

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS - UFAM
CAMPUS VALE DO RIO MADEIRA - CVRM
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO, AGRICULTURA E AMBIENTE - IEEA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS
E HUMANIDADES - PPGECH**

ROSE BELITE CARDOZO AGUIAR



**A FORMAÇÃO DOS EDUCADORES DAS ESCOLAS DO CAMPO
NO MUNICÍPIO DE HUMAITÁ-AM**

**HUMAITÁ
2020**

ROSE BELITE CARDOZO AGUIAR

**A FORMAÇÃO DOS EDUCADORES DAS ESCOLAS DO CAMPO
NO MUNICÍPIO DE HUMAITÁ-AM**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades (PPGECH) do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente, da Universidade Federal do Amazonas (IEAA/UFAM), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino de Ciências e Humanidades.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Fabiana Soares Fernandes Leal.

Coorientadora: Prof.^a Dr.^a Zilda Gláucia Elias Franco.

Linha de pesquisa: Perspectivas Teórico-
Metodológicas para o Ensino de Ciências
Humanas

**HUMAITÁ
2020**

Ficha Catalográfica

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

A282f Aguiar, Rose Belite Cardozo
A Formação dos Educadores das Escolas do Campo no
Município de Humaitá - AM / Rose Belite Cardozo Aguiar . 2020
118 f.: il.; 31 cm.

Orientadora: Fabiana Soares Fernandes Leal
Coorientadora: Zilda Glauca Elias Franco
Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Humanidades) -
Universidade Federal do Amazonas.

1. educação do campo. 2. formação de professor. 3. educadores
do campo. 4. políticas públicas. I. Leal, Fabiana Soares Fernandes.
II. Universidade Federal do Amazonas III. Título

Essa dissertação foi desenvolvida com apoio do Governo do Estado do Amazonas por meio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas com a concessão de bolsa de estudos.

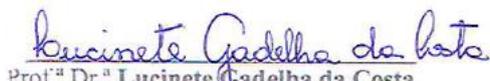


Ata do Exame da Defesa de Dissertação do Mestrado PPGECH, realizado no dia 04/03/2020, às 09:00h no auditório: "Castanheira", Av: Circular Municipal, 1805 - São Pedro. IEAA/UFAM.

1 quatro dias do mes de março do ano de dois mil e vinte (04/03/2020), no auditório: "Acaí".
2 do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente - IEAA, desta Universidade, às nove horas
3 (09:00h), reuniu-se a Banca Examinadora indicada pelo Programa de Pós-Graduação em
4 Ensino de Ciências e Humanidades, homologado pela Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-
5 Graduação, concomitantemente a Portaria nº 008/2020 PPGECH-IEAA/UFAM de 21/02/2020,
6 composta pela Prof.ª Dr.ª Fabiana Soares Fernandes Leal (orientadora do trabalho e presidente
7 da banca), Prof.ª Dr.ª Lucinete Gadelha da Costa e Prof.ª Dr.ª Eulina Maria Leite Nogueira. A
8 reunião teve por objetivo julgar o trabalho da mestranda: Rose Belite Cardozo Aguiar, sob o
9 título: "A Formação dos Educadores das Escolas do Campo no Município de Humaitá-AM".
10 Os trabalhos foram abertos pela Prof.ª Dr.ª Fabiana Soares Fernandes Leal. A seguir foi dada a
11 palavra a mestranda para apresentação do trabalho. Cada examinadora arguiu a examinanda, com
12 tempos iguais de arguição e resposta. Terminadas as arguições, procedeu-se o julgamento do
13 trabalho, concluindo a Banca Examinadora: APROVADA (aprovado ou não
14 aprovado). Nada mais havendo a tratar, foi lavrada a presente ata, que vai assinada pelos membros
15 da Banca Examinadora.

Humaitá-AM, 04 de março de 2020.


Prof.ª Dr.ª Fabiana Soares Fernandes Leal
Presidente/Orientadora


Prof.ª Dr.ª Lucinete Gadelha da Costa
Membro Titular


Prof.ª Dr.ª Eulina Maria Leite Nogueira
Membro Titular

*Aos meus pais, às minhas irmãs e ao meu irmão,
pelo amor, carinho, apoio e incentivo,
dedico esta conquista.*

*À memória de Geovane Henrik Cardoso Aguiar,
por ter sido minha inspiração em tempos difíceis.
A você, minha eterna gratidão.*

AGRADECIMENTOS

*Em nossa vida, não construímos uma história sozinhos.
Ao longo desta trajetória, fui impulsionada por muitas mãos generosas que ajudaram
a construir esta pesquisa, às quais presto meus agradecimentos.*

*A Deus, toda honra e toda glória pela vida, por ter me concedido saúde e fortalecido
nos momentos desafiadores que encontrei, para prosseguir na caminhada e viver a experiência
individual e coletiva com pessoas que conheci durante o percurso, com as quais aprendi muito.*

*Aos meus pais, Maria Rozineide e Manoel, que foram meu porto seguro nos momentos
adversos, minha inspiração para continuar a realizar meus projetos. Obrigada por todo amor,
carinho, ensinamento e compreensão nos momentos em que eu não estava com vocês.*

*Às minhas irmãs, por todo o cuidado e incentivo nos momentos de construção da
pesquisa. Agradeço por tamanha generosidade e amor.*

Ao meu irmão, por sempre confiar e acreditar em mim.

*Ao meu sobrinho Geovane (em memória), pelo cuidado e amor nos momentos difíceis,
por ter sido minha inspiração nessa trajetória. A você, minha eterna gratidão.*

*Aos meus colegas de turma e aos professores do Programa de Pós-Graduação em
Ensino de Ciências e Humanidade, do Instituto de Educação Agricultura e Ambiente, da
Universidade Federal do Amazonas, pela oportunidade, pelos diálogos e reflexões que me
permitiram construir novas experiências e conhecimentos.*

*Às educadoras e educadores das escolas do campo, pelo aprendizado e colaboração na
construção deste trabalho.*

*À minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Fabiana Fernandes Soares Leal, e Coorientadora,
Prof.^a Dr.^a Zilda Gláucia Elias Franco, meu respeito e gratidão pelo apoio e paciência em
acompanhar minha trajetória neste processo e por contribuírem na construção deste trabalho.*

*À professora Dr.^a Eulina Maria Leite Nogueira, meu respeito, pelo companheirismo,
apoio e incentivo nos momentos difíceis.*

*À Secretaria Municipal de Educação do município de Humaitá-AM, obrigada pela
oportunidade. Eu não poderia ter cursado o Mestrado sem o apoio dessa instituição.*

*À Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM), pela concessão
da bolsa de estudos e apoio à pesquisa.*

Aos meus colegas de trabalho, que compartilharam comigo palavras de incentivo, minha gratidão.

Aos amigos e amigas, pelas palavras de ânimo, fé, encorajamento.

A todos que, direta ou indiretamente, contribuíram e estiveram na expectativa, torcendo a favor na concretização desta conquista.

Obrigada a todos!

AGUIAR, Rose Belite Cardozo. **A formação dos educadores das escolas do campo no município de Humaitá-AM**. 2020. 114 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Humanidades) - Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades (PPGECH), Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente, Universidade Federal do Amazonas (IEAA/UFAM). Humaitá-AM, 2020.

RESUMO

No Brasil, a Educação do Campo tem sido um tema bastante abordado no final do século XX, em que retrata as discussões para superação do paradigma rural x urbano. Esse diz respeito há uma visão estereotipada sobre a vida no campo. As pessoas que lá vivem não têm visibilidade quanto a sua trajetória histórica, de pertencer aos espaços rurais e a educação oferecida não é contextualizada com as suas histórias de vida. Quando se pensa e discute a Educação do Campo, fala-se de construção e ressignificação de pensamentos e ações voltadas para os povos do campo. Ela nos mostra como é relevante conhecer a educação voltada para as pessoas que vivem no meio rural, envolvendo a história e a cultura que lhes são próprias, para a efetivação das políticas voltadas para esse contexto. Nesse sentido, destaca-se a pertinência em pesquisar sobre esse assunto, tendo em vista as contribuições oriundas de uma educação que pensa e valoriza as populações do campo, e também a formação dos educadores atuantes nesse contexto. Essa formação específica está atrelada a essa conjuntura de mudanças, colaborando para a formação do profissional em que permite autonomia e criticidade no seu ofício, além de ser um direito do educador de se aperfeiçoar nos processos formativos de maneira contínua. Partindo dessa contextualização, o objetivo deste trabalho foi analisar como a formação dos professores que atuam nas escolas do campo vem sendo efetivada no município de Humaitá-AM, a partir das políticas e programas vigentes. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, onde foi realizada análise de documentos sobre as implementações das políticas públicas voltadas para os educadores do campo no município, além da realização de entrevistas semiestruturadas com 25 educadores, a Secretária de Educação do município, o Coordenador da Educação do Campo e o Supervisor das escolas do campo. A análise dos dados, baseou-se na perspectiva crítica de educação, baseada em uma epistemologia que vê a educação como orientação para a emancipação do indivíduo, na qual o conhecimento e prática social não são dissociados. Considerando-se a formação inicial e contínua dos educadores participantes desta pesquisa, foi possível verificar que essas formações vêm acontecendo, através da implementação de políticas voltadas para a formação dos professores que estão atuando nas escolas do campo, a partir dos projetos e programas formulados no âmbito do governo federal, o que revela um avanço no que tange à Educação do Campo. Ao mesmo tempo, constatou-se limitações e desafios que ainda devem ser superados no que concerne aos direitos das populações camponesas.

Palavras-chave: Educação do campo. Formação de professor. Educadores do campo. Políticas públicas.

AGUIAR, Rose Belite Cardozo. **The training of the countryside schools educators in the municipality of Humaitá-AM.** 2020. 114 f. Dissertation (Master in Science and Humanities Teaching) - Postgraduate Program in Science and Humanities Teaching (PPGECH), Institute of Education, Agriculture and Environment, Federal University of Amazonas (IEAA/ UFAM). Humaitá-AM, 2020.

ABSTRACT

In Brazil, Education in the Countryside has been a topic widely addressed in the late twentieth century, in which it portrays the discussions to overcome the rural x urban paradigm. This concerns a stereotyped view of life in the country. The people who live there have no visibility as to their historical trajectory, belonging to rural spaces and the education offered is not contextualized with their life stories. When rural education is thought about and discussed, there is talk of building and reframing thoughts and actions aimed at rural people. It shows us how relevant it is to know education aimed at people living in rural areas, involving their own history and culture, for the effectiveness of policies aimed at this context. In this sense, the relevance of researching on this subject is highlighted, in view of the contributions arising from an education that thinks and values the populations of the countryside, and also the training of educators working in this context. This specific training is linked to this conjuncture of changes, contributing to the training of professionals in which it allows autonomy and criticality in their profession, in addition to being the educator's right to continuously improve in the training processes. Based on this context, the objective of this work was to analyze how the training of teachers who work in rural schools has been carried out in the municipality of Humaitá-AM, based on current policies and programs. This is a qualitative research, where documents were analyzed on the implementation of public policies aimed at rural educators in the municipality, in addition to conducting semi-structured interviews with 25 educators, the Municipal Secretary of Education, the Coordinator of Rural Education and the Supervisor of rural schools. The analysis of the data was based on the critical perspective of education, based on an epistemology that sees education as an orientation for the emancipation of the individual, in which knowledge and social practice are not dissociated. Considering the initial and continuous training of educators participating in this research, it was possible to verify that these formations have been happening, through the implementation of policies aimed at the training of teachers who are working in rural schools, based on the projects and programs formulated in the within the federal government, which reveals an advance regarding Rural Education. At the same time, there were limitations and challenges that still need to be overcome with regard to the rights of peasant populations.

Keywords: Rural education. Teacher training. Field educators. Public policy.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Localização Geográfica de Humaitá-AM.....	40
Figura 2 - Escola Municipal Manoel de Oliveira Santos	60
Figura 3 - Escola Municipal Antonieta Ataíde.....	61
Figura 4 - Escola Municipal Maicizinho	62
Figura 5 - Escola Municipal Vereador José de Souza Mota	63
Figura 6 - Escola Municipal Professora Marluce de Carvalho Lobato de Souza.....	64
Figura 7 - Organograma da Educação do Campo	65

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Número de matrículas na Educação Infantil - Amazonas 2018	35
Tabela 2 - Número de matrículas na Educação Infantil - Amazonas 2019	35
Tabela 3 - Número de matrículas do Ensino Fundamental - Amazonas 2018	36
Tabela 4 - Número de matrículas do Ensino Fundamental - Amazonas 2019	37
Tabela 5 - Número de matrículas do Ensino Médio e EJA - Amazonas 2018	38
Tabela 6 - Número de matrículas do Ensino Médio e EJA - Amazonas 2019	38
Tabela 7 - Distribuição por polo no município de Humaitá 2019	41

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Distribuição das escolas por polo - Humaitá 2019	41
Quadro 2 - Escola A: Escola Municipal Manoel de Oliveira Santos - Perfil dos professores	67
Quadro 3 - Escola B: Escola Municipal Antonieta Ataíde - Perfil dos professores.....	68
Quadro 4 - Escola C: Escola Municipal do Maicizinho - Perfil dos professores.....	68
Quadro 5 - Escola D: Escola Municipal Vereador José de Souza Mota - Perfil dos professores	69
Quadro 6 - Escola E: Escola Municipal Professora Marluce de Carvalho Lobato de Souza - Perfil dos professores	69

LISTA DE SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENERA	Encontro Nacional do Educadores da Reforma Agrária
FONEC	Fórum Nacional de Educação do Campo
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IEAA	Instituto de Educação Agricultura e Ambiente
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFAM	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MDA	Ministério do Desenvolvimento Agrário
MST	Movimento dos Trabalhadores sem Terra
NUPEAS	Núcleo de Pesquisa e Extensão em Ambiente, Socioeconomia e Agroecologia
PNE	Plano Nacional de Educação
PIB	Produto Interno Bruto
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA)
PRONACAMPO	Programa Nacional de Educação do Campo
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEDUC	Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino do Amazonas
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
UEA	Universidade do Estado do Amazonas
UFAM	Universidade Federal do Amazonas

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 ABORDAGEM HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO	21
1.1 O contraponto entre o rural x o urbano.....	21
1.2 Os movimentos sociais do campo/MST e sua relação com o fortalecimento da Educação do Campo.....	24
1.3 Os avanços e conquistas nas políticas públicas que delinearão a Educação do Campo	28
1.3.1 Educação do Campo em contextos amazônicos.....	32
1.3.2 A Educação do Campo no município de Humaitá-AM	39
2 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA FORMAÇÃO DOCENTE	44
2.1 Aspectos históricos da formação de professores	44
2.2 As contribuições legais na formação do professor	50
3 O PERCURSO METODOLÓGICO	54
3.1 O planejamento da pesquisa.....	55
3.1.1 O projeto de pesquisa	56
3.1.2 Abordagem da pesquisa.....	56
3.1.3 Caracterização da Pesquisa.....	58
3.1.4 Técnicas e procedimentos para a construção dos dados.....	58
3.1.5 Local de Pesquisa	60
3.1.6 Interlocutores da pesquisa	65
4 PROFESSORES DAS ESCOLAS DO CAMPO DO MUNICÍPIO DE HUMAITÁ-AM	67
4.1 O perfil da formação dos educadores da rede municipal de ensino de Humaitá-AM- Polo X.....	67
4.2 A formação dos educadores da rede municipal de ensino de Humaitá-AM - Polo X.....	74
4.3 Educação do Campo na perspectiva governamental - Humaitá-AM	85
ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....	90
REFERÊNCIAS	94
APÊNDICES	101
APÊNDICE A - TERMO DE ANUÊNCIA	102
APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	103
APÊNDICE C - ROTEIRO DA ENTREVISTA COM OS PROFESSORES.....	107

APÊNDICE D - ROTEIRO DA ENTREVISTA COM A SECRETÁRIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO	108
APÊNDICE E - ROTEIRO DA ENTREVISTA COM O COORDENADOR DA ÁREA RURAL	109
APÊNDICE F - ROTEIRO DA ENTREVISTA COM O SUPERVISOR DAS ESCOLAS DO POLO X	110
ANEXOS	111
ANEXO 1 – PARECER COMITÊ DE ÉTICA	112

INTRODUÇÃO

A população brasileira tem uma relação muito particular com a vida no campo. Em registros da História, percebe-se que o Brasil já foi mais rural que urbano. De acordo com o censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) do ano 2000, houve uma diminuição gradativa das populações que moravam no campo. Segundo os dados do IBGE, em 1950, a população do campo era cerca de 33.161.506 hab., o que correspondia a 63,84% da população total. Em 1970, esse percentual caiu para 44% da população que vivia em áreas rurais; isso ocorreu devido à modernização da agricultura e à intensificação das indústrias nos grandes centros urbanos das regiões Centro-Oeste e Sul, provocando, assim, o êxodo rural; as pessoas que permanecem no campo convivem com a pressão dos grandes ruralistas pela apropriação de suas terras, além de outros problemas.

