educação, Trabalho e Movimentos Sociais	A tese, vinculada à linha de pesquisa Educação, Trabalho e Movimentos Sociais do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFG, tem o objetivo de investigar a relação entre a formação e o trabalho docente, buscando divisar como os alunos do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação (UFG), que já exercem trabalho no campo educativo, compreendem a sociedade atual e nela o papel da educação e do trabalho docente, por meio da crítica construída pelos sujeitos, mediante o ideal pretendido pelo curso de formação. O estudo foca a compreensão da transformação social relacionado à educação, sob a perspectiva das mudanças necessárias ao campo teórico-prático da produção que hoje se sustenta pelo trabalho submetido ao capital. Utilizou-se como fundamentação teórico-metodológica o materialismo histórico dialético (Marx, Engels, outros). A pesquisa revela que os sujeitos concebem a sociedade do capital como um modelo a ser aprofundado e aperfeiçoado e não sobrelevado e o papel social da educação e do trabalho docente como subserviente a essa sociedade. As concepções dos sujeitos se ligam à correção das distorções e adequação da formação às necessidades impostas pelo campo de trabalho, de modo divergente do ideal formativo. Tal situação indica ser urgente transcender a educação em voga, redefinindo os fins da tarefa educativa.
UNB 01/03/2012	Novos Olhares, Novos Significados: a formação de Educadores do Campo	Este estudo teve como objetivo analisar e compreender as percepções de um grupo de Educadoras em relação à práxis pedagógica, como Educadoras militantes, articulada à formação do Curso de Licenciatura em Educação do Campo (LECampo) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), na perspectiva de uma educação emancipatória que pense o Campo como espaço de

Maria Osanette de Medeiros Doutorado em Educação	Linha de Pesquisa: Educação Ambiental e Educação do Campo (EAEC)	vida. A metodologia trabalhou numa abordagem qualitativa, com coleta de dados, aplicação de instrumentos, realização de entrevistas semi estruturadas e grupo focal, observação participante e história de vida, considerando a perspectiva do materialismo histórico dialético nas relações contraditórias, os conflitos e as possibilidades de superação, engendradas na e pela articulação da práxis pedagógica e social e sua influência na formação de educadores do campo, inserida na discussão e na luta pelo direito à educação das classes trabalhadoras. O estudo buscou, na perspectiva da complexidade e da relação teoria e prática, articular processualmente, os dois momentos da pesquisa, ou seja, as percepções do grupo de Educadoras e a história de vida de uma Educadora no Assentamento Oziel Alves Pereira no Município de Governador Valadares-MG. No diálogo entre os teóricos, os movimentos sociais e o projeto de formação de Educadores do Campo e a práxis pedagógica das Educadoras, o estudo procura apontar caminhos na afirmação da Educação do Campo como política pública, no exercício da compreensão de totalidades e as interações entre as partes e o todo - eis a força do pensamento para apreender as possibilidades de transformação. Ao final do estudo foi possível identificar a exigência de uma educação omnilateral, do ponto de vista do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e de todos os atores sociais envolvidos; uma educação que ocupe os espaços da escola, enfrente os desafios de construir outras matrizes sociais e pedagógicas para formar educadores do campo capazes de atuar não apenas na escola, mas em vários espaços educativos e sociais. E, também, contribuir na construção de uma nova identidade de educador capaz de lidar com vários tipos de saberes ligados à dimensão da militância e da luta social, articulados aos processos de conhecimento para ler cientificamente a realidade, fazer pesquisa e tomar posição diante de conflitos e novas situações. Finalmente, os desdobramentos da proposta de formação apontam para a responsabilidade das universidades articuladas aos movimentos sociais na organização de um sistema de educação permanente em várias instâncias formadoras, produzindo, discutindo e socializando, avaliando continuamente, conhecimentos, valores e práticas das escolas através de recursos tecnológicos, encontros e centros de estudos em busca da utopia de se fazer humano. Assim, podemos confirmar a tese principal do estudo na qual defendemos a formação do educador do campo aliada aos princípios da Educação do Campo, o que poderá contribuir na superação dos limites.
Universidade Federal de Minas Gerais 01/02/2011 Gilvanice Barbosa da Silva Musial Doutorado em Educação	A Emergência da Escola Rural em Minas Gerais: 1892-1899 Linha de Pesquisa: História da Educação	O presente trabalho tem por objetivos Identificar e analisar a emergência da escola rural e suas relações com o processo de escolarização em Minas Gerais, no período de 1892 a 1899, compreender as especificidades dessa escola, no que se referem aos seus tempos, espaços, conteúdos, métodos, materiais e sujeitos, identificar e analisar as lutas de representações sobre o rural, a escola rural e seus sujeitos em Minas Gerais nos diferentes discursos. A partir da Lei 41 de 1892, apareceu pela primeira vez na legislação educacional, em Minas Gerais, a denominação escola rural. Anteriormente, seja ao longo do período Imperial ou mesmo nos primeiros anos da República, a educação destinada ao povo recebeu algumas denominações, tais como: escolas de primeiras letras, cadeiras de instrução primária, escola de instrução primária, escola primária de primeiro e segundo graus. Além de criar a denominação escola rural, a referida Lei estabelece a distinção entre escola rural, urbana e distrital, no que se refere ao programa de estudos, à frequência mínima exigida e à remuneração dos seus

		professores. Para a compreensão da emergência da escola rural em Minas Gerais, no período, trabalhamos com a legislação escolar, com dados estatísticos (demográficos e escolares) - a exemplo do censo demográfico de 1890 e de mapas de sala de aula das escolas de instrução primária -, com relatórios de Inspetores Escolares, Secretários do Interior, Presidentes do Estado, com obras literárias, jornais e dicionários do período. O estudo está baseado, teórica e metodologicamente, nos pressupostos da História Cultural e, em particular, no conceito de representação, discutido por Roger Chartier. O desenvolvimento da pesquisa e a elaboração da tese possibilitaram a identificação de lutas de representações, em torno da defesa de determinada representação, como legítima, sobre o rural, a escola rural e seus sujeitos, no período estudado. Apreendeu, ainda, a consolidação de uma representação da escola rural e de seus sujeitos, como precário, do arcaico, o que justificou determinadas práticas, como por exemplo, a supressão das escolas rurais sob a responsabilidade do Estado e transferência para os municípios, em 1899. Essa pesquisa possibilitou apreender a emergência de uma determinada representação da escola rural em Minas Gerais na última década do século XIX. Os resultados dessa pesquisa apontam a década de 90 do século XIX como um momento importante para a compreensão da história da escola rural em Minas e para a necessidade de outras pesquisas que possam aprofundar questões, como por exemplo, saber os impactos causados pela supressão das escolas rurais, sob a responsabilidade do Estado, para as localidades atingida
Pontifícia Universidade Católica de Goiás 01/09/2011 Joaquim Jose Neto Doutorado em Educação	Jovens da Agricultura Familiar de Rubiataba-Go: Processos Educativos e Perspectivas de Reprodução Social Linha de Pesquisa: Educação, Sociedade e Cultura	O presente trabalho Jovens da agricultura familiar de Rubiataba-Go: processos educativos e perspectivas de reprodução social é uma tese de doutorado que faz parte da linha de pesquisa Educação, Sociedade e Cultura do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação (PPGE) da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás). O seu propósito foi investigar a condição e a situação juvenil dos filhos de agricultores familiares da região de Baixa Verde, município de Rubiataba-Go, buscando apreender os jovens no bojo dos mecanismos de reprodução do grupo social a que pertencem. Com esse intuito, buscaram-se os sentidos que elaboram em relação ao modo de ser jovem, ao modo de vida e trabalho dos pais, ao sistema formal de educação, à contribuição das instituições formadoras e dos momentos de lazer e como organizam seus projetos de realização profissional. No processo de investigação, utilizaram-se, para a coleta de dados, a aplicação de questionários, a técnica de entrevista semiestruturada e a observação assistemática. Os jovens filhos de agricultores familiares são uma categoria social que surge da socialização no processo de trabalho familiar agrícola, sendo atingidos, em seus projetos, pela expansão do capitalismo no campo, que desconsidera os anseios e os projetos dos próprios jovens, de permanência e sobrevivência na agricultura familiar. Eles participam de unidades familiares de produção agrícola, em que predominam a gestão, o trabalho, a propriedade, a instituição de saberes, normas e valores do universo da família. Suas famílias participaram do processo migratório das décadas de 1940 e 1960, a chamada Marcha para o Oeste, e se instalaram na região até os dias atuais, consolidando seus projetos de criação, manutenção e reprodução do modelo agrícola denominado agricultura familiar, mas estão vendo diminuir as expectativas de permanência dos filhos no campo e, conseqüentemente, de futuro para suas propriedades e seu patrimônio cultural. Participando da educação escolar, subjugada pelo sistema capitalista, os jovens estão