Há uma dívida historicamente construída para com os povos do campo, que, por muito tempo, foram esquecidos da agenda nacional. Essa população foi/é vítima de opressão e da discriminação econômica, política e cultural; entretanto, esses acontecimentos não apagaram as diferenças socioculturais, a identidade comum do povo brasileiro que vive no contexto rural. Existe uma relação cíclica que vincula a tríade campo, política pública e educação (CALDART, 2007). A educação a ser oferecida para as populações rurais deve ser instituída a partir de processos formadores dos sujeitos coletivos e das lutas sociais do campo. É necessário, então, debatermos que a educação nesses espaços nasce da mobilização de movimentos sociais por uma política educacional para as comunidades camponesas, para os povos da floresta, de forma que mantenham vivas suas experiências de educação, suas comunidades, seus territórios e sua identidade (CALDART, 2007).

Na trajetória de construção da Educação do Campo, houve uma contribuição expressiva dos diversos movimentos sociais que estiveram e estão presentes nesse cenário e “[...] na atualidade, os movimentos sociais vêm sendo analisados pelas suas particularidades no formato participativo, pela sua simbologia, pela sua organização interna e pelas relações estabelecidas com o Estado e com instâncias governamentais [...]” (SOUZA, 2016, p. 24).

Observa-se o crescimento e fortalecimento dos movimentos sociais, que se manifestam para dar visibilidade aos povos do campo e colocá-los na agenda do governo. Esses movimentos contribuíram/contribuem, sendo muitas vezes porta-vozes, denunciando a violência no campo, a concentração de terra e lutando por melhorias de vida. Eles são inúmeros e estão presentes há muito tempo na história, desde a resistência indígena com a chegada dos portugueses. Na

década de 90, surgiram muitos outros, paralelo ao Movimento dos Trabalhadores sem Terra (MST), lutando pela causa dos povos do campo e pelas injustiças sociais (SOUZA, 2016).

Na região amazônica¹, em especial no estado do Amazonas, há um olhar voltado para a imensa floresta tropical e para a riqueza de sua biodiversidade. Alguns aspectos despertam interesse, não apenas para o cuidado com a floresta, mas também para a exploração, seja pela grilagem das terras, extração ilegal de madeiras, minérios, entre vários outros problemas que existem, mas que muitas vezes são silenciados.

O agronegócio é uma temática que está em ascensão, seja pela pecuária ou plantação de soja. Atrelados a essas questões, existem os projetos do Governo Federal, sob um plano neoliberal, como a construção de hidrelétricas, que não respeitam as populações que vivem no contexto rural. O discurso é trazer “desenvolvimento”, embora esse desenvolvimento não esteja consonante aos interesses das populações que vivem nesses espaços; ao contrário, não se coloca em pauta de discussão a identidade, a cultura dos povos: ribeirinhos, assentados, indígenas e povos da floresta, não se leva em consideração que essas mudanças afetam de maneira negativa a vida dessas pessoas, mudando o seu modo de vida.

Quando tratam especificamente do estado do Amazonas, Cavalcante e Weigel (2002) criticam a forma pelas quais as áreas rurais do estado têm sido desenvolvidas, visto que não conseguem romper com as antigas estruturas de subordinação, tanto políticas quando econômicas, pois há uma exigência, baseada nos padrões modernos, de se obter resultados em pouco tempo, o que leva gestores das políticas governamentais a considerar os setores de produção tradicional como incapazes, pois sua adaptação ao meio se realiza em demasiado tempo.

Molina e Freitas (2011) consideram que a realidade da Educação do Campo apresenta redução do número de escolas; além disso, a infraestrutura escolar e as condições de trabalho do professor são alguns dos problemas encontrados nas escolas em áreas rurais, no que diz respeito ao direito à educação no campo, à garantia de oferta e condições de permanência dos alunos nessas escolas. Esses desafios não diferem muito no contexto amazônico.

A criação de políticas voltadas para à Educação do Campo e os direitos que as pessoas têm conquistado se dão através de muitas lutas. A criação das políticas é fruto de organizações e manifestações populares, por aqueles que acreditam em uma educação para todos e que o ensino público seja democrático e de qualidade, seja no campo ou na cidade.

¹A região amazônica brasileira abrange sete estados: Acre, Amapá, Amazonas, Pará, Rondônia, Roraima e Tocantins. Cada um desses estados tem suas especificidades quanto à população, cultura, economia, entre outros; em comum, a densa floresta, os rios, a fauna etc.

A educação ocorre em todos os espaços, formais ou informais. Um povo que tem acesso à educação consegue oportunidades que podem transformar sua vida de maneira significativa. A educação está pautada como direito nos documentos legais: Constituição Federal (CF - BRASIL, 1998), Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - BRASIL, 1996), o Plano Nacional de Educação (PNE - BRASIL, 2014) e em outros documentos que norteiam o processo educacional. A partir dessa visão holística acerca dos parâmetros legais que delineiam a educação formal, faz-se necessário conhecer como ocorre esse processo na prática, levando em consideração os aspectos sociais. Entende-se que, quanto mais se conhece uma realidade, abrem-se novas possibilidades de planejar ações que podem trazer melhorias para as pessoas que nela vivem.

A educação se apresenta como direito subjetivo para todos os cidadãos, com acesso a um ensino público gratuito e com qualidade. O Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), surge como uma das políticas públicas voltadas para o fortalecimento da Educação do Campo, que prevê a ampliação e qualificação da educação às populações do campo, em seu art. 4º da Portaria nº 86, de 01 de fevereiro de 2013.

Os Eixos do PRONACAMPO são: I - Gestão e Práticas Pedagógicas; II - Formação de Professores; III - Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional e Tecnológica; e IV - Infraestrutura Física e Tecnológica. O objetivo do Programa é oferecer apoio técnico e financeiro aos estados, municípios e distrito federal, para implementação da Educação do Campo, melhoria e oferta da Educação Básica, formação inicial e continuada de professores (BRASIL, 2013). Espera-se, portanto, que essas ações sejam transformadoras das condições dessas populações, tendo em vista os percalços enfrentados. Esses eixos precisam ser politicamente discutidos, com o intuito de contribuir para a efetivação de uma educação libertadora, que possibilite às populações do campo refletir sobre a educação que por muito tempo vem sendo oferecida.

O fortalecimento da Política Nacional de Educação do Campo tem contado com ações/programas importantes como: Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE Campo)²; EJA Saberes da Terra ³; Inclusão digital nas escolas ⁴; Oferta de cursos de Licenciatura em

² PDDE Campo - é um programa que destina recursos financeiros de custeio e capital para escolas do campo, para ajudar essas instituições de acordo com as suas necessidades, seja para melhoria na sua infraestrutura ou para aquisição de materiais pedagógicos (BRASIL, 2013).

³ EJA Saberes da Terra - visa contribuir com a elevação da escolaridade de jovens e adultos que não concluíram o Ensino Fundamental nos anos iniciais e finais (BRASIL, 2013).

⁴ Inclusão Digital nas escolas - busca promover aquisição de materiais de informática, como computadores com acesso à internet, para ajudar os alunos e professores na escola (BRASIL, 2013).

Educação do Campo - PROCAMPO⁵; Mais Educação Campo⁶; Escola da Terra⁷; Programa Nacional Biblioteca da Escola - PNBE Temático⁸; Programa Nacional do Livro Didático - PNLD Campo⁹. Esses programas, como parte do PRONACAMPO, passaram a ser implementados a partir do ano de 2013.

Discutir a formação do professor é um aspecto relevante no que se refere à qualidade da educação, pois não é um fato isolado e tem sua importância quando se trata do processo educacional. O professor desempenha um papel importante no processo de ensino, portanto, conhecer e compreender o contexto em que ele está inserido é fundamental. Os debates acerca da formação desse profissional têm se tornado cada vez mais frequentes, considerando-se que há exigências legais, presentes em documentos como o PNE. Além disso, de acordo com Libâneo e Pimenta (2011, p. 42), “[...] a atividade docente vem se modificando em decorrência de transformações nas concepções de escolas e nas formas de construção do saber [...]”.

O eixo II do PRONACAMPO versa sobre a formação de professores que atuam em escola do campo, visto que a formação inicial permite ao docente exercer seu ofício com mais autonomia, construindo os seus saberes através dos conhecimentos científicos que usará na sua prática. A formação do professor que atuará em escolas do campo é uma possibilidade para se pensar e ter uma escola diferente, que esteja em consonância com as especificidades das pessoas que residem nesses espaços, reconhecendo seu trabalho e história de vida, entendendo que a educação é uma oportunidade também para um projeto de desenvolvimento (ALENCAR, 2010).

O entendimento acerca das políticas educacionais pode contribuir para a efetivação da Educação do Campo. Freire (2005) enfatiza que uma pedagogia libertadora não pode estar distante dos oprimidos, de forma que esses novos protagonistas serão exemplos para si mesmos. Por isso a importância de se compreender, discutir e refletir sobre o trabalho docente desenvolvido nas escolas do campo.

⁵ Oferta de licenciaturas de educação do campo para os professores que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, em parceria com as Universidades e Institutos Federais, seja na modalidade presencial ou a distância (BRASIL, 2013).

⁶ Mais Educação Campo - é um programa destinado para ampliação da educação integral nas escolas do campo (BRASIL, 2013).

⁷ Escola da Terra - tem o objetivo de melhorar as condições de acesso e permanência dos alunos do campo e quilombola (BRASIL, 2013).

⁸ Apoia à formação de professores que atuam em turmas multisseriadas dos anos iniciais. O Programa Nacional Biblioteca da Escola - PNBE Temático apresenta como proposta disseminar materiais didáticos para alunos e professores com temáticas específicas do campo (BRASIL, 2013).

⁹ Programa Nacional Biblioteca da Escola - PNBE: disponibiliza livros com temáticas específicas voltadas para inclusão, cidadania e diversidade (BRASIL, 2013).

Escrever sobre a história de um local ou sobre aspectos que podem impactar a vida das pessoas é importante, por registrar parte da história e poder ser utilizado como fonte de estudos posteriores pelos pesquisadores, por aqueles que tenham interesse na temática e acreditam em uma educação que transforma. Nessa perspectiva a escrita deste trabalho tem uma representatividade muito peculiar para a minha trajetória de vida pessoal, acadêmica e profissional, por me trazer lembranças alegres e orgulho pela pessoa que me tornei.

Na infância, durante minha escolarização nos Anos Iniciais, estudei em uma escola do interior até os 10 anos de idade (1998-2002) e depois migrei para a área urbana (2004), a fim de dar continuidade aos meus estudos. Esse processo não foi muito fácil, pois tive que me adaptar a um novo contexto, longe da família, e me acostumar com a nova rotina escolar, diferente daquela onde cresci, na qual conhecia o lugar em que os meus colegas de sala de aula moravam e até do professor que nos dava aula.

A vida na cidade era muito diferente de onde vivi. A escola não era a mesma “escolinha” onde aprendi a ler e escrever as primeiras letras. Demorou um pouco até eu me adaptar à nova realidade na qual me encontrava. Os 12 anos que estudei na Educação Básica foram todos em escolas públicas, municipal e estadual, daí também a importância em defender o ensino público e gratuito para todos. Acredito que a educação é um caminho de possibilidades que permite uma vida melhor para qualquer cidadão; é um direito subjetivo e constitucional.

Quando estava no Ensino Médio, tive que escolher qual curso poderia fazer e, conseqüentemente, estava ali fazendo uma escolha profissional. Concluindo o Ensino Médio, decidi cursar Pedagogia pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM), no Instituto de Educação Agricultura e Ambiente (IEAA). O curso, para mim, era uma novidade, mas sabia que era voltado para formação de professores. Foi a partir de então que comecei a ter noção de que a graduação estava me preparando para ser professora e, nesse momento, comecei a sentir a responsabilidade e o compromisso que estava assumindo. A vida acadêmica não foi fácil. Enfrentei muitos desafios, mas, ao mesmo tempo, foi uma oportunidade para meu crescimento em todos os aspectos.

Para o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)¹⁰, optei em realizar um estudo em escolas ribeirinhas¹¹, no qual tive a oportunidade de conhecer a realidade vivenciada por esses professores. No ano de 2016, finalizei o curso de Pedagogia e, em seguida, como egressa, fui

¹⁰ O Trabalho de Conclusão de Curso, intitulado *Psicomotricidade na Educação Ribeirinha: Percepção e Prática Docente*, pela Universidade Federal do Amazonas/Instituto de Educação Agricultura e Ambiente, foi orientado pela professora Dr.^a Fabiana Soares Fernandes Leal, minha atual orientadora do Mestrado.

¹¹ *Ribeirinhas* é a denominação dada às escolas que ficam às margens dos rios. No município de Humaitá-AM, a maioria das comunidades do interior ficam localizadas às margens do Rio Madeira.

convidada a fazer parte do Núcleo de Pesquisa em Extensão e Ambiente, Socioeconomia e Agroecologia (NUPEAS)¹², pertencente ao Instituto de Educação Agricultura e Ambiente da Universidade Federal do Amazonas.

No ano de 2016, fui aprovada em um concurso público do município para Educação e, no ano de 2017, fui convocada para tomar posse como Pedagoga, pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED), em que me tornaria profissional de escola do campo, exercendo o papel de pedagoga/orientadora. Inicialmente, meu trabalho consistiu em atender três escolas diferentes, situadas ao longo da rodovia Transamazônica (BR-230), no sentido Humaitá-Apuí e Humaitá-Lábrea (AM), e na BR-319, no sentido Humaitá (AM)-Porto Velho (RO). Essas experiências como estudante e profissional me impulsionaram a cursar o Mestrado e desenvolver uma pesquisa com os profissionais que trabalham nas escolas do campo.