		migrando seus interesses e projetos para as oportunidades de estudo e trabalho na cidade. O desgaste do solo, as propriedades pequenas e sem espaço para ampliação, limitam as possibilidades de os jovens sucederem os pais na atividade agrícola, são obstáculos para protagonizarem a reprodução social da agricultura familiar.
Universidade Federal da Paraíba/João Pessoa 01/03/2012 Ana Claudia da Silva Rodrigues	O Curso PROEJA e a formação do Educando Camponês: Identidades e Reconhecimento Linha de Pesquisa: Educação Popular	Esta tese focou seu principal interesse na questão da identidade, ou mais precisamente na redefinição de identidades propiciada por uma experiência educativa formal – no caso o PROEJA - direcionada a pessoas habitantes do campo e historicamente excluídas ou com dificuldades de participarem de um processo formal de escolarização em níveis mais avançados, a exemplo do ensino médio. Nosso objetivo foi analisar se o curso Técnico de Nível Médio Agrícola na modalidade Jovens e Adultos (PROEJA) destinado a formação profissional de jovens do campo, está tratando a especificidade e problemática desses jovens no sentido de consolidar o fortalecimento das suas identidades. As hipóteses e as questões do estudo emergiram à medida que o estudo foi sendo desenvolvido. Estudamos como os processos relacionados aos percursos identitários e as mudanças relacionadas principalmente aos jovens e adultos que participam do PROEJA baseando-se, fundamentalmente nas compreensões de identidade formuladas Giddens, Bauman e Hall, os seus percursos de vidas e suas relações pessoais e com a sociedade, devido a sua condição cultural e social, sofre diferentes discriminações e falta de reconhecimentos (Honneth) advindas de negações de seus direitos individuais e sociais. Adotamos como metodologia a entrevista uma vez que a descrição das vidas dos jovens e adultos educandos, através das suas narrativas, método biográfico, facilitou estudar as prováveis influências do PROEJA nas redefinições das identidades dos seus jovens e adultos. Através das discussões, das suas trajetórias de vida houve a possibilidade do educando do PROEJA pensar sobre sua vida, reconhecer como foi/esta sendo o seu percurso no curso de vida e particularmente no PROEJA e refletir sobre as atribuições deste curso de formação profissional nas mudanças processadas durante a caminhada e consequentemente redefinindo as suas identidades e suas condições e relações. O PROEJA, portanto, foi a oportunidade de jovens e adultos reconstruírem sua identidade, negociando sentidos e buscando alternativas para o enfrentamento social e o reconhecimento.
Universidade Federal do Espírito Santo 01/12/2011 Damian Sanchez Sanchez Doutorado em Educação	Resistência e Formação na produção do comum: o Curso de Pedagogia da Terra da UFES Linha de Pesquisa: Cultura, currículo e formação de educadores	Busca compreender os processos de formação de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária no Curso de Licenciatura plena em Pedagogia que integraram as Turmas I e II. Apresenta o Curso dentro de uma perspectiva ampla de aquisição e distribuição de conhecimento como forma de resistência e de cooperação dos movimentos sociais junto à comunidade acadêmica universitária. Define o campo como topoi onde ocorre uma multiplicidade de formas singulares de vida compartilhando uma existência global comum. Reivindica do Estado políticas públicas permanentes de educação no/do/com o campo. Entende a educação no/do/com o campo em sentido amplo e complexo e não só como sinônimo de ensino, pois as práticas educativas e pedagógicas desenvolvidas nos movimentos sociais entendem-se a partir da cooperação, organização e resistência desses grupos em continuo devir ser multidão. Trata das redes que se constituem em torno das formas de organização das relações cooperativas e comunicativas determinadas pelo paradigma imaterial da produção. Oferece dados e analisa o panorama da educação no/do campo. Pensa a formação do educador como uma intrincada rede de relações e

		tensões que abrange outros níveis além do acadêmico: o da ação política do Estado, o da prática pedagógica cotidiana, o da prática política coletiva. Apresenta o conceito de multidão como manifestação de resistência, configurando-se, esta, em novas lutas e novas subjetividades produzidas no contexto dos eventos. Adota a metodologia de narrativas e conversações e ações complexas. Busca questionar e entender como pensar um movimento social mais potente, sem totalidade; mais criativo e resistente ao estabelecido. Conclui que pode-se falar dos processos de subjetivação quando se tomam em conta as diferentes maneiras pelas quais os indivíduos, os grupos e/ou as coletividades se constituem
Universidade Federal do Rio Grande do Norte 01/04/2012 Simone Cabral Marinho dos Santos Doutorado em Ciências Sociais	Nas veredas por reconhecimento social: o papel da educação na desconstrução da inferioridade dos sujeitos do campo Linha de Pesquisa: Pensamento social, sistemas de conhecimentos e complexidade	Na travessia por novas veredas da pesquisa acadêmica, impõe-nos o desafio de investigar alternativas que conduzem o horizonte de possibilidades concretas de uma educação pautada na dinâmica de organizações e movimentos que participam da luta por um projeto de reconhecimento social e desconstrução da inferioridade dos sujeitos do campo. O cenário de participação da vida dos que integram a pesquisa como pesquisados e pesquisador é o Território Sertão do Apodi, localizado no estado do Rio Grande do Norte, cuja escolha empírica foi motivada pela forte presença e participação de movimentos sociais no campo. A proposta é investigar possibilidades e desafios de práticas e ações educativas na e fora da escola que procuram reconhecer e dar visibilidade aos sujeitos sociais do campo no referido Território. Assim, será objeto de nossa investigação o espaço de tomada de decisões e de organização de institucionalidade territorial através da atuação do Colegiado do Território do Sertão do Apodi e as práticas educativas resultantes de demandas das ações territoriais, tanto escolares como não escolares. A literatura na qual sedimentamos as bases teóricas fundamentais desta pesquisa é de Axel Honneth (2001; 2003), associada ao pensamento de Boaventura Santos (2003; 2008a), Jesse Souza (2003, 2006) e Milton Santos (2006, 2007, 2009). Vale destacar, ainda, a interlocução com a narrativa de Guimarães Rosa, através da obra Grande Sertão: Veredas, perpassando todo o conjunto do texto. Com essa intencionalidade, procuramos defender que uma perspectiva de educação destinada aos sujeitos do campo deve se pautar na superação da condição de invisibilidade social, a que estes estão submetidos, por meio de uma postura de reconhecimento social que se firma no exercício da democracia participativa e na reparação de desigualdades sociais. Para tanto, são muitos os desafios e as vulnerabilidades desse processo; daí, abrimos veredas para o reconhecimento do papel da educação no fortalecimento das identidades sociais, ao situar o sujeito socialmente, permitindo que se localize em um determinado grupo social, frente aos saberes construídos na sociedade.
Universidade Estadual de Campinas 01/07/2012 Francisco Claudio de Sousa Silva	Realidades da EJA no ensino fundamental-presencial no município de Itaituba(PA): desafios da gestão, do planejamento e das políticas educacionais na efetivação do direito à educação em escolas da cidade e do campo	O trabalho procura analisar, discutir, compreender sintetizar os desafios que a gestão municipal de educação tem na efetivação do direito à educação com o foco na modalidade EJA no ensino fundamental presencial no município de Itaituba (PA) em, escolas da cidade e do campo. Apoiando na abordagem qualitativa pontua o trabalho que ampliar o acesso à educação no contexto municipal é um desafio à gestão, ao planejamento e às políticas educacionais por ser Itaituba um município da região amazônica, banhado por rios, com distâncias territoriais, com distâncias territoriais entre Itaituba e Belém e boa parte das comunidades do meio rural que o primeiro pertence. O estudo sinaliza pensares, fazeres e afazeres de sujeitos de EJA na região amazônica onde Itaituba integra-se a

Doutorado em Educação	Linha de Pesquisa: Planejamento Educacional, Políticas Públicas e Gestão Educacional	esta região e ao Pará estado com segunda maior extensão territorial do país.
Universidade de São Paulo 01/09/2011 Marcilene da Silva Doutorado em Educação	Conflito, Estigma e Resistência: um estudo a partir da Comunidade Quilombola do Matição – MG Linha de Pesquisa: Cultura, Organização e Educação	A tese ora apresentada promove uma discussão acerca do processo de vivência identitária de um grupo de remanescentes do escravismo – titulada “comunidade quilombola do Mato do Tição” –. Parte-se da observação da materialidade presente na comunidade desde a arquitetura local até as formas de convívio social experimentadas com os demais moradores, não quilombolas, da região. Busca-se compreender os significados construídos pela comunidade que dão o sentido de permanência e continuidade de vida em um lugar de visível precariedade material. Isso possibilitou a esse grupo resistir na preservação de seus costumes, conservando riquezas imateriais, apesar de uma história local marcada por processos de discriminação e estigma. Retirada qualquer pretensão de apresentar aqui respostas definitivas para as muitas indagações emergentes no campo, os resultados da investigação de pesquisa mostram que os quilombos contemporâneos só devem ser compreendidos a partir do processo histórico que lhes dá origem e das possibilidades que manteve com a sociedade envolvente.
UNB 01/10/2012 Vicente de P Borges V da Silva Doutorado em Educação	Formação de valores cooperativos e as transformações nas práticas educativas: um estudo de caso de educandos da Licenciatura em Educação do Campo da UNB, no assentamento Itaúna GO Linha de Pesquisa: Educação Ambiental e Educação do Campo (EAEC)	Este trabalho intenciona contribuir com a viabilidade de um projeto popular de desenvolvimento para o campo brasileiro. Ancora-se em um processo educativo atrelado aos princípios da Educação do Campo, onde se discute formas de produzir conhecimento, novas metodologias, papéis da universidade pública e funções sociais da educação. Investiga formas de contemplar uma educação integral, vinculando esta a categorias como o trabalho e a cooperação. Exercita a construção de novos olhares, baseado num diálogo de saberes e mediados por uma cultura de cuidados, refletindo sobre realidades dos sujeitos do campo. Tem como foco de pesquisa a formação de educadores e gestores para as escolas do campo, construindo vínculos orgânicos entre processos educativos e políticos, econômicos e culturais, resultando em exercícios de contra-hegemonia críticos e reflexivos. Fez-se necessário entender e caracterizar: a formação dos sujeitos do campo no “Grande Sertão Brasília”, seus aspectos étnicos e culturais; os princípios e práticas da Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília. Objetiva analisar de que forma e que valores cooperativos estão sendo construídos na execução do projeto político pedagógico desta Licenciatura, na prática docente, nos diferentes tempos educativos desse processo formativo, e em que medida estão sendo incorporados nas ações pedagógicas desenvolvidas pelos educandos residentes no Assentamento Itaúna – GO. Busca ainda entender e aprofundar nas perspectivas teóricas, significados e sentidos da cooperação, vinculando-os intencionalmente com a formação consciente do sujeito político, emancipatório, participativo e autônomo. Para atingir os objetivos usamos análises de conteúdos em entrevistas semi-estruturadas, no sentido de aferir a construção e agregação de valores cooperativos e níveis de consciência dos atores que participam do processo formativo da LEdoC. A abordagem é quali-quantitativa mensurando a agregação de valores vinculados aos níveis de consciência política, atendendo a classificação ordinal da Escala de Likert que varia de -2 a +2, significando muito desfavorável para -2, quando houver conformidade com um