A seleção no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciência e Humanidades (PPGECH/IEAA/UFAM) me oportunizou cursar o Mestrado, dando continuidade na minha formação. Ingressei no programa na linha de pesquisa *Perspectivas Teórico-Metodológicas para o Ensino de Ciências Humanas*. A construção deste objeto de pesquisa aconteceu a partir de minhas experiências com os professores, tornando-se mais pertinente quando comecei a trabalhar como Pedagoga (orientadora pedagógica) de escolas do campo, vivenciando o cotidiano escolar, os desafios e as perspectivas presentes nas adversidades encontradas para o desempenho da docência.

Participando e observando esse contexto, alguns questionamentos foram levantados: *Qual formação tem o professor para trabalhar em uma escola do campo? De que maneira vem ocorrendo a implementação das políticas de formação para os professores do campo?*

Com esses questionamentos, foi delineado o objeto desta investigação, partindo da seguinte problemática: *As políticas públicas de educação voltadas para as áreas rurais no município de Humaitá-AM, têm contemplado a formação de professores?*

A partir dos questionamentos e problemática, foram construídos os objetivos desta pesquisa. Assim, como objetivo geral, pretendeu-se: *Analisar, como a formação dos professores que atuam em escolas do campo vem sendo efetivada no município de Humaitá-AM, a partir das políticas e programas legalmente instituídos.*

¹² O NUPEAS atua no Sul do Estado do Amazonas, em comunidades rurais nos municípios de Humaitá, Manicoré e Canutama. Em 2016 me tornei membro do núcleo e no mesmo fui incluída em um projeto de extensão denominado “Rede Amazônica de Núcleos em Estudo de Agroecologia”, no qual o objetivo era o fortalecimento desses núcleos na região norte em estados como Pará, Amazonas, Rondônia, Acre e Tocantins. Estava vinculada como bolsista, trabalhando juntamente com a equipe do núcleo diretamente com os agricultores, extrativistas, assentados e nas escolas pertencentes as áreas rurais onde o NUPEAS desenvolve suas atividades.

A partir do objetivo geral, foram formulados os objetivos específicos: *Discutir como têm sido articuladas e efetivadas as ações voltadas à formação de professores do campo no município; Identificar as políticas e programas de governo que envolvem a Educação do Campo e a formação de professores; Conhecer o perfil dos professores que atuam nas escolas do campo em Humaitá-AM.*

Assim, a pesquisa aqui apresentada contribui no aspecto de trazer fatos novos, descobertas e informações acerca das implementações das políticas de formação dos educadores do campo no município, que outrora estavam ocultas e que podem ser abordadas com base no conhecimento científico.

A Dissertação está organizada da seguinte maneira: na Seção um, apresenta-se um breve resumo sobre como ocorreu a construção da Educação do Campo, comentando as principais políticas delineadas para esse contexto. Aborda sucintamente alguns retrocessos que estão acontecendo depois de toda luta e mobilização para se conseguir que as pessoas que vivem em contexto rural tivessem o direito a uma educação que contribua com as suas histórias de vida. Os autores que embasaram essa seção foram: Caldart (2002, 2013); Souza (2012, 2016); Fernandes (2004); Ceriulli (2004); Munarim (2013), entre outros, além da legislação vigente.

A seção dois aborda a formação de professores, mostrando um breve histórico dessa formação no Brasil. Reflete sobre a importância da formação dos educadores que atuam em escolas do campo. Para essa discussão, recorreu-se aos teóricos como Saviani (2007), Garrido Pimenta (2011), Libâneo (2011) e Tanuri (200).

Já a seção três descreve o percurso metodológico da pesquisa, o planejamento, a caracterização, os procedimentos e técnicas adotadas na construção e análise dos dados, trazendo os seguintes autores: Chizzotti (2002), Gil (2008), Marconi e Lakatos (2002), Minayo (2010) e Godoy (2013).

Na seção quatro são apresentados e discutidos os dados encontrados, e na seção cinco apresenta-se algumas considerações sobre o estudo realizado. Por fim, são apresentadas as referências, os apêndices e os anexos.

1 ABORDAGEM HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Nenhuma família sem casa, nenhum camponês sem terra, nenhum trabalhador sem direitos.
(Papa Francisco, 2014)

O diálogo é fonte libertadora, uma inquietude que permite exprimir aquilo que está no interior e, quando se tem voz diante de determinada situação, é um caminho para uma mudança. Por um longo período na história, os povos do campo não tinham voz e nem vez; viveram longas décadas nos espaços rurais sem ter o seu real protagonismo, sendo esquecidos pelo Estado no que diz respeito à criação de políticas públicas voltadas para essas populações. Pelas situações de descaso em que se encontrava o homem no campo, foi-se constituindo a luta pelo seu direito à terra, à moradia, à educação e à cidadania.

Ainda perdura por muitos lugares no Brasil o paradigma “rural x urbano”, que muito tem a ver com a representação que se tem dos povos do campo. Dessa forma, neste capítulo, será abordado sobre como ocorreram as lutas a favor de uma educação voltada para o campo, valorizando os camponeses na sua dimensão social, política, histórica, econômica e cultural.

1.1 O contraponto entre o rural x o urbano

Para melhor compreensão acerca do debate sobre Educação do Campo e educação rural, faz-se necessário trazer a diferença que há entre esses dois conceitos que, na verdade, se configuram como paradigmas. É oportuno trazer esses resgates para que possa ficar explícito o porquê de uma educação voltada para as populações que vivem no campo, mostrando um pouco da história de construção nesse modelo que ainda perdura (SOUZA, 2016).

A estrutura educacional foi sendo organizada e pensada, desde a chegada dos jesuítas, para atender a um determinado objetivo, passando por algumas reformas para se chegar ao sistema que vigora no séc. XXI. Todo esse processo iniciou com a constituinte de 1891, quando foi criado um sistema federativo de governo e a descentralização do ensino. De acordo com Romanelli (2014),

Era, portanto, a consagração do sistema dual de ensino, que se vinha mantendo desde o império. Era também uma forma de oficialização da distância que se mostrava, na prática, entre a educação da classe dominante (escolas secundárias acadêmicas e escolas superiores) e a educação do povo (escola primária e escola profissional). Refletia essa situação uma dualidade que era o próprio retrato da organização social brasileira [...]. Existia já uma pequena burguesia, em si mesma heterogênea, uma camada média de intelectuais letrados ou padres, os militares em franco prestígio, uma burguesia industrial, ensaiando os seus primeiros passos, e todo um contingente de imigrantes que, na zona urbana que definiam classes médias e, na zona rural, se ocupavam da lavoura. Estes últimos eram, tanto no que respeitava ao nível cultural quanto ao que caracterizava os interesses, bastantes diferentes das camadas camponesas que se ocupavam da economia subsistência, e mais diferentes ainda, do contingente saído da escravidão (ROMANELLI, 2014, p. 42).

Diante desse cenário histórico, é possível notar onde começa o processo de uma educação dual, ou seja, uma escola para o filho da elite e outra para o filho do trabalhador. Ao pensar uma escola oferecida aos trabalhadores, está intrínseco o interesse que estes estudem, mas não com os mesmos modelos em que estudam os filhos da classe privilegiada. Nesse sentido, apresenta-se um modelo hegemônico¹³ de educação, aquele que quer manter os seus privilégios e continuar dominando, diferente dos trabalhadores que lutam por condições melhores de vida.

Há uma hegemonia que está presente para manter a visão construída acerca das pessoas que vivem no campo. É nesse contexto que vem o debate sobre “rural x urbano”. Esse debate se acentua por ser o contraponto da construção sobre a gênese da Educação do Campo:

Não se trata de uma de uma única distinção ideológica ou política, pois há fundamento epistemológico e pedagógico para se diferenciar a concepção de educação rural, da recente Educação do Campo, destacando que está não supera aquela. São duas concepções que caminham paralelas e opostas, vinculadas a projetos societários de natureza político-social opostas [...] (SOUZA, 2016, p. 135).

Nessa perspectiva, compreende-se que a materialidade que configura a construção de uma educação para o campo é muito distinta da rural, uma vez que a primeira tem uma expressividade dos movimentos sociais do campo enquanto a rural está bastante atrelada ao

¹³ O conceito de hegemonia integra a tradição marxista e foi sistematizado por Antonio Gramsci em duas direções simultâneas: para explicar as formas específicas da produção e organização do convencimento em sociedade capitalista e para pensar as condições das lutas de classes subalternas. O conceito apreende a dinâmica das lutas das classes sob a dominação burguesa, explicando a produção da conformidade social por meio da organização e atuação da sociedade civil, voltada para o convencimento, ao lado da persistência das formas coercitivas do Estado burguês (PRONKO; FONTES, 2012, p. 389).

modelo capitalista de educação. Com isso, há uma diferença que se fundamenta nesses aspectos: a Educação do Campo vem numa perspectiva dialética e material de educação, na qual concebe a formação em dimensão social, ambiental e sustentável, e a visão rural é idealizada na ótica liberal e hegemônica do capitalismo no campo (SOUZA, 2016).

Dessa forma, é possível perceber que a Educação do Campo não é a continuidade da educação rural, pelo contrário, é a luta pela superação desta. São vários os fundamentos que orientam tanto a educação rural como a do campo, sendo nítido o contraste entre ambas. A visão rural vê o homem do campo como atrasado; tem uma concepção bancária de educação; tempos e espaços são fragmentados; pensadores elaboram as diretrizes e programas para as escolas. A Educação do Campo olha o homem e a mulher como sujeitos da história; valoriza o trabalho, a cultura e os saberes; movimentos sociais e coletivos procuram articular-se e reivindicar a promoção e execução das políticas públicas; preocupa-se com a formação humana (SOUZA, 2016).

A partir desse breve resumo, na tentativa de demonstrar como foi articulado todo o processo para se chegar ao que é conhecido como Educação do Campo, o *I Encontro Nacional do Educadores da Reforma Agrária* (ENERA), ocorrido em julho de 1997, foi o ponto de partida para o processo de construção do que deveria ser Educação do Campo. Após esse encontro, no ano seguinte, aconteceu a *I Conferência Nacional por uma Educação do Campo*, na cidade de Luziânia em Goiás, de 27 a 30 de julho de 1998. Foi nesse contexto que nasceu a expressão “Educação do Campo”, primeiro como Educação Básica do Campo (CALDART, 2012).

Esse novo momento de estruturação expressa o significado dessas lutas e discussões acerca do que viria ser a Educação do Campo, cujo sentido vai além de uma expressão do movimento, objetivando concretizar uma identidade. Segundo Caldart (2002),

A identidade deste movimento por uma Educação do Campo é a luta do povo do campo por políticas públicas que garantem o seu direito à educação, e a uma educação que seja no e do campo. No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e as suas necessidades humanas e sociais (CALDART, 2002, p. 18).

Nesse sentido, em que estava sendo instituída a Educação do Campo e a quem ela representava, ocorreu fortemente a ruptura com a educação rural, trazendo um novo olhar para os sujeitos que vivem no campo, resgatando e valorizando sua cultura. Ao assumir um novo sentido de escola, concordamos com Munarim e Schmidt (2013) quando dizem: “escola do

campo não é só escola”. Ou seja, “sendo capaz de protagonizar processos de desenvolvimento” desses territórios”, a escola do campo deve ser entendida também como uma instituição ou espaço de ação flexível do ponto de vista do método e das práticas pedagógicas (MUNARIM; SCHMIDT, 2013, p. 22).

Em julho de 2004, aconteceu a *II Conferência Nacional por uma Educação do Campo*, com o título *Educação do Campo: direito nosso, dever do Estado*. Nela, buscou-se reafirmar os compromissos e cobrar a visibilidade dos povos do campo na agenda das políticas nacionais, evidenciando que os sujeitos que estão no campo são:

Milhões de brasileiras e brasileiros, da infância até a terceira idade, que vivem e trabalham no campo como: pequenos agricultores, quilombolas, povos indígenas, pescadores, camponeses, assentados, reassentados, ribeirinhos povos da floresta, caipiras, lavradores, roceiros, sem-terra, agregados, caboclos, meeiros, boia fria, entre outros (KOLLING; CERIOLI; CALDART, 2002, p. 11).

O texto elaborado nessa conferência procurou deixar evidente quem eram os protagonistas do campo, apesar de o enfoque do debate ser a articulação, pois havia a necessidade de mostrar quem eram as pessoas que viviam no campo. Procurou-se, principalmente, desconstruir o conceito estereotipado a respeito das pessoas do campo e, assim, fortalecer sua identidade, mobilizar pela busca de terem seus direitos reconhecidos na luta contra o capital, que não concebe o mundo do campo de mesma forma e procura, cada vez mais, trazer a cultura vivida da cidade para os espaços rurais.

1.2 Os movimentos sociais do campo/MST e sua relação com o fortalecimento da Educação do Campo

Os movimentos sociais como os da igreja católica por meio das Comunidades Eclesiais de Base (CEB), Comissão Pastoral da Terra (CPT), a Confederação Nacional dos Trabalhadores: Trabalhadoras Rurais Agricultores e Agricultoras Familiares (CONTAG), no âmbito do movimento rural, e o MST foram e são importantes na luta pela educação dos povos do campo. São formados por homens e mulheres que lutam por melhores condições de vida, direito à terra, à educação, ao reconhecimento da sua identidade enquanto pessoas que, na sua singularidade, fazem parte desta sociedade, que, no seu bojo, exclui as populações menos favorecidas a partir de uma lógica neoliberal. É contra essa lógica que os movimentos sociais, que nascem da base da cultura popular, são formados e organizados para lutar por seus direitos.

Os movimentos ganham força devido às coletividades que representam e à luta em que estão engajados. Os protagonistas, antes de tudo, defendem os direitos que não são usufruídos como deveriam. Na busca da efetivação desses direitos, os movimentos sociais “não apenas reivindicam ser beneficiários de direitos, mas ser sujeitos, agentes históricos da construção dos direitos. Estamos em um tempo propício à reconstrução dos direitos” (ARROYO, 2007, p. 6).

Nessa perspectiva, os movimentos sociais são orgânicos na medida em que suas vozes ecoam e seus gestos têm uma expressividade que dialoga com o outro, entrelaçando pensamentos e ideais que vão além e, na sua simbologia, concretizam-se na luta por uma realidade socialmente democrática e excludente. Arroyo (2011) destaca que os gestos, enquanto linguagem, constituem uma característica muito forte, presente nos movimentos sociais do campo, que vai além das palavras, possuindo uma especificidade pedagógica de agir enquanto movimento social.

O movimento social que tem um protagonismo muito forte na luta por uma educação para os povos que vivem em contextos do campo é o MST, o qual pode ser compreendido como:

[...] movimento sócio territorial que reúne em sua base diferentes categorias de camponeses pobres como parceiros, meeiros, posseiros, mini fundiários e trabalhadores assalariados chamados de sem-terra e também diversos lutadores sociais para desenvolver as lutas pela terra, e pela reforma agrária e por mudanças na agricultura brasileira (FERNANDES, 2013, p. 496).