		sentido limitante ao fortalecimento do subfator, a muito favorável +2, existindo conformidade favorável ao subfator. Os valores intermediários -1, 0 e +1, correspondem à desfavorável, neutro e favorável. Os indicadores e seus subfatores (diferentes significados e sentidos) que representam os valores cooperativos descritos e analisados, apresentaram como resultados: no segmento dos educandos (as) de 0,74, própria de um nível intermediário entre o nível de consciência de senso comum e o nível de consciência populista; no segmento dos educadores de 1,45, própria de um nível de consciência política praxis/política, criadora, reflexiva apropriada a um grupo que está em processo de um modelo em construção, considerado inovador e que rompe com propostas pedagógicas tradicionais. A média entre os segmentos estudados foi de 1,09, que conforme metodologia escolhida se traduz em um nível de consciência política populista, onde podemos deduzir uma caracterização e uma relação de tutelamento entre os dois segmentos. Neste sentido podemos intuir que avançamos muito, mas que ainda existe um caminho a percorrer para atingirmos uma educação autônoma, libertária e que cumpra os pressupostos da LEdoC.
Universidade Federal de Minas Gerais 01/02/2011 Jose Dourado de Souza Doutorado em Educação	Entre lutas, Porongas e Letras: A escola do seringal- (re)colocações do Projeto Seringueiro(1981/1990) Linha de Pesquisa: Educação Escolar: Instituições, sujeitos e currículos	Este trabalho analisa uma experiência de educação com seringueiros da região de Xapuri/Acre, parte da Amazônia Sul-Occidental, sob a denominação de Projeto Seringueiro. Tal experiência, concebida numa perspectiva de Educação Popular, influenciada pelas ideias e práticas de Paulo Freire, da Teologia da Libertação e de um sindicalismo rural brasileiro, associado à Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG) no Acre, integra o Movimento Social, Ambiental e de Luta pela Terra. O estudo procurou analisar as circunstâncias e contextos sócio-históricos da emergência e realização deste projeto educativo, erigido no interior do Projeto Seringueiro, focalizando seu primeiro período, transcorrido entre 1981 e 1990. Explora alguns dos traçados mais gerais de sua estrutura e funcionamento, suas raízes e troncos. Apresenta e caracteriza, em especial, os atores sociais, individuais e coletivos envolvidos na proposta, indicando alguns de seus protagonismos, de suas relações, convergências e divergências, neste primeiro período, quando pela estrada do Projeto Seringueiro, a escola vai ao seringal, outras colocações. As bases teórico-metodológicas da pesquisa orientam-se por um aporte sócio-histórico, nos marcos da História Social Inglesa, sobretudo no pensamento de Edward P. Thompson. Neste sentido, enfatiza que o trabalho no campo da história deve considerar as articulações entre as dimensões e contradições da realidade, em seus processos e dinâmicas, e que o enfrentamento entre ser social e consciência social faz surgir novos problemas, dando origem à experiência. O desenho metodológico da investigação baseou-se na análise documental, realizada mediante o levantamento e estudo de documentos de arquivos, do Centro dos Trabalhadores da Amazônia (CTA), prioritariamente. As descobertas da pesquisa revelam um processo eivado de continuidades e descontinuidades, de buscas e conquistas, fruto dos protagonismos de seus atores, no qual a necessidade de aprender a ler, escrever e contar foi sendo apropriada. As estradas da escola, como as do seringal, foram se alumando pela poronga que clareia a mata e, agora, clareia as ideias, quando transformada em cartilha escolar, no entendimento de seus seringueiros alunos e alunas. Procurou-se, pois, compreender os veios pelo quais aquele projeto educativo leva a escola ao seringal, reinventada, conquistada entre lutas, porongas e letras. A pesquisa orientou-se,