Como pode ser observado nas palavras de Fernandes (2013), é possível compreender que o MST é um movimento de luta por melhorias para aqueles que ainda não têm o direito à moradia e à terra para produzir. Tais peculiaridades ajudam a fortalecer a identidade dessas pessoas, que merecem ser reconhecidas e terem seus direitos respeitados. Os seus anseios estão atrelados não apenas às questões sociais, embora seja este um aspecto macro, mas principalmente ao engajamento de mudanças que possibilitem a diminuição da desigualdade que afeta diretamente a vida. Para que essas mudanças ocorram, é necessário que as políticas públicas sejam pensadas para o meio rural, dando visibilidade, respeitando as pessoas que vivem nesses locais e que garantam o processo de escolarização das crianças, adolescentes, jovens, homens e mulheres, pertencentes a esses espaços.

O marco de história do MST está entre o período de 1978 a 1983. Iniciado primeiramente nas regiões do centro do sul do país, foi se espalhando pelos outros estados, tendo apoio da Comissão Pastoral da Terra (CPT), que ajudava as pessoas na ocupação das terras. O dia 21 de janeiro de 1984 é considerado a data oficial da criação do MST; paralelo a este, estava ocorrendo o *I Encontro Nacional dos Trabalhadores Rurais sem Terra*, nos dias 20

a 22 de janeiro de 1984. O encontro tinha o objetivo de fortalecer as lutas pelas terras em estados como Paraná, Mato Grosso e Santa Catarina. Nas décadas de 1980 e 1990, o movimento foi ganhando visibilidade pelo país (FERNANDES, 2013).

Nesse sentido, o MST é um movimento que foi construído ao longo de décadas desde sua criação oficial, tendo uma relação intrínseca na luta pela reforma agrária. O direito à terra, à produção e a valorização do homem que vive no campo são vieses da bandeira levantada pelo MST. A luta pelo direito à terra não é uma situação exclusiva do século XXI, mas já vem acontecendo, desde quando o Brasil ainda era colônia de Portugal, pelas políticas que foram sendo desenvolvidas:

A política desenvolvida pelos portugueses durante os séculos de sua colonização, assim como as políticas posteriores dos governos republicanos até a dita moderna democracia, condicionaram o surgimento de dois fatores: alta concentração fundiária e imenso contingente de excluídos da terra: os sem-terras. Esses dois aspectos originaram diversos movimentos e conflitos desencadeados pelos pobres do campo no decorrer desses quinhentos anos. Todos esses movimentos, porém, foram duramente reprimidos e, deste modo, não desencadearam uma distribuição de terras que viesse a alterar a estrutura fundiária brasileira (COSTA; CAETANO, 2016, p. 527).

Com a fundação e a disseminação dos ideais do movimento, cada vez mais ele foi se fortalecendo. Entretanto, vários movimentos sociais, entre eles o MST, foram reprimidos no período da ditadura militar, na década de 1960 e 1970. A partir do final de década 1980, os movimentos foram articulados novamente. Vale ressaltar que, dentre as características presentes sobre a gênese do MST, a construção da sua identidade foi acontecendo a partir da relação com a terra, saberes e cultura. Esses sujeitos sociais vão se constituindo como coletividade “na luta para garantir sua própria existência social como trabalhadores da terra, enfrentando aqueles que, nesta sociedade, estão construindo a possibilidade dessa existência” (CALDART, 2012, p. 37).

A relação que o MST tem com a Educação do Campo também faz parte dos seus saberes, buscando uma sociedade melhor e acreditando que a educação é capaz de contribuir com princípios formadores para mudanças estruturais arraigadas na sociedade. Surgiu, assim, a preocupação sobre o que fazer com as crianças que viviam nos acampamentos. Elas precisariam estudar, mas como fazer isso? Sobre a garantia de uma escola nos assentamentos, Souza (2012) diz que:

[...] por um lado, há preocupação com a formação das crianças; por outro lado; a educação possibilita a construção de conhecimentos, através da formação de quadros que repensam a organização social e da produção agrícola nos

assentamentos. Fica evidenciado o amplo caráter da educação, principalmente a busca pela formação escolar – política com o objetivo de dominar conhecimentos técnicos e organizativos, o rompimento com as práticas de trabalho denominadas de “individualistas, autoritárias e artesanal” pelo MST (SOUZA, 2012, p. 32).

A educação, para o MST, está longe de ter um caráter instrucional ou utilitarista: tem o sentido de formação humana a partir daquilo que lhe é peculiar, fazendo sentido com a proposta defendida pelo movimento, assumindo uma prática social e educativa a partir dos princípios norteadores das suas lutas e experiências. A preocupação latente é formar pessoas comprometidas com a transformação social, para agir com autonomia e pensar no outro em uma perspectiva humanista.

A proposta de uma educação que esteja além dos muros da sala de aula, que se constrói no meio das experiências diárias das crianças com a sua realidade, é uma educação pensada para as classes populares. Desde o início do processo educacional no Brasil, não se pensou num projeto que inclui, de fato, uma educação para o trabalhador que vive no campo, que prepara para vida e para o trabalho. Nesse viés, há um processo articulador para se concretizar essa educação, ou seja, tem que ocorrer o “[...] vínculo orgânico entre processo educativo e econômico; vínculo orgânico entre a educação e cultura; auto-organização dos/das estudantes; criação de coletivos pedagógicos e formação permanente das educadoras/dos educadores [...]” (SOUZA, 2012, p. 34).

A relação do MST com a construção de uma educação para as populações que vivem no campo se dá a partir da preocupação em construir uma educação que ajude a dar visibilidade às pessoas que estão na área rural. O MST tem a sua história constituída a partir da relação com a terra, com o trabalho, com a agricultura e entende que a educação não pode ser a mesma desenvolvida nos centros urbanos, pois o contexto, a identidade e as vivências são diferentes. Assim, “a educação idealizada pelo MST é a educação que nunca existiu para as classes populares - pobres, minorias no Brasil. Não é somente a educação para os assentamentos ou para o campo, é muito mais, é a educação do povo [...]” (SOUZA, 2012, p. 34).

Caldart (2012) aponta que o MST se constitui como sujeito educativo, quando ajuda na construção de “produzir” seres humanos ou a resgatar a humanidade daqueles que já não tinham tanta esperança. Eles ganham dimensões como sujeitos pedagógicos quando fazem reflexões pedagógicas e mostram que há uma prática e uma teoria presente na educação dos “sem terra”, que ajudam a discutir e a interagir nas questões da educação em geral. Outro ponto é referente à formação desses sujeitos, que se inserem através da ação e da reflexão: a formação de sujeitos sociais, com personalidades coletivas, a partir da sua trajetória histórica.

A concepção de educação, para o MST, tem uma representatividade que vai além da escolarização formal e é construída na perspectiva da formação humana. O debate sobre a Educação do Campo emerge desses ideais.

1.3 Os avanços e conquistas nas políticas públicas que delinearão a Educação do Campo

A Educação do Campo veio se constituindo enquanto política pública de forma gradativa, a partir de uma prática social e histórica imbricada de interesses e ideologias que representam as histórias de vida das pessoas que vivem no campo e também por aqueles que acreditam em uma sociedade melhor, consolidando a trajetória de lutas e conquistas dos povos do campo.

A Constituição Federal (CF) de 1988 foi um marco fundamental no que tange e define a educação pública, normatizando a educação nos artigos 205 a 214. A CF é uma política de Estado importante para o país, embora não se encontre especificidades para a Educação do Campo. Após a CF, tem-se a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - Lei Nº 9.394/1996, na qual se apresenta uma estrutura organizacional da educação. Desse modo, essas duas importantes legislações são marcos que estruturam a política educacional brasileira.

Na LDB, nos artigos 23 e 28, pode-se encontrar a flexibilização da organização do currículo. O art. 23 estabelece que a escola pode ser organizada

[...] 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 (BRASIL, 1996).
 § 2º O calendário escolar deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto nesta lei (BRASIL, 1996).

O art. 28 dispõe sobre adaptações necessárias para a escola situada nos territórios rurais:

Na oferta de educação básica para população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

- I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às peculiaridades da vida rural e de cada região;
- II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar e as fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III - adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 1996).

Diante desse dispositivo legal, é possível perceber as especificidades para a Educação do Campo no que se refere: ao calendário escolar, reconhecendo as peculiaridades presentes em cada local; à diversificação dos conteúdos; às metodologias, de maneira a atender às populações que vivem no contexto rural. Logo, tem-se as primeiras normativas vinculadas ao contexto, embora não houvesse a expressão “do campo”, que já sinalizavam particularidades positivas.

Após muitos debates e discussões nos encontros e fóruns organizados desde a I Conferência, em 1998, no ano de 2001 foram instituídas as *Diretrizes Operacionais para Educação Básica do Campo*, aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), através do Parecer nº 36/2001. Essas diretrizes são um marco importante na garantia dos direitos dos povos do campo:

A aprovação das Diretrizes representa um importante avanço na construção do Brasil rural, de um campo de vida, onde a escola é espaço essencial para o desenvolvimento humano. É um novo passo dessa caminhada de quem acredita que o campo e a cidade se complementam, e por isso mesmo, precisam ser compreendidos como espaços geográficos singulares e plurais, autônomos e interativos, com suas identidades culturais e modos de organização diferenciados [...] (FERNANDES, 2002, p. 62).

Essa normativa traz diferentes princípios para a formação e a organização da Educação Básica do Campo. Enfatiza prioritariamente o respeito pela cultura, o diálogo com a comunidade a respeito de quaisquer mudanças que levem ao deslocamento dos alunos para outros lugares, evitando ao máximo a ida para escolas urbanas.

Em 2004, após grande pressão dos movimentos e órgãos ligados aos movimentos sociais do campo, foi criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI/MEC) por meio do Decreto 9.690, de 2 de março de 2012. Essa secretaria tinha como objetivo assegurar o direito à educação com qualidade e equidade, com políticas públicas educacionais voltadas para a inclusão social. Entre suas atribuições estava a de cuidar da Educação do Campo. Caldart (2012) chama atenção quando fala que, pela primeira vez, as políticas públicas voltadas à Educação do Campo se fizeram presente em dois Ministérios, sendo o MEC, por meio da SECADI, e o Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) com o Programa Nacional da Reforma Agrária (PRONERA) (mais adiante abordaremos a extinção tanto da SECADI quanto do MDA, no atual governo¹⁴).

O *Plano Nacional de Educação* (PNE), sancionado pela Lei no 10.172, de 9 de janeiro de 2001, com o período de vigência de 2001 a 2011, abrangia a Educação do Campo, mas,

¹⁴ O atual governo é liderado pelo presidente eleito Jair Bolsonaro, iniciado em 01 de janeiro de 2019 e com previsão de término em 31 de dezembro de 2022.

infelizmente, as metas propostas não foram alcançadas como esperadas. Entre elas, Santos (2018) destaca: a universalização do Ensino Fundamental (7 a 14 anos), oferta e atendimento da Educação de Jovens e Adultos (EJA), a erradicação do analfabetismo, abandono e distorção de idade e série. Essas são algumas das metas não alcançadas conforme o planejado, de uma forma geral, incluindo-se a Educação do Campo.

A pouca efetividade se deve ao investimento que, na prática, não aconteceu como previsto: “os vetos presidenciais, à época da sanção do PNE 2001-2010, notadamente quanto ao seu financiamento, impuseram sérias restrições ao cumprimento das metas e objetivos” (SOUZA, 2014, p. 153). A partir das fragilidades encontradas para o não cumprimento das metas estabelecidas, foram realizados novos encontros e debates, visando assegurar os direitos dos povos do campo.

Em 4 de novembro de 2010, foi publicado o Decreto nº 7.352 (BRASIL, 2010), que traz aspectos sobre a *Política de Educação no Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA)*, com propostas específicas de atendimento e apoio a projetos na área educacional voltados aos jovens e adultos que vivem nos assentamentos¹⁵, sendo responsabilidade do INCRA fazer a implementação e monitoramento do PRONERA. As atribuições desse programa estão voltadas para:

- I - alfabetização e escolarização de jovens e adultos no ensino fundamental;
- II - formação profissional conjugada com o ensino de nível médio, por meio de cursos de educação profissional de nível técnico, superior e pós-graduação em diferentes áreas do conhecimento;
- III - capacitação e escolaridade de educadores;
- IV - formação continuada e escolarização de professores de nível médio, na modalidade normal, ou em nível superior, por meio de licenciaturas e de cursos de pós-graduação;
- V - produção, edição e organização de materiais didático-pedagógicos necessários à execução do PRONERA; e
- VI - realização de estudos e pesquisas e promoção de seminários, debates e outras atividades com o objetivo de subsidiar e fortalecer as atividades do PRONERA (BRASIL, 2010, p. 01).

A implementação da política de Educação do Campo e do PRONERA seria realizada a partir de dotações orçamentárias do governo federal, através do poder executivo, em regime de

¹⁵Segundo o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), um assentamento rural é um **conjunto de unidades agrícolas** independentes entre si, instaladas pelo INCRA, onde as pessoas beneficiadas são famílias que não têm condições de comprar o seu lote de terra. Essas famílias se comprometem a morar e explorar a terra para o seu sustento. Elas também podem contar com créditos, assistência técnica e infraestrutura. É importante ressaltar que essas áreas não podem ser vendidas, emprestadas, arrendadas, alugadas ou cedidas para particulares. Disponível em <http://www.incra.gov.br/assentamento>. Acesso em: 25 de jan. 2019.

parceria entre o MEC e o MDA. De um modo geral, o Decreto nº 7.352 traz uma política pública com o caráter mais tocante às implementações das ações e normas voltadas para o campo. Também explicita acerca da escola do campo, que é “aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo” (BRASIL, 2010, p. 01). Pode-se perceber aspectos específicos, reforçando e materializando toda uma história de luta, que se torna política pública. Demonstra claramente quem são as populações que vivem no campo e a escola do campo. Este mesmo Decreto já prevê a política de formação dos professores para o campo, que viria a ser conhecida como PRONACAMPO.

O documento de orientação do PRONACAMPO é dividido em 4 Eixos: I - Gestão e Práticas Pedagógicas; II - Formação de Professores; III - Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional e Tecnológica e IV - Infraestrutura Física e Tecnológica. Esses programas e projetos são importantes para as escolas do campo, pois foram as principais políticas educacionais criadas com base nos debates e articulação por uma Educação do Campo, fruto dos movimentos sociais a partir da década de 1990.

As políticas públicas apresentadas demonstram, de maneira breve, os caminhos percorridos para que a Educação do Campo viesse a ser uma realidade presente nos documentos legais. A trajetória é carregada de singularidades e de muita luta.

Vale ressaltar que, a partir dessas conquistas, permanentemente acontecem fóruns com o objetivo de discutir se essas políticas estão acontecendo e de que maneira, na prática, todo esse movimento é vivo e atuante. Entre eles, se destacam: o Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC) junto com a Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG); Movimentos dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST); Rede de Educação do Semiárido Brasileiro (RESAB); União Nacional das Escolas-Famílias Agrícolas do Brasil (UNEFAB); Observatório da Educação do Campo - Universidade de Brasília; Fórum Catarinense de Educação do Campo (FOCEC); Fórum Estadual de Educação do Campo do Pará (FPEC) e Comissão Pastoral da Terra (CPT). Esses são alguns dos movimentos, instituições e entidades que estão mobilizados, em nível nacional, estadual e regional, com o intuito de fomentar debates e diálogos entre a sociedade civil e o Estado acerca das políticas sociais, assegurando e ampliando o direito à escolarização dos povos do campo.

As conquistas adquiridas até o momento são significativas, porém há dúvidas, insegurança e preocupação com os retrocessos que vêm sendo instaurados, podendo aqui ser mencionado o do governo Michel Temer, através do Decreto 8.865, de 29 de setembro de 2016 (BRASIL, 2016), que extinguiu o MDA. Esse ministério tinha autonomia administrativa para

fazer articulação e efetivação das políticas públicas para a agricultura familiar, demarcação de terras e também estabelecia parcerias entre as universidades, com o fomento de projetos para desenvolver atividades de pesquisa com as famílias de agricultores no campo e com a Educação do Campo.

A extinção da SECADI veio com o governo Jair Bolsonaro, por meio do Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019 (BRASIL, 2019). Essa secretaria, dentro do MEC, tinha uma importância fundamental no âmbito do reconhecimento das diferenças, promovendo o fortalecimento da diversidade, da Educação Ambiental, Direitos Humanos, Educação do Campo, Indígena e Quilombola e Educação para as Relações Étnico-Raciais no processo educativo. No atual governo, a SECADI foi desmontada, sendo criada uma outra pasta, denominada de Alfabetização, responsável para cuidar de todas essas políticas.

Essas medidas vêm na contramão do que vinha sendo implementado em favor da promoção do direito a uma educação mais justa e democrática. Tais ações acabam gerando inseguranças e incertezas para a efetivação das políticas públicas, não só da Educação do Campo, mas para a educação pública como um todo, nos seus diferentes níveis: Educação Básica e Ensino Superior. Os programas de Pós-Graduação podem sofrer duros retrocessos. Isso é resultado das políticas neoliberais que vêm tendenciosamente sendo implantadas, com o intuito de privatizar tudo aquilo que é público, retirando cada vez mais os direitos dos trabalhadores. Tais procedimentos vêm ocorrendo desde a década de 1990 (PERONI, 2003).

Por tais motivos, a sociedade civil deve estar atenta a todos os debates e discussões que envolvam mudanças das políticas públicas educacionais. Não se deve silenciar diante dos ataques aos direitos conquistados, pelo contrário, é importante denunciar e apoiar os movimentos, os sindicatos, as universidades, os grupos que defendem e sabem da importância que é a garantia do acesso à educação pública, direito garantido que não veio da “boa vontade” do Estado, mas pela pressão sofrida, sendo resultado da mobilização daqueles que não aceitam as injustiças sociais presentes.

1.3.1 Educação do Campo em contextos amazônicos

Quando se fala em Educação do Campo em contextos amazônicos, reporta-se à área geográfica da Amazônia brasileira, situada no norte do país, em específico ao estado do Amazonas, onde habita uma diversidade de pessoas próprias deste local, mas também oriundas de outras regiões e países, além da rica biodiversidade que compõe sua fauna e sua flora. Na

Amazônia, é presente um cenário de várias nuances, envolvendo interesses que nem sempre estão em consonância com os anseios dos que aqui vivem, haja vista que:

A Amazônia se insere num processo de constantes mudanças permeadas por interesses políticos, sociais, econômicos e culturais de ordem nacional e internacional. Vale ressaltar que vários são os projetos e programas implantados com pretensões de desenvolvimento econômico, educacional. Contudo, tais propostas nem sempre expressam as expectativas daqueles a quem se destinam, contrapondo-se aos diversos modos de vida e interesses principalmente dos trabalhadores do campo da região, que passam a ser alvo de investimentos com funções puramente econômica e lucrativa dissociada de elementos desejáveis à preservação e à diversidade da vida no campo (TAVARES, 2018, p. 73).

As políticas desenvolvimentistas e de ocupação da Amazônia começaram a acontecer a partir da década de 1970, ainda no período da ditadura militar, com o objetivo de ocupar e desenvolver a Amazônia, influenciadas pelos projetos capitalistas de governo que, nesse período, estava passando por um momento de crise econômica. Era uma ação rápida para desenvolver o país, buscando modernizar e expandir a economia em todo o território nacional, incorporando o centro-oeste, a ‘ilha amazônica’, ocorrendo as atividades e o controle do Estado em todos os lugares do país (BECKER, 2010).

Ressalta-se que nem sempre um projeto de desenvolvimento de um governo é de interesse das populações locais. Quando se trata da Amazônia, as ocupações ocorridas foram em meio a confronto e conflitos “frente às expectativas de ocupação do contexto amazônico, os quais podem ser percebidos em momentos que de algum modo evidenciam mudanças na região tanto em razão de ações externas quanto internas, para consolidar e demarcar fronteiras de domínio econômico, político e social” (TAVARES, 2018, p. 84).

Sobre a Educação do Campo no estado do Amazonas, observando-se os projetos de desenvolvimento da Amazônia e considerando-se os aspectos relacionadas à educação, percebe-se que estavam muito distantes de um projeto de melhoria, o que não era diferente de muitas regiões do Brasil nesse mesmo período. Bezerra (1998) argumenta que a precariedade do ensino público no estado do Amazonas não se configurava muito diferente de outras regiões do país, pois os principais desafios apontados pela autora são:

[...] baixa remuneração do corpo docente, as precárias condições de trabalho oferecidas pela maioria das escolas, a inexistência de uma política de expansão da rede física escolar e, principalmente, as condições de vida de grande parte da população, em especial para os que vivem no interior e na periferia da

capital, onde se verificam os maiores índices de evasão e de repetência (BEZZERA, 1998, p. 139).

A partir do contexto de discussões sobre a melhoria da educação em cenário nacional e implementação de políticas públicas, a Educação do Campo, no estado do Amazonas, ganhou alguns programas que colaboraram com a mudança de realidades difíceis até então vivenciadas. Vale ressaltar que os movimentos sociais, as universidades e órgãos governamentais estavam articulados nessa parceria junto ao governo.

Tavares (2018) aponta que foi importante a colaboração das instituições públicas estaduais e federais presentes no estado. O autor afirma que a criação do Instituto de Educação Rural no Amazonas (IERAM) foi um ato pioneiro para articular ações no campo educacional, social e econômico voltadas para o contexto rural. O IERAM foi criado pelo Decreto nº 14.078, de 19 de julho de 1991 (BRASIL, 1991), com o objetivo de coordenar e avaliar programas educativos para o meio rural.

O IERAM foi importante, pois tornou-se precursor dos projetos elaborados para atender às demandas das populações que viviam na área rural, tendo como enfoque a melhoria das condições de vida dessas pessoas. Os programas que surgiram a partir do IERAM foram: o Programa de Professores Leigos Municipais (PRORURAL) e a Escola Ativa, ambos com objetivo de formação de professores. O PRORURAL tinha o objetivo de promover a formação dos professores leigos, ou seja, aqueles que exerciam a docência embora não tivessem licenciatura. Esse programa recebeu críticas, uma vez que ia contra aquilo que a LDB já vinha pedindo, que era oferecer formação inicial dos professores nos Institutos Superiores de Educação. Os cursos, sendo oferecidos desta maneira, eram uma medida paliativa que não resolvia a questão da formação inicial (ARAÚJO, 2004).

O projeto da Escola Ativa teve seu início nos anos de 1997 e 1998. Inicialmente, era uma proposta para a região nordeste do país. A implantação desse projeto receberia assistência técnica e financeira do Projeto Nordeste/MEC, tendo o objetivo de elevar o nível de aprendizagem dos educandos, reduzir a repetência e a evasão e elevar as taxas de conclusão das séries iniciais do Ensino Fundamental nas escolas multisseriadas do Campo. Em 2007, esse programa passou a fazer parte do FNDE/FUNDESCOLA, para a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e, assim, no ano de 2008, foi expandido para todo o país. Em decorrência desse crescimento, a Escola Ativa chegou ao estado do Amazonas como parte da política de fortalecimento da Educação do Campo (MEC, 2010).

Apesar de sua criação e implementação no estado, esses projetos e programas ainda são insuficientes para sanar as lacunas que não são originárias de tempos atuais, mas que foram relegadas de muito tempo atrás. Nesse sentido, as políticas de Educação do Campo devem se efetivar, na prática, na tentativa de diminuir as desigualdades presentes na população que vive no interior do Amazonas, pois as pessoas que têm acesso ao conhecimento ganham empoderamento. Siqueira (2016) retrata que a educação formal tem bastante relevância quando proporciona, em especial aos menos favorecidos, uma educação que seja emancipatória, que valorize a diversidade e as especificidades da Amazônia.

Atualmente, percebe-se um pequeno aumento no número de matrículas na Educação Infantil no estado do Amazonas, segundo dados do INEP (2019), como demonstram as Tabelas 1 e 2:

Tabela 1 - Número de matrículas na Educação Infantil - Amazonas 2018

Rede de Ensino	Educação Infantil			
	Creche		Pré-escola	
	Parcial	Integral	Parcial	Integral
Estadual Urbana	0	0	0	0
Estadual Rural	0	0	0	0
Municipal Urbana	16.337	3.162	79.820	222
Municipal Rural	5.104	87	28.136	198
Estadual e Municipal	21.441	3.249	107.956	420

Fonte: INEP (2019)

Tabela 2 - Número de matrículas na Educação Infantil - Amazonas 2019

Rede de Ensino	Educação Infantil			
	Creche		Pré-escola	
	Parcial	Integral	Parcial	Integral
Estadual Urbana	0	0	0	0
Estadual Rural	0	0	0	0
Municipal Urbana	16.481	4.176	81.839	519
Municipal Rural	6.095	126	28.975	250
Estadual e Municipal	22.576	4.302	110.814	769

Fonte: INEP (2019)

Como se pode verificar houve um crescimento na oferta de matrícula para a Educação Infantil: na rede municipal urbana foi de 3,4% e na zona rural foi de quase 5,5%. Por outro lado, apesar de ter aumentado a oferta na Educação Infantil nos espaços rurais, observa-se que a oferta de matrículas na creche para as crianças das escolas urbanas e as matrículas para as crianças que vivem em contextos rurais demonstra que ainda há pouco investimento no estado do Amazonas nesta modalidade de ensino, que é fundamental para o desenvolvimento dos alunos no seu percurso escolar, visto que, na Educação Infantil, as crianças constroem noções de identidade e subjetividade que precisam ser apoiadas. A postura do professor na condução das atividades da rotina é essencial ao aprendizado (BNCC, 2017).

Nesse sentido, é necessário investimento tanto em formação adequada de professores para atuar nessa modalidade de ensino, como possibilitar acesso a material didático-pedagógico apropriado para o desenvolvimento das atividades específicas para cada nível da Educação Infantil. Além disso, faz-se necessária uma intervenção direta do governo estadual, no sentido de colaborar e fiscalizar mais o atendimento dessa modalidade de ensino nos diversos municípios, uma vez que a rede estadual não faz a oferta dessa etapa da Educação Básica.

Com relação ao Ensino Fundamental, verifica-se uma queda em algumas etapas desta modalidade de ensino, como apresentam as Tabelas 3 e 4:

Tabela 3 - Número de matrículas do Ensino Fundamental - Amazonas 2018

Rede de Ensino	Ensino Fundamental			
	Anos Iniciais		Anos Finais	
	Parcial	Integral	Parcial	Integral
Estadual Urbana	69.871	8.385	115.006	16.967
Estadual Rural 	4.045	0	9.309	461
Municipal Urbana	174.787	7.226	74.012	3.335
Municipal Rural 	94.028	5.716	54.310	5.507
Estadual e Municipal	342.731	21.327	252.637	26.270

Fonte: INEP (2019)

Tabela 4 - Número de matrículas do Ensino Fundamental - Amazonas 2019

Rede de Ensino	Ensino Fundamental			
	Anos Iniciais		Anos Finais	
	Parcial	Integral	Parcial	Integral
Estadual Urbana	70.782	6.225	111.970	15.476
Estadual Rural	→ 3.884	99	8.404	526
Municipal Urbana	172.112	10.609	70.652	7.239
Municipal Rural	→ 93.394	5.202	54.381	6.159
Estadual e Municipal	340.172	22.135	245.407	29.400

Fonte: INEP (2019)

Quando se analisam os dados, verifica-se que a oferta de matrículas na rede estadual cresceu mais que na rede municipal. Considerando-se que, no estado do Amazonas, a oferta do Ensino Fundamental é de responsabilidade, prioritariamente, dos municípios, pode-se inferir que alguns municípios podem não ter condições financeiras e pedagógicas para atender toda a demanda e, portanto, cabe ao estado criar políticas públicas que possam, de fato, atender a esses alunos.

Com relação à primeira etapa dos anos iniciais, as matrículas apresentaram pouco crescimento, o que se torna preocupante, uma vez que o Brasil precisa manter políticas públicas de acesso e permanência na escola. Já nos anos finais, o quadro apresenta um aumento leve de matrículas, mas isso merece atenção para que o Brasil não deixe que parte de suas crianças e jovens deixem de ter acesso à educação, pois isso poderá comprometer todo o futuro desta e de outras gerações, possivelmente ocasionando aumentos dos problemas sociais aos quais o povo brasileiro já está submetido. No tocante à responsabilidade, a Constituição Federal determina que:

§1º A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios.

§ 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil.

§ 3º Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio (BRASIL, 1988).

Com relação à oferta de matrícula do Ensino Médio e da Educação de Jovens e Adultos, o Brasil apresentou um leve crescimento apenas no atendimento ao Ensino Médio de forma integral, mas muito incipiente (Tabelas 5 e 6), considerando que essa etapa da Educação Básica deve preparar o aluno para integrar o mercado de trabalho e prosseguir nos seus estudos.

Tabela 5 - Número de matrículas do Ensino Médio e EJA - Amazonas 2018

Rede de Ensino	Médio		EJA Presencial	
			Fundamental	Médio
	Parcial	Integral		
Estadual Urbana	145.337	13.382	10.910	18.137
Estadual Rural	32.235	341	680	1.088
Municipal Urbana	0	0	26.768	158
Municipal Rural	0	0	15.948	0
Estadual e Municipal	177.572	13.723	54.306	19.383

Fonte: INEP (2019)

Tabela 6 - Número de matrículas do Ensino Médio e EJA - Amazonas 2019

Rede de Ensino	Médio		EJA Presencial	
			Fundamental	Médio
	Parcial	Integral		
Estadual Urbana	142.709	14.238	10.153	19.065
Estadual Rural	32.707	432	757	1.160
Municipal Urbana	0	0	23.709	0
Municipal Rural	0	0	13.234	0
Estadual e Municipal	175.416	14.670	47.853	20.225

Fonte: INEP (2019)

Com relação à oferta da EJA, tanto no Ensino Fundamental como no Médio, não apresentou nenhum avanço, muito pelo contrário: tanto nas escolas urbanas como nas escolas do campo o número de matrículas foi reduzido e isso tem acontecido devido ao fechamento de escolas que oferecem essa modalidade de ensino em diversos municípios.

A EJA é uma modalidade ensino que se faz necessária, pois uma parcela da sociedade brasileira não teve acesso à educação na idade correta e/ou não teve condições de permanecer na escola, seja por problemas financeiros ou sociais. Na concepção de Pedrosa (2010),

O público atendido pela EJA é de pessoas que na idade regular não puderam estudar, ou por não se sentirem atraídos pelo conteúdo escolar acabaram deixando a escola. Isto acaba gerando uma exclusão dos indivíduos analfabetos dentro da sociedade e da própria escola. Muitos são os problemas que dificultam o ingresso de pessoas no ensino na idade regular, alguns destes problemas são: gravidez precoce, drogas, desinteresse, condições financeiras (PEDROSO, 2010, s/p).