		em suma, por uma concepção que busca desvendar os elementos e dinâmica dos processos construídos pela ação dos atores sociais neles implicados, atenta à ação coletiva e ao dinamismo da práxis transformadora dos homens como agentes históricos.
Fundação Universidade Federal de Sergipe 01/03/2012 Lianna de Melo Torres Doutorado em Educação	A Contra-Hegemonia na formação de Educadores do Campo: uma análise sobre o Curso de Pedagogia da Terra	Esse trabalho tem como objetivo investigar sobre a pretensão do MST de forjar um curso de Pedagogia nas universidades capaz de incorporar a luta popular pela terra para formação dos intelectuais orgânicos do movimento do campo, que deveriam contribuir para a construção de um projeto de educação popular, cujo fim último fosse a emancipação individual e coletiva em direção a um novo projeto de Brasil. Movidos pela necessidade de enfrentar uma reflexão aprofundada de cunho político-pedagógico, buscamos transcender a aparência dos fenômenos observados, para mergulhar na essência deles, investigando sobre os limites e possibilidades, de construção de uma educação contra-hegemônica nos cursos de Pedagogia ofertados nas \ públicas para os sem-terra. Trilhamos por uma perspectiva de análise marxiana, elegendo como categorias explicativas a contradição e a totalidade. O campo empírico é o trabalho dos pedagogos da terra nas suas comunidades, nas escolas ou secretarias de educação, no Setor de Educação do MST, em defesa da educação do campo e da escola articulada à pedagogia do movimento nos assentamentos de reforma agrária de Sergipe. Utilizamos como instrumentos de coleta de dados a entrevista, o grupo focal e também recorremos às fontes documentais. Entendendo a relação educação-trabalho como categoria fundante da construção da emancipação humana elegemos o trabalho como categoria de análise. O trabalho nas suas múltiplas determinações, desde o trabalho como princípio educativo, reivindicado pelos movimentos sociais como eixo articulador do curso de Pedagogia, quanto o trabalho materializado na ação do pedagogo da terra, enquanto produz a educação do campo e reproduz a sua própria sobrevivência. De certo modo, é possível dizer, como resultado, sempre parcial, no que diz respeito à formação do pedagogo da terra, que são as tendências contra-hegemônicas que marcam o campo específico da Pedagogia da Terra, porque tomam o fenômeno educativo como formação humana, reconhecem o caráter de classe do saber social e a necessária articulação entre a prática produtiva, a prática política e a atividade científica, para avançar na direção de forjar uma pedagogia emancipatória, no contexto de uma sociedade capitalista. Se há mais limites do que possibilidades de produzirmos um intelectual de novo tipo no curso de Pedagogia, ao menos compreendemos as possibilidades que temos de formular metodologias para que os trabalhadores possam se aproximar do mundo do conhecimento e, como preceituam as correntes críticas da formação de professores, produzirem conhecimento como práxis revolucionária.
Universidade Estadual de Campinas 01/10/2011	Cursos Superiores Universitários: Formação de Educadores do Campo	A pesquisa pretende contribuir com as discussões sobre a implantação dos cursos superiores universitários para educadores do campo, de acordo com os pressupostos da Educação do Campo. O objetivo central busca compreender o que significa, para o MST, a formação superior universitária para educadores do campo de