Dessa forma, o estado do Amazonas precisa investir mais na educação de seus moradores, seja da área urbana ou da rural, pois a educação se configura como um investimento no futuro da sociedade. Como bem afirma Paulo Freire (2000),

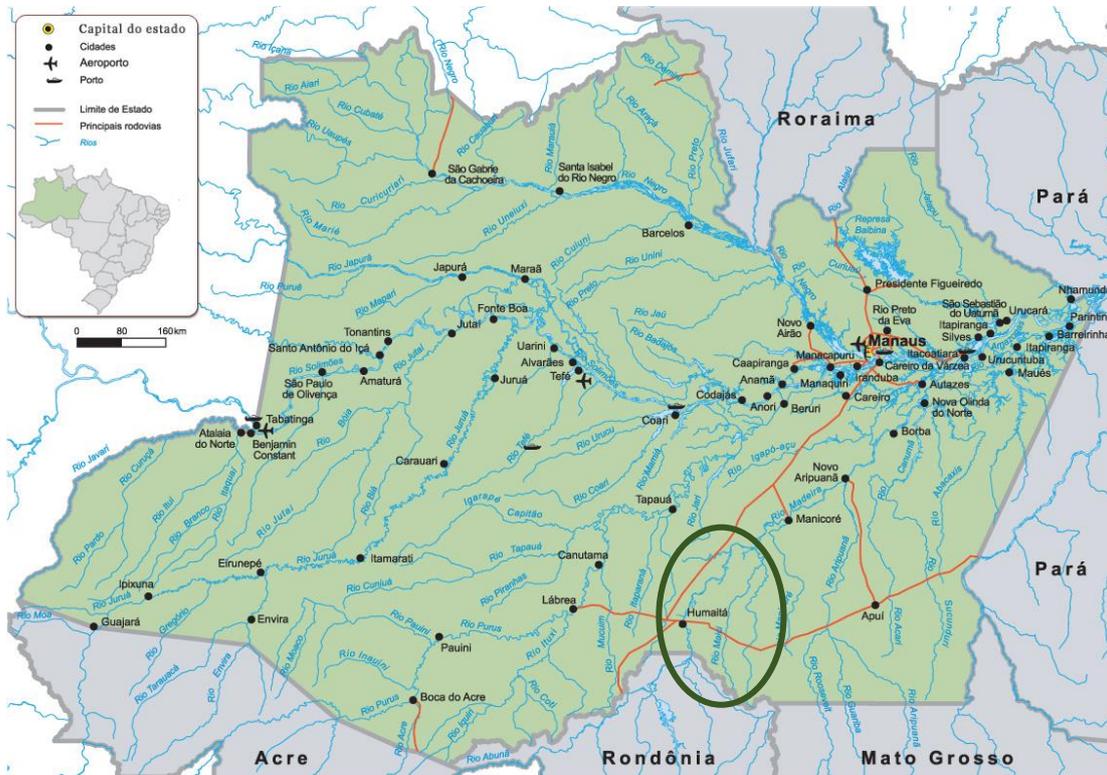
[...] Não é possível refazer este país, democratizá-lo, humanizá-lo, torná-lo sério, com adolescentes brincando de matar gente, ofendendo a vida, destruindo o sonho, inviabilizando o amor. Se a educação sozinha não transforma a sociedade sem ela tampouco a sociedade muda. Se a nossa opção é progressista, se estamos a favor da vida e não da morte, da equidade e não da injustiça, do direito e não do arbítrio, da convivência com o diferente e não de sua negação, não temos outro caminho senão viver plenamente a nossa opção. Encarná-la, diminuindo assim a distância entre o que dizemos e o que fazemos. Desrespeitando os fracos, enganando os incautos, ofendendo a vida, explorando os outros, discriminando o índio, o negro, a mulher não estarei ajudando meus filhos a ser sérios, justos e amorosos da vida e dos outros (FREIRE, 2000, p. 31).

1.3.2 A Educação do Campo no município de Humaitá-AM

O município de Humaitá está localizado na mesorregião sul do Amazonas, à margem esquerda do Rio Madeira, sentido Manaus-AM. No ano de 2019, a população estimada era de 54.001 hab. (IBGE, 2019). Essa população é composta por ribeirinhos, caboclos, povos indígenas, povos da floresta, extrativistas e assentados. Sua economia é baseada na agricultura familiar, com o cultivo de culturas como mandioca, milho, melancia, banana e o extrativismo vegetal da castanha e do açaí (no período que vai de dezembro a meados de abril); além disso, dão suporte à economia local: o comércio, a extração mineral do ouro no Rio Madeira (que acontece em meados de maio a dezembro) e o funcionalismo público, nas instituições públicas municipais, estaduais e federais.

O mapa disposto na Figura 1, a seguir, traz a localização geográfica de Humaitá:

Figura 1- Localização Geográfica de Humaitá-AM no estado do Amazonas



Fonte: Guia geográfico s/d.

A organização da educação pública do município de Humaitá está sob a responsabilidade dos seguintes órgãos:

- (a) Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino do Amazonas (SEDUC), que oferta o Ensino Fundamental (anos iniciais e finais), Ensino Médio e a Educação de Jovens e Adultos (EJA);
- (b) Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM), que oferece Ensino Médio Técnico nas modalidades integral e subsequente;
- (c) Universidade do Estado Amazonas (UEA) e Universidade Federal do Amazonas (UFAM), que ofertam Ensino Superior; e
- (d) Secretaria Municipal de Educação (SEMED), que oferece Educação Infantil e Ensino Fundamental nos anos iniciais, finais e EJA.

A SEMED coordena e articula os recursos como merenda escolar, transporte escolar, material de expediente e pedagógico; os recursos humanos, como contratação e lotação de

professores e os demais funcionários; executa as políticas e programas educacionais que competem à rede municipal de ensino.

A distribuição das escolas que se localizam em contexto rural foi obtida na SEMED, através da Coordenação do Campo. Os dados apresentados são referentes ao ano de 2019. A disposição das escolas está organizada em dez polos, como demonstrado na Tabela 7. Não se incluem nessa distribuição as escolas indígenas.

Tabela 7 - Distribuição por polo no município de Humaitá - 2019

Polos	Polo I	Polo II	Polo III	Polo IV	Polo V	Polo VI	Polo VII	Polo VIII	Polo IX	Polo X	Total
Nº de escolas	7	8	5	7	5	1	7	4	7	7	58
Nº de alunos	118	333	275	210	321	175	312	407	458	907	3.516

Fonte: SEMED/2019

Segundo a SEMED, essa divisão se justifica para melhor atender às escolas localizadas às margens do Rio Madeira e igarapés, denominadas de escolas ribeirinhas, que somam 51 escolas, e as que se encontram às margens das rodovias Transamazônica BR-230 (Humaitá-Apuí/AM), BR-230 (Humaitá-Lábrea/AM) e BR-319 (Humaitá-Manaus/AM e Humaitá/AM-Porto Velho/RO), no total de sete escolas. Assim, há um total de 58 de escolas localizadas no campo. No ano de 2017, o número de escolas localizadas no campo era de 58 escolas, com a matrícula de 3.200 alunos (FRANCO, 2018). Pode-se observar que houve um crescimento na quantidade de alunos nos anos de 2018 e 2019, com aumento de 9%.

Franco (2018) destaque que houve diminuição de número de escolas ao longo dos anos, uma vez que em 2015 eram 68 e em 2016 apenas 60 escolas, permanecendo uma quantidade estável nos anos de 2017, 2018 e 2019, com 58 escolas; isso pode ter ocorrido devido à nucleação¹⁶ de escolas e ao transporte escolar.

O Quadro 1 mostra com mais detalhes a disposição das escolas nos polos e a localidade onde elas se encontram:

¹⁶ Nucleação é um processo que, na prática, se configura com o fechamento das escolas multisseriadas ou unidocentes que, na maioria das vezes, possuem poucos alunos matriculados. Esses alunos são deslocados para outras escolas polos em outras comunidades vizinhas ou para escolas urbanas, onde ocorre o ensino seriado. (RODRIGUES; MARQUES, *et al.*, 2017).

Quadro 1 - Distribuição das escolas por polo - Humaitá-AM 2019

Polos	Escolas	Localidades	Nº de alunos
I	Edmee Brasil	Mirari - Rio Madeira	36
	Santo Antônio	Ilha do Tambaqui	22
	Aurea Stela Mariúba Marques	Barreira do Tambaqui	11
	Zamee Brasil	Sossego	08
	Nossa Senhora das Dores	Flexal - Rio Madeira	11
	São Miguel	Barro Vermelho	11
	São Jorge	Paraíso Grande	19
II	Escolas	Localidades	Nº de alunos
	Santa Rosa	Santa Rosa - Rio Madeira	127
	Domingos Ribeiro	Namour - Rio Madeira	28
	São Miguel	São Miguel - Rio Madeira	123
	Nossa Senhora Aparecida	Puruzinho - Rio Madeira	29
	Nova Esperança	São Paulo - Rio Madeira	07
	Santa Rita	Pacoval - Rio Madeira	14
Joaquim Gomes	Lago de Três Casas	08	
III	Escolas	Localidades	Nº de alunos
	João da Cruz	Muanense	192
	Júlio da Mota	Pirapitinga	41
	Helena Sofia	Escapole	12
	Santa Luzia	Retiro	21
Claudino Coelho de Castro	Cintra	09	
IV	Escolas	Localidades	Nº de alunos
	São João Bosco	Carará - Rio Madeira	94
	Nossa Senhora Aparecida	Tabuleta - Rio Madeira	13
	São Roque	Vila de Carapanatuba	31
	Santa Rita	Lago de Carapanatuba	20
	Nossa Senhora dos Aparecida	Malvina - Rio Madeira	21
	Rio Madeira	Juma de Gethal	06
Irmã Clara Jacob	Prainha	25	
V	Escolas	Localidades	Nº de alunos
	Maria do Carmo Ferreira	Santa Luiza - Lago Antônio	121
	São Francisco	São Francisco- Lago Antônio	42
	Igarapé Grande	Betel - Lago do Antônio	31
	Manoel Tiago Ferreira	Indianópolis	93
São Bernardino	Vila Riça - Lago do Antonio	34	
VI	Escolas	Localidades	Nº de alunos
Osmarina Melo de Oliveira	Tapuru - Rio Madeira	175	
VII	Escolas	Localidades	Nº de alunos
	Marly Lobato Nery	Bom Futuro	76
	Jefferson Peres	Vila Nova dos Baianos	14
	São Raimundo	Paraná do São Raimundo	19
	São Raimundo	São Raimundo	15
	Pe. Luiz Bernardes	Descanso	99
	Didi Breves	Terra Preta - Lago do Acará	06
José Menezes Tiúba	Santa Civita - Lago do Acará	83	
VIII	Escolas	Localidades	Nº de alunos:
	São Domingos Sávio	Distrito de Auxiliadora	346
	Bom Samaritano	Santa fé	25
	Dom Bosco	Escondido - Rio Marmelo	20
Santa Luiza	Santa Luzia	16	
IX	Escolas	Localidades	Nº de alunos
	Cristo Rei	Cristo Rei - Lago Uruapiara	280
	São Benedito	Jacundá - Lago Uruapiara	44
	Santa Barbará	Santa Maria- Lago Uruapiara	17
Jesus de Nazaré	Santo Antônio - Lago Uruapiara	20	

	Divino Espirito Santo	Novo Centenário	30
	Nossa Senhora do Rosário	Floresta	51
	São Francisco	Centro Comercial	16
	Escolas	Localidades	Nº de alunos
X	Manoel de Oliveira Santos	Realidade - BR-319, Km 100	477
	Catarinos	BR-319, Km 200 (Humaitá-Manaus)	14
	Marluce Lobato Carvalho de Souza	BR-230, Km 40 (Humaitá-Lábrea)	104
	Marluce Lobato Carvalho de Souza anexo	BR 230, Km 70 (Humaitá-Lábrea)	40
	Maicizinho	BR-230, Km 45 (Humaitá-Apuí)	42
	José de Souza Mota	BR-230, Km 19 (Humaitá-Apuí)	90
	Antonieta Ataíde	BR-319, Km 55 (Humaitá-Porto Velho)	140

Fonte: SEMED/2019.

Para atender às demandas dessas escolas, a equipe da Coordenação do Campo é composta por um (01) coordenador e quatro (04) supervisores, cada um dos quais atende por polos. O trabalho da equipe é levar merenda escolar, gás, combustível (óleo diesel e gasolina), materiais de expediente e pedagógicos a cada dois meses para as escolas ribeirinhas e mensalmente para as escolas das rodovias. Segundo relatos do coordenador, as dificuldades encontradas decorrem da área geográfica, pois, na vazante do rio (que compreende os meses de agosto, setembro e outubro), o percurso fica mais difícil, por conta dos bancos de areia e até mesmo para adentrar os lagos e igarapés, que ficam bastante rasos. Enquanto para as escolas das estradas, a dificuldade se apresenta também no percurso onde não há asfalto, pois, no período de inverno, que é bastante chuvoso, a chegada fica mais demorada por conta dos “atoleiros”.

2 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA FORMAÇÃO DOCENTE

Esta seção apresenta um breve contexto da história da formação dos professores, bem como a importância da formação para os educadores que atuam em escolas do campo, tendo em vista uma educação que seja para melhoria da desigualdade social e instrumento de transformação na vida dos povos do campo.

2.1 Aspectos históricos da formação de professores

Quando se pensa em uma educação melhor e mais equitativa, logo vem uma ideia de que vários fatores colaboram para que isso aconteça. Dentre esses fatores está a formação de professores. A formação dos educadores não é uma pauta nova para discussão, porém é importante, pois os questionamentos são oriundos de algumas décadas de estudos, debates e problematização, já que não é possível discutir esse objeto sem que se olhe para o seu contexto histórico e compreenda como esse fator é relevante para a educação brasileira.

O significado do vocábulo “formação”, segundo Cegalla (2008), é ação de formar, de conferir a formação de bons profissionais, constituição e aparecimento. Nesse sentido, o contexto de formação está atrelado a obter bons profissionais de uma determinada área, nesse caso, a formação de professores para a educação. Novamente ressalta-se que este não é um debate novo, porém é sempre válido e considera-se importante na perspectiva de profissionais críticos reflexivos na sua práxis, para uma educação que seja instrumento de transformação.

Silva (2019) destaca que o conceito de formação de professor é polissêmico, assim como o de educação, podendo ser colocado em diferentes nuances, mas, contraditoriamente e dialeticamente, com mesmo objetivo, que é a atividade de formar. Assim, sob uma determinada ótica, a formação pode estar atrelada a demandas, especialidades e competências para uma sociedade do capital, enquanto para outra está relacionada à emancipação do sujeito. A formação redimensiona o saber, o saber fazer e o ser, de forma que seja capaz de intervir na realidade.

De forma global, a história da formação de professores já era preconizada por Comenius, no século XVII, mas só se institucionalizou no século XIX, após a Revolução Francesa, trazendo como um problema a questão da instrução popular. A partir de então, a formação de professores passou a ser discutida e, com isso, iniciou-se o processo de criação das Escolas Normais, instituições responsáveis para formar os professores. No Brasil, a configuração da

formação de professores iniciou a partir da proclamação da independência, quando se começou a pensar a organização da instrução popular (SAVIANI, 2009). Com o intuito de melhorar a formação dos professores, fundou-se a primeira Escola Normal, em Niterói (1935), mas que foi fechada devido à falta de alunos, sendo retomadas as atividades mais tarde. Sobre isso comenta Aranha (2006): “O descaso pela preparação dos mestres fazia sentido em uma sociedade não comprometida em priorizar a educação elementar” (ARANHA, 2006, p. 227).

Saviani (2009, p. 144) divide a história da formação de professores em seis fases, a saber:

1. Ensaio intermitentes de formação de professores (1827-1890). Esse período se iniciou com o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os professores a se instruírem no método do ensino mútuo, às próprias expensas; estendeu-se até 1890, quando prevaleceu o modelo das Escolas Normais.
2. Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932), cujo marco inicial foi a reforma paulista da Escola Normal, tendo como anexo a escola-modelo.
3. Organização dos Institutos de Educação (1932-1939), cujos marcos foram as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933.
4. Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971).
5. Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996).
6. Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006).

Na primeira fase, *Ensaio intermitentes de formação de professores (1827-1890)*, compreendeu-se todo o período colonial, perpassando pelas instituições jesuíticas, reforma pombalina com as aulas régias até os cursos superiores, criados a partir da vinda de D. João VI em 1808. Nesse período, não se percebia preocupação com a formação dos professores. A primeira fase começou a ocorrer apenas com a Lei das Escolas das Primeiras Letras, promulgada em 15 de outubro de 1827. No art. 4º, essa Lei previa o ensino mútuo, e concomitante, preconizava que os professores tivessem formação para trabalhar com esse ensino. Embora a Lei não houvesse mencionado a questão pedagógica, já havia o entendimento de que os professores fossem preparados para realizar o seu trabalho. Essa Lei veio delegando ao poder público (nesse período, por conta das Províncias, nas capitais) a responsabilidade de assumir os custos com esse processo de formação.

A promulgação do Ato Adicional de 1834 determinou às Províncias a incumbência da instrução primária e estas também deveriam adotar, para a formação dos professores, os

modelos seguidos nos países europeus, na criação das Escolas Normais. Saviani (2009) mostra a implementação das Escolas Normais da seguinte maneira: Bahia (1836); Mato Grosso (1842); São Paulo (1846); Piauí (1864); Rio Grande do Sul (1869); Paraná e Sergipe (1870); Espírito Santo e Rio Grande do Norte (1873); Paraíba (1879); Rio de Janeiro (DF) e Santa Catarina (1880); Goiás (1884); Ceará (1885); Maranhão (1890). A proposta de formação dessas escolas acabou seguindo o que acontecia nas Escolas de Primeiras Letras, contrariamente à proposta inicial, que era uma formação específica, guiada pelas coordenadas didático-pedagógicas.

O segundo período foi denominado *Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932)*. A principal característica dessa fase foi a organização e a reforma das Escolas Normais de São Paulo, em 1890. Na visão dos reformadores, Saviani (2009) destaca que: “sem professores bem preparados, praticamente instruídos nos modernos processos pedagógicos e com cabedal científico adequado às necessidades da vida atual, o ensino não pode ser regenerador e eficaz” (SÃO PAULO, 1890). Segundo Tanuri (2000, p. 65), “pode-se pois dizer que nos primeiros 50 anos do Império, as poucas escolas normais do Brasil, pautadas nos moldes de medíocres escolas primárias, não foram além de ensaios rudimentares e malsucedidos”, o que reforça a ineficiência das Escolas Normais na preparação dos professores nesse período.

A característica dessa reforma foi o enriquecimento dos conteúdos curriculares anteriores e ênfase nos exercícios práticos de ensino. Vale ressaltar que tal organização serviu de modelo, anexa à Escola Normal, expandindo-se para as principais cidades do interior de São Paulo e sendo referência para outras capitais, que passaram enviar seus professores para conhecer a proposta e realizar estágios. Essas escolas mais tarde acabaram se tornando modelo para o país, entendendo-se que o preparo dos novos professores exigia a inovação curricular dos conteúdos científicos e didático-pedagógicos, a fim de se obter professores com formação mais adequada para o desempenho de suas funções.

O terceiro período foi marcado pela *Organização dos Institutos de Educação (1932-1939)*. Os principais fatores marcantes desse período foram as reformas de Anísio Teixeira, no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo, em São Paulo, em 1933. Foi um novo momento para os Institutos de Educação, trazendo a proposta não apenas de ensino, mas também de pesquisa. Tem-se a implantação do Instituto de Educação do Distrito Federal, que foi concebido e implantado por Anísio Teixeira, em 1932, e dirigido por Lourenço Filho, e do Instituto de Educação de São Paulo, implantado em 1933, por Fernando de Azevedo (SAVIANI, 2009).

De acordo com Saviani (2009), pelo Decreto 3.810, de 19 de março de 1932, Anísio Teixeira procurou reorganizar as Escolas Normais, contemplando a cultura geral e a cultura profissional. Com isso, a proposta transformou a Escola Normal em Escola de Professores, cujo currículo foi contemplado da seguinte maneira:

1) biologia educacional; 2) sociologia educacional; 3) psicologia educacional; 4) história da educação; 5) introdução ao ensino, contemplando três aspectos: a) princípios e técnicas; b) matérias de ensino abrangendo cálculo, leitura e linguagem, literatura infantil, estudos sociais e ciências naturais; c) prática de ensino, realizada mediante observação, experimentação e participação (SAVIANI, 2007, p. 146-147).

Nesse período surge também a exigência de inserir a integração do Curso Secundário Fundamental, no Distrito Federal, a Escola Normal da Capital, com a denominação de Instituto de Educação “Caetano de Campos”, que passou a oferecer o curso de formação de professores primários, cursos de formação pedagógica para professores secundários, bem como cursos de especialização para diretores e inspetores. As demais escolas de formação de outras capitais ofereciam apenas o curso de formação profissional do professor, com duração de dois anos, além do curso primário, de quatro anos, e do secundário fundamental, de dois anos (TANURI, 2000). Havia, ainda, uma grande discussão acerca da reformulação dos currículos dos cursos até então oferecidos.

Nas décadas de 1930 e 1940, surgiu um movimento que defendia uma proposta pedagógica para meio rural, conhecido como *Movimento Rural Pedagógico* ou *Ruralismo Pedagógico*, que consistia em ajustar os currículos dos ensinos primário e normal para o meio rural e tinha o objetivo de fixar o homem no campo, através da escola, reforçando os valores rurais, procurando formar uma consciência agrícola. Almejava-se formar professores que se especializassem em magistério rural, buscando, assim, a criação de “escolas normais rurais”, com o intuito de transmitir o conhecimento de agronomia e higiene rural, além da própria instalação das escolas de formação no meio rural (TANURI, 2000).

No quarto período tem-se a *Organização e implantação dos cursos de Pedagogia e de licenciatura e consolidação do padrão das Escolas Normais (1939-1971)*. O aspecto marcante desse período foi a elevação dos Institutos de Educação para o nível universitário: o Instituto de São Paulo foi incorporado à Universidade de São Paulo, fundada em 1934, enquanto o Instituto carioca foi incorporado à Universidade do Distrito Federal (1935). De acordo com Saviani (2009), a partir dessa estrutura foi organizada a formação para os cursos secundários, expandida para o restante do país através do Decreto n. 1.190, de 4 de abril de 1939. Por meio

desse Decreto se deu também a implementação da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, sendo esta instituição considerada referência para as demais escolas de nível superior (SAVIANI, 2009).

Com a orientação do Decreto nº 1.190, de 4 de abril de 1939, deu-se início ao esquema 3+1 para os cursos de Pedagogia:

Quando foi criado o curso de Pedagogia, em 1939, ele se destinava a formar bacharéis (técnicos de educação) e licenciados em Pedagogia, inaugurando o que veio a denominar-se esquema 3+1, com blocos separados para o bacharelado e a licenciatura. Os professores dos antigos primário e pré-primário eram formados em Curso Normal nos Institutos de Educação, enquanto os professores para os antigos cursos ginásial e colegial eram formados nas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras (LIBÂNEO; PIMENTA, 2011, p. 20).

Os cursos normais de primeiro ciclo apresentavam similitude com os ginásios, tinham um currículo centrado nas disciplinas de cultura geral, ao estilo das velhas Escolas Normais, tão criticadas. Os cursos de segundo ciclo contemplavam todos os fundamentos da educação das reformas da década de 1930. Saviani (2009) afirma que foi criada uma situação dualista, que os cursos de licenciatura davam ênfase nos conteúdos-cognitivos, enquanto os aspectos pedagógicos e didáticos eram de menor importância; esse processo era encarado como mera exigência formal para a obtenção do título profissional de professor.

O quinto período foi caracterizado pela *Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996)*. Em decorrência do golpe militar (1964), passou-se a exigir mudanças educacionais na legislação do ensino. A Lei nº. 5.692/71 (BRASIL, 1971) alterou os ensinos primário e médio, modificando sua denominação para primeiro grau e segundo grau.

Nessa conjuntura, buscava-se “modernizar” a prática docente procurando o aperfeiçoamento dos professores para a “operacionalização” dos objetivos instrucionais e comportamentais, para o planejamento, coordenação das atividades. Nessa “operacionalização” também estavam incluídos os métodos e técnicas de avaliação e a inserção de novas tecnologias no ensino com recursos audiovisuais. Tudo isso tinha a proposta de tornar as escolas mais produtivas e eficientes, com vistas à preparação para o trabalho, para o desenvolvimento econômico do país e a segurança nacional (TANURI, 2000).

Com essa nova reformulação, as Escolas Normais desapareceram, dando lugar a habilitação específica de 2º grau para o exercício do magistério de 1º grau. O Parecer nº. 349/72 (BRASIL-MEC, 1972), aprovado em 6 de abril de 1972, trouxe a seguinte organização:

[...] habilitação específica do magistério foi organizada em duas modalidades básicas: uma com a duração de três anos (2.200 horas), que habilitaria a lecionar até a 4ª série; e outra com a duração de quatro anos (2.900 horas), habilitando ao magistério até a 6ª série do 1º grau. O currículo mínimo compreendia o núcleo comum, obrigatório em todo o território nacional para todo o ensino de 1º e 2º graus, destinado a garantir a formação geral; e uma parte diversificada, visando à formação especial. O antigo curso normal cedeu lugar a uma habilitação de 2º Grau. A formação de professores para o antigo ensino primário foi, pois, reduzida a uma habilitação dispersa em meio a tantas outras, configurando um quadro de precariedade bastante preocupante (SAVIANI, 2009, p. 147).

Percebendo a problemática, o governo criou, em 1982, o projeto Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), com o objetivo de revitalizar a Escola Normal. A Lei 5.692/71 previu a formação dos professores para as quatro últimas séries do ensino de 1º Grau e, para o Ensino de 2º Grau, em cursos de licenciatura curta (com três anos de duração) ou plena (com quatro anos de duração). Em 1982, surgiu um movimento forte pela reformulação dos cursos de Pedagogia e licenciatura. Vale ressaltar que o Parecer nº 252, de 1969, definiu a estrutura curricular de Pedagogia, a qual vigorou até a promulgação da LDB de 1996 (SAVIANI, 2009).

Essas iniciativas, no entanto, ainda não eram suficientes no sentido de deixar mais consistente a qualidade da formação do docente. As falhas nessas políticas de formação refletiam a ausência do poder público no desenvolvimento de ações adequadas para a valorização da carreira docente, fazendo com que refletissem na desvalorização social da profissão, trazendo consequências drásticas para a qualidade do ensino em todos os níveis (TANURI, 2000).

O último período apresentado por Saviani é o *Advento dos Institutos Superiores de Educação e das Escolas Normais Superiores (1996-2006)*. Com o fim do regime militar, cresceram bastante as expectativas em relação à formação de professores, que poderia ter caminhos bem melhores do que vinha acontecendo. A LDB (1996) foi, sem dúvida, um marco legal para a educação e trouxe direcionamentos para a formação de professores, como, por exemplo, os Institutos Superiores de Educação e as Escolas Normais Superiores, responsáveis pela formação docente, tanto para o curso de Pedagogia como para as outras licenciaturas. Entretanto, isso não superou as expectativas, pois a LDB sinalizou para uma política educacional tendente a efetuar um nivelamento por baixo: os Institutos Superiores de Educação emergem como instituições de nível superior de segunda categoria, além de ofertar uma formação aligeirada e barata. Tal situação só veio a melhorar com as diretrizes implementadas em 2006 (SAVIANI, 2007).

Com esse breve esboço teórico, pode-se observar que durante a história da formação de professores sempre ocorreram iniciativas para ofertar cursos no intuito de preparar os docentes; no entanto, durante esse processo de reformulação das instituições responsáveis e o do próprio currículo, nem sempre a questão pedagógica esteve como foco central, sendo introduzida aos poucos. Outro aspecto que chama a atenção é a precariedade das políticas mais efetivas para com a formação, as quais, na maioria das vezes, não são formuladas para diminuir as lacunas imbricadas na história da formação de professores. Os governantes sabem dos problemas que a educação vem enfrentando e percebem que precisam ser encontrados novos caminhos, a fim de que a formação prepare os professores para desempenhar seu papel sem muitos percalços.

2.2 As contribuições legais na formação do professor

A luta pelo direito à educação perpassou (e ainda perpassa) por muitos desafios, oriundos desde a chegada dos jesuítas, quando implantaram o ensino jesuítico, no período do Brasil Colônia. A partir de então, foram fundados os primeiros colégios, ofertando as primeiras instruções para os filhos dos colonos e para os filhos da nobreza ou que detinham posse. Por que é importante falar disso? Para lembrar que uma política não é construída de maneira tão rápida e que, para ser criada, necessita de grandes debates e discussões acerca daquilo que vai ser elaborado para nortear determinada área, público, aspectos, dentre outros.

As discussões acerca de uma política de formação para os professores advêm dessas premissas, entendendo-se que a Educação passa a ser um direito que o Estado deve garantir. São necessários alguns fatores para que a educação não aconteça de qualquer forma, mas que tenha alguns pressupostos levados em consideração para sua implementação, na prática, pressupostos esses que visam à qualidade do processo educacional. Para se compreender como é e quais são algumas políticas formuladas para a formação de professores, seja ela inicial ou continuada, é relevante ter-se claro que é o Estado quem formula essas políticas.

Rodrigues (2010) aponta seis ciclos para a formulação das políticas, a saber: 1) *Preparação da decisão política* - neste ciclo aconteceria o que o governo almeja, quais problemas pretende resolver e como isso vai ocorrer; 2) *Agenda Setting* - abre-se uma agenda e tem-se um problema que irá ser discutido para a implementação dos possíveis programas; 3) *Formulação* – ciclo em que acontecem as discussões das ações pertinentes ao problema, é também a fase de diagnóstico, como essas ações serão organizadas/planejadas para que saiam do papel e de onde virão os recursos para que os programas sejam implementados; 4) *Implementação* - momento de colocar as ações em prática, pelo governo; 5) *Monitoramento* - é

a fase de realizar uma avaliação, para verificar como estão ocorrendo as ações do governo referentes à política; e 6) *Avaliação* - avaliar como os efeitos dessa política/programa estão sendo gerados.