Yolanda Zancanell Doutorado em Educação	Linha de Pesquisa: Planejamento Educacional, Políticas Públicas e Gestão Educacional	seus militantes. Para tanto, analisa a relação dos movimentos sociais e a universidade e o modo com que os movimentos sociais, se relacionam com produção do conhecimento na universidade. Trata-se de um estudo de caso sobre o Curso de Pedagogia para Educadores do Campo da Universidade Estadual do Oeste do Paraná Unioeste/Incra/MST.
Pontifícia universidade católica DO PARANÁ 01/03/2011 Airton Carlos Batistela Doutorado em Educação	Pedagogia da Alternância: uma contraposição a teoria da modernização Linha de Pesquisa: História e Políticas da Educação	O estudo do qual resulta esta tese de doutorado, se situa no âmbito das políticas educacionais brasileiras, enfocando a Pedagogia da Alternância como modelo específico de educação no campo e demonstrando assim as influências determinantes que as propostas de modernização estabeleceram sobre o meio rural e sobre o seu próprio modelo educacional. Como questões norteadoras da investigação, indaga-se: A Pedagogia da Alternância (própria do modelo pedagógico das Casas Familiares Rurais) é um modelo pedagógico que é capaz de pensar a especificidade da educação do campo? Se ela é capaz de pensar a especificidade da educação do campo, pode ser caracterizada como oposição à Teoria da Modernização? Quais são os fundamentos epistemológicos desta oposição? Utilizando-se da dialética como método teórico, o estudo fundou-se em fontes bibliográficas dando conta de três principais categorias teóricas as quais são utilizadas, ao mesmo tempo, como etapas do estudo: a gênese e a ação da Teoria da Modernização, desde o seu fundamento epistemológico, para entender a sua ação sobre as políticas de educação do campo no Brasil, principalmente a partir da década de 1960; Pedagogia da Alternância em si como um modelo pedagógico indagando-se se é capaz de pensar a especificidade da educação do campo; os pressupostos epistemológicos da Pedagogia da Alternância capazes de colocá-la em oposição à Teoria da Modernização. No sentido de dar conta deste universo teórico dialogou-se, especialmente, com Silva (1996), Martins (1975), Frigotto (2002), Arroyo (2008), Caldart e Molina (2008), Estevam e Etcheverry (2006); Nascimento (2005), Deleuze e Guattari (1976), Adorno & amp; Horheimer (1985), Brandão (1984), Bourgeon (1979), Bauman (2001), Chartier (1982), Freire (1987), Habermas (1990), Kosik (1976), Saviani (1980). O estudo leva a concluir que a educação no meio rural sob a égide modernista, é inadequado e pouco atrativo, desestimulando o jovem a continuar na atividade, provocando distanciamento das relações familiares e com a comunidade. Conclui-se também que não há uma educação agrícola voltada para a formação integral em conjunto com sua família, o meio e a comunidade e que a Pedagogia da Alternância, enquanto modelo específico de educação para o meio rural, contém elementos epistemológicos que se contrapõem ao postulado desenvolvimentista e industrialista da Teoria da Modernização, partindo das especificidades do meio rural, despertando no jovem uma consciência de ação intencional sobre este espaço; fomentando o sentido de comunidade, desenvolvimento do espírito associativo e descobertas de potencialidades locais como fomento no desenvolvimento da comunidade e do meio.

APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO APLICADO AO PROFESSOR

QUESTÕES FECHADAS

Nome de identificação para a pesquisa: _____

Idade: _____ **Sexo:** () Masc. () Fem. **Nacionalidade:** _____ **Naturalidade:** _____

Onde tem residência fixa:

() comunidade onde trabalha () em outra comunidade () área urbana

Ao entrar no serviço público do magistério, **qual era o seu nível de formação**

() Ensino Fundamental Incompleto de 1ª a 4ª série

() Ensino Fundamental Incompleto de 5ª a 8ª série

() Magistério Médio

() Ensino Médio

A graduação é em _____ () completa () incompleta

Instituição formadora () pública () privada

A especialização é em _____ () completa () incompleta

Possui outra titulação? () mestrado () doutorado

Tempo de serviço

Na **educação** _____ Como **professor:** _____ Como professor em **escola do campo:** _____

Atuação na **escola em que trabalha atualmente:** _____

Distribuição de hora de trabalho/disciplina:

Turno	Série/Ano	Quant. de alunos por turma	Disciplinas que trabalha
Mat.			
Vesp.			
Not.			

Carga horária de trabalho: () 20 horas () 25 horas () 40 horas () 60 horas

Organização da Escola

() Multisseriada/Unidocente

() Agregada

() Nucleada

Organização da sala de aula

() Seriada

() Multisseriada

() Agregada

Forma de ingresso no trabalho:

() Concurso público () Contrato Temporário por Processo Seletivo

() Contrato Temporário por Indicação

Em caso de ter ingressado por contrato temporário, qual sua situação de vínculo profissional atualmente:

() Estável pela CF () Concursado () Contrato Temporário

Caso seja **efetivo pela CF** ou **concursado**, exerce alguma **carga por contrato?**

() sim () não

Exerce outra função profissional além que não seja do magistério?

() Não () Sim Qual? _____

No caso de residir na comunidade, dentre as atividades abaixo, indique as que são exercidas por você ou pelos membros de sua família:

- () agricultor () extrativista () tecelã
 () pecuarista () vaqueiro () artesã
 () costureiro () pescador () Parteira
 () Outra _____

Exerce alguma função social ou religiosa na comunidade?

- () Não () Sim Qual? _____

A família recebe algum benefício federal?

- () Benefício sociais () Aposentadoria () Bolsa família () Bolsa Floresta
 () Auxílio Maternidade () Seguro defeso () Outro. Qual _____

Valorização do Magistério

Qual a sua renda de acordo com o plano de magistério municipal? _____

Qual a sua renda de acordo com o plano de magistério estadual? _____

Recebe **auxílio localidade**? () sim () não

Outras vantagens _____

Quanto à renda familiar mensal

Salário mínimo: () até 02 () até 03 () até 4 () até 5 () até 6 () até 7 () até 8
 () até 9 () até 10 () acima de 10

Principal contribuinte () Você () Esposo(a) () Outro parente. Quem? _____

Quanto ao número de filhos

() Nenhum () 01 () 02 () 03 () 04 () 05 () 06 () 07 () 08 () Acima de 08

Quanto à moradia:

Há casa para o professor que não resida na própria comunidade? () sim () não

A estrutura da casa é adequada para a moradia do professor? () sim () não

A casa atende adequadamente a todos os professores que dela necessitam? () sim () não

Justifique sua resposta: _____

Caso **resida na localidade em que trabalha**, a casa em que você mora é:

() Própria () Alugada () Cedida () Casa do Professor

Tipo () Alvenaria () Madeira () Palha () Palafita

Quanto ao transporte utilizado para chegar até a escola em que trabalha

() Próprio () Transporte escolar () Transporte da comunidade

Tipo de Transporte: () bicicleta () carro () moto () ônibus

() casco () canoa () rabeta () bajara

() barco () cavalo () carroça () Outro. Qual: _____

QUESTÕES ABERTAS

Qual a sua concepção sobre educação?

Qual a sua concepção do que seja educação do campo?

Você recorda se na sua (graduação) formação inicial foi tratado a respeito da **realidade da educação do campo no contexto amazônico**?

() sim

() não

Você poderia enumerar as ações, cursos, projetos ou programas de formação inicial de professores oriundos do MEC, SEDUC ou SEMED que você tenha participado?

1	5
2	6
3	7
4	8

Que contribuições estas formações trouxeram para a função que exerce na escola do campo?

Qual a concepção de educação do campo você percebe nos cursos de formação?

Você poderia descrever brevemente como e em quê condições estas formações aconteceram?

Quais as principais dificuldades vivenciadas por você durante o processo de formação?

Quais os principais impactos dessas formações para o desempenho de sua atividade docente?

Quais as principais motivações para o desempenho de seu trabalho na escola do campo?

Quais as principais desafios para o desempenho de seu trabalho na escola do campo?

A partir da vivência com a realidade da educação do campo, como você gostaria que fosse a escola do campo?

APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA A PROFESSORA

Parte 1: O contexto da Educação do Campo no Município de Parintins

- ✓ Como você vê a educação das crianças aqui na comunidade?
- ✓ Como foi para você trabalhar em escolas do campo?
- ✓ Como e em quê condições ensina em escola do campo?

Parte 2: As políticas de formação de professores no Município de Parintins

- ✓ Para você trabalhar aqui nesta escola participou de algum (ns) curso(s) de formação?
- ✓ Quem ofereceu esse(s) curso(s)?
- ✓ Em quanto tempo ele(s) foi (foram) desenvolvido(s)?
- ✓ Qual a metodologia oferecida?
- ✓ Quais as principais dificuldades vivenciadas por você durante o processo de formação?
- ✓ Em que esse curso contribuiu para o seu trabalho na escola?
- ✓ O que mudou na sua prática pedagógica?
- ✓ O curso atendeu as suas expectativas?
- ✓ Para você, que configuração poderia ter os cursos de formação para os professores que trabalham em escolas do campo?

Parte 3: A Organização do trabalho docente em escolas do campo no Município de Parintins

- ✓ A escola que você trabalha possui um Projeto Político Pedagógico e uma proposta curricular própria?
- ✓ Qual é a sua participação na elaboração do currículo da escola (Planejamento, Proposta Curricular, Projeto Político Pedagógico, Avaliação Atividades Socioculturais da escola, trabalho produtivo da cultura dos sujeitos)?
- ✓ Você participa das atividades desenvolvidas pela comunidade? De que forma?
- ✓ Como a escola organiza os processos de aprendizagem para articular o trabalho escolar e o trabalho produtivo da cultura dos pais dos alunos, considerando o contexto da comunidade?
- ✓ Como se caracteriza o trabalho pedagógico em escolas do campo?
- ✓ Para você, como se poderia organizar a escola e a sala de aula para atender a realidade do contexto amazônico?

Parte 4: A valorização do trabalho docente no campo no Município de Parintins

- ✓ Como e em quê condições se tornou professor em escola do campo?
- ✓ Qual foi a forma que você contratado para ser professor?
- ✓ Para você, qual o sentimento de pertencer ao campo ou de ser professor de escola ribeirinha?
- ✓ Para você, qual é a visão que tem do professor que trabalha em escola do campo?
- ✓ Para você, qual é a visão que tem do aluno da escola do campo?
- ✓ Quais são as condições de trabalho que você encontra para realizar sua atividade em escolas do campo?
- ✓ Você poderia nos dizer como é a estrutura da escola que você trabalha?
- ✓ Para você, como se dá a valorização social da profissão no que trata o salário, o auxílio localidade, a formação e a carreira?