Rodrigues (2010) também traz, de uma maneira mais esclarecedora, como ocorre o processo relacionado à formulação de uma política:

Políticas públicas resultam, portanto, da atividade política, envolvem mais de uma decisão política e requerem várias ações estratégicas destinadas a implementar objetivos desejados. Constituem um conjunto articulado de ações, decisões e incentivos que buscam alterar uma realidade em resposta a demandas e interesses envolvidos (RODRIGUES, 2010, p. 52).

Após essas breves palavras acerca de como ocorre a formulação de uma política pública, vale ressaltar aqui algumas delas: a Constituição Federal (BRASIL/CF, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL/LDB, 1996) e o Plano Nacional de Educação (BRASIL/PNE, 2014). A CF, em seu Art. 206, Inciso V, fala da luta por uma “educação básica de qualidade” e estabelece a obrigatoriedade de que o ingresso dos docentes na carreira pública deve ser via concurso público. Aponta, ainda, a necessidade de se estruturar os planos de cargos e carreira, com piso salarial profissional, que tem como premissa a valorização dos profissionais do ensino. Embora não defina muito sobre a formação dos professores, a CF sinaliza algo positivo, pois aparece a palavra *valorização* que, no seu sentido genérico, aponta caminhos para um rumo diferente no que tange à docência.

Com a LDB (1996), aparece a formação dos profissionais de educação, visando atender às especificidades do exercício de suas atividades, profissionais habilitados em nível superior, curso de aperfeiçoamento para atuação na Educação Básica e Superior, exigência do piso salarial, progressão funcional baseada na titulação e período reservado aos estudos. É possível perceber que a LDB pontua alguns aspectos importantes para os profissionais da educação, nesse caso os docentes, que até então não fora explicitado na CF. Essa nova política é um marco para a formação dos professores e para a valorização desses profissionais.

Contudo, alguns estudiosos fazem críticas às lacunas deixadas pela LDB, um deles é Saviani (2007). Este autor faz uma crítica quando diz que os educadores tinham bastante expectativas com o fim do regime militar e que o problema da formação de professores seria resolvido, mas a LDB não correspondeu a essas expectativas. O que aconteceu como alternativa foi que a formação dos cursos de Pedagogia e outras licenciaturas foi delegada aos Institutos Superiores de Educação e às Escolas Normais Superiores. Segundo o referido autor, os Institutos Superiores de Educação “emergem como instituições de nível superior de segunda

categoria” (SAVIANI, 2009, p. 148), porque ofereciam uma formação mais aligeirada, com curta duração e até com o custo mais baixo.

A LDB (1996) se refere à formação continuada em serviço, no ambiente de trabalho do professor, nesse caso, a escola. A esse respeito, alguns estudiosos ponderam:

Mas é importante salientar que a formação do professor, mesmo que continuada, manifestar-se-á em uma perspectiva reflexiva. Esta ação configura-se em um espaço dialógico, construtivo e interessante para os participantes. Enfim, diante das diversas funções que o docente desempenha, é relevante que as políticas de formação contribuam para que este possa desenvolver seu papel com notória satisfação (SILVA; SILVA; SANTOS, 2017, p. 134).

Mediante esse contexto, deve haver o compromisso com a formação, mesmo que ela aconteça em serviço, de maneira que haja espaço para reflexão e debates; caso isso não ocorra, será apenas um procedimento voltado mais para a técnica do que para a formação.

Avançando para uma política mais atual, o Plano Nacional de Educação (PNE/2014-2024), aprovado em 25 de junho de 2014, Lei n.º 13.005/2014 (BRASIL, 2014), foi previsto na no artigo 214 da CF:

A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a:

- I - erradicação do analfabetismo;
- II - universalização do atendimento escolar;
- III - melhoria da qualidade do ensino;
- IV - formação para o trabalho;
- V - promoção humanística, científica e tecnológica do País.
- VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto (BRASIL, 1988).

O PNE é um documento oficial com força de Lei que, para ser implementado, precisa estar articulado com os estados e municípios. Três aspectos ajudam a compreender como o PNE será delineado na prática: as diretrizes, as metas e as estratégias. Destacam-se, neste momento, quatro metas que versam sobre a **valorização** e a **formação** do professor:

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 profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do artigo 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado 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 artigo 206 da Constituição Federal.

As metas 15 e 16 são direcionadas à formação docente para a Educação Básica, estabelecendo que seja feita a formação específica para os docentes na sua área de atuação. Este é o compromisso dessa política, seja para a formação inicial ou continuada dos professores. Já as metas 17 e 18 destacam a valorização dos professores, tanto diretamente com equiparação salarial quanto ao propor que existe um plano de carreira. Sobre a questão da valorização no âmbito de planos de cargos e carreiras pode se notar que a intenção do PNE é fazer com que os estados e município atualizem os planos de carreira dos seus servidores e para aqueles que não tem, formularem suas propostas a fim de fazer garantir aquilo que a lei propõe, pois ainda existem municípios que não pagam o que é referente ao piso nacional, instituído definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal.

Considerando as metas apresentadas no PNE (2014-2024), os autores Silva, Silva e Santos (2017, p. 142) comentam que essas metas “[...] incidem para a organicidade de uma política colaborativa entre os diferentes entes da federação (União, Estados, Distrito Federal e Municípios), a fim de consolidar estratégias nas quais a formação dos professores esteja em evidência”. Apesar dessas propostas podemos observar nos dados coletados que essas metas ainda não são uma realidade no contexto da Educação do Campo no Amazonas.

Para que o PNE se efetive na prática, é necessário que os governos façam a sua parte naquilo que cabe à sua responsabilidade. Quando isso não acontece, torna-se mais difícil que essas metas sejam alcançadas. Vale salientar, também, a importância da sociedade civil organizada questionar e cobrar que essas metas sejam efetivadas. Assim, pressionando o governo, é possível que elas tenham mais êxito para serem estabelecidas.

3 O PERCURSO METODOLÓGICO

O processo pelo qual perpassa toda atividade humana não acontece ao acaso, mas é fruto da existência e da relação que o homem estabelece consigo, com o outro e com o ambiente. Nesse processo dialético, o ser humano constrói e refaz a sua história. O percurso social, cultural, econômico e político e o seu papel na sociedade vai sendo redimensionado à medida em que todas as relações são modificadas, conforme o crescimento e os acontecimentos produzidos pela humanidade.

Todo conhecimento que advém como ciência vem de uma epistemologia que, como “teoria do conhecimento científico, busca explicitar o processo de produção da ciência, fornecendo uma elucidação da natureza da ciência, o critério de cientificidade, a maneira de intelecção e explicação científica da realidade” (CAVALCANTI, 2014, p. 1987). A epistemologia ajuda a pensar sobre determinada natureza do que é investigado, para se produzir conhecimento científico.

A ciência, nesse contexto, tem um papel fundamental, pois os resultados dos estudos ajudam a sociedade como um todo. Os estudos científicos colaboram no sentido de trazer novos conhecimentos, dando novos caminhos e possibilidades para se fazer ciência. Sabe-se que a ciência não é neutra e, para ser considerado científico, o conhecimento necessita de procedimentos que possam diferenciar ciência do senso comum:

O conhecimento científico difere dos outros tipos de conhecimento por ter toda uma fundamentação e metodologias a serem seguidas, além de se basear em informações classificadas, submetidas à verificação, que oferecem explicações plausíveis a respeito do objeto ou evento em questão (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 24).

Dessa forma, entende-se que esse conhecimento não é apenas para explicar um determinado fenômeno, por um olhar “ingênuo”, mas para ir além daquilo que se vê. Há a necessidade de investigar as relações que se estabelecem além do que está posto. Daí a importância do pesquisador ter um olhar cuidadoso para com o seu objeto de pesquisa. Nesse sentido, o pesquisador precisa educar seu olhar, a fim de ter a percepção dos fatos em um movimento dialético de como as coisas acontecem. Nas palavras de Ghedin (2011),

A educação do olhar cobra a percepção das múltiplas representações do mundo e da cultura socialmente construída. Para que isso seja possível, mais

que tudo, é preciso aprender a “penetrar” no real para compreendê-lo em sua radicalidade ontológica, epistêmica e metodológica (GHEDIM, 2011, p. 73).

Para ter essa compreensão sobre o olhar, é importante concentrar-se no objeto de estudo, sendo necessário um aporte epistemológico para fazer a investigação. O pesquisador precisa estar consciente de que seu trabalho é um dever constante, ou seja, precisa estar atento para o fato de que, no caminho, poderão ocorrer modificações, se forem necessárias, e que podem surgir situações que ele não esperava, porém deve estar preparado e com o olhar atento a essas situações.

Traçar um bom percurso metodológico é fundamental para se conseguir responder à investigação proposta. Além disso, fazer pesquisa exige rigor científico para fundamentar o conhecimento que está sendo construído, o que não pode ser reduzido apenas aos procedimentos e técnicas. Falar sobre construção metodológica implica dizer que “a metodologia inclui as concepções teóricas de abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitam a construção da realidade e o sopro divino do potencial criativo do investigador” (MINAYO, 2001, p. 16).

Nessa perspectiva, fazer ciência não é uma tarefa simples, pelo contrário, é complexa, pois é um percurso com um movimento em que existe nuances e peculiaridades que envolvem o pesquisador e seu objeto de pesquisa. Requer um olhar cuidadoso e a ética deve estar presente nesse processo. Não é só a busca por uma resposta, mas vai muito além disso, pois exige um processo sistemático e valorativo intrínseco. Não há verdade absoluta nesse caminho, pois a sociedade é dinâmica.

3.1 O planejamento da pesquisa

Toda pesquisa requer um planejamento prévio, para que se possa delinear o percurso que o pesquisador precisa seguir. Alguns redimensionamentos podem ocorrer pelo caminho, no entanto, os aspectos principais precisam estar bem direcionados, para que o pesquisador não perca de vista os seus objetivos e seja prejudicado nesse processo.

Para tanto, a pesquisa requer alguns critérios que embasam o conhecimento científico, necessitando de um desenho metodológico que deixe claras as fases da pesquisa: Qual a natureza da pesquisa? Quais instrumentos e técnicas serão utilizados para atingir os objetivos propostos? Qual o *locus* da pesquisa? Qual método ajudará a fazer a interpretação das informações obtidas? A pesquisa precisa ter uma originalidade para que os resultados tenham confiabilidade, por isso é importante seguir alguns critérios como: coerência, consistência,

originalidade e objetivação (PRODANOV; FREITAS, 2013). O planejamento ajuda nessa construção.

A seguir, são apresentados os critérios assumidos neste estudo, intitulado *A formação dos educadores das escolas do campo no município de Humaitá-AM*.

3.1.1 O projeto de pesquisa

O presente estudo, intitulado *A formação dos educadores das escolas do campo no município de Humaitá-AM*, é fruto das experiências desta pesquisadora enquanto estudante de graduação, participação em projetos de extensão e pesquisa, bem como profissional que atua em escola do campo. Toda pesquisa parte de uma problemática que busca compreender, analisar e nortear o trabalho do pesquisador e, aqui, o princípio investigativo foi:

- as políticas públicas de educação voltadas para as áreas rurais no município de Humaitá-AM, têm contemplado de forma satisfatória a sua população?

Diante desta problemática, algumas questões nortearam este trabalho:

- qual a formação do professor para trabalhar em uma escola do campo?
- de que maneira vem ocorrendo a implementação dessas políticas e programas de formação para os professores do campo?

A partir das questões norteadoras, foi delineado o seguinte objetivo geral:

- analisar como a formação dos professores que atuam em escolas do campo vem sendo efetivada no município de Humaitá-AM, a partir das políticas e programas vigentes.

A partir do objetivo geral, foram formulados os objetivos específicos:

- discutir como têm sido articuladas e efetivadas as ações voltadas à formação de professores do campo no município;
- identificar as políticas e programas de governo que envolvem a Educação do Campo e a formação de professores; e
- conhecer o perfil dos professores que atuam nas escolas do campo em Humaitá-AM.

3.1.2 Abordagem da pesquisa

Esta investigação partiu de uma inquietação acerca da formação dos educadores do campo, buscando trazer novas discussões, a fim de encontrar novas respostas para a temática estudada.

Vale fazer referência a alguns estudos já realizados por pesquisadores da região sobre o contexto local, como é o caso da Tese de Doutorado intitulada *Um olhar sobre as escolas no campo do município de Humaitá (Sul do Amazonas): em busca da justiça curricular*, da professora Doutora Zilda Gláucia Elias Franco, do Instituto de Educação Agricultura e Ambiente/IEEA-UFAM. Outra pesquisadora, a professora Doutora Eulina Maria Leite Nogueira, do mesmo Instituto, trabalha com as temáticas indígena e do campo e orientou diversos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) nesta área, destacando-se:

(1) *Relações interpessoais no contexto da escola do campo em Humaitá/AM*, de Marinez dos Santos de Paula (2017), que trata das relações que se estabelecem no contexto da escola e suas influências, pesquisa desenvolvida na comunidade de assentamento Realidade;

(2) *Formação e a prática pedagógica de professor do assentamento “São Francisco” - Canutama-AM*, de Joana Darque Toscano (2017), que enfatizou as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores dentro deste contexto, observando as possibilidades e os desafios dos professores diante das dificuldades;

(3) *Educação do Campo: políticas públicas e a constituição do espaço escolar*, de Ivanete Franco dos Santos (2017), que tratou das políticas públicas destinadas à Educação do Campo, como o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD); o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) e o Programa Nacional do Transporte Escolar (PNATE);

(4) *Educação do Campo no município de Humaitá-AM: condições da infraestrutura nas escolas*, de Sabrina Aparecida Lima Maciel (2017), que focalizou a questão da infraestrutura física, pedagógica e administrativa, na comunidade Santa Rosa;

(5) *Transporte escolar: um direito, uma conquista*, de Simone Oliveira de Aguiar (2018), que analisou a questão do transporte escolar no município de Humaitá-AM;

(6) *Educação do Campo: uma experiência sobre as águas*, de Sebastião Júnior Carril da Mota (2019), que tratou especificamente da “balsa escola”, dentre outros.

Esses são alguns estudos que abordam a temática, contribuindo para a discussão e ajudam a conhecer mais sobre esse *lôcus* de pesquisa.

A presente pesquisa se apresenta numa abordagem qualitativa, entendendo-se que esta é mais coerente com os objetivos propostos. As pesquisas qualitativas, no campo da ciência, permitem uma familiaridade maior entre o pesquisador e o seu campo de investigação,

possibilitando o contato direto. Esse tipo de pesquisa também permite várias possibilidades de se estudar um determinado fenômeno nas relações que vão se estabelecendo entre os seres humanos, em diferentes contextos sociais, além de oferecer vários caminhos para se conduzir o objeto de estudo (GODOY, 2013).

3.1.3 Caracterização da Pesquisa

Esta é uma pesquisa que envolve o contexto local, do tipo exploratória, uma vez que esse tipo de pesquisa proporciona um conhecimento mais amplo sobre determinado fenômeno. Como afirma Gil (2008), esse tipo de pesquisa é escolhido quando não se tem muita familiaridade com determinado tema. Neste caso, o contexto é o município de Humaitá-AM e a temática já vem sendo estudada, mas, comparado a outros locais, ainda há muito para se conhecer/problematizar, tendo em vista que, em níveis regional e nacional, é um tema bastante pesquisado e discutido.

Todo estudo pressupõe um ponto de partida e requer uma revisão teórica para que o pesquisador possa trilhar melhor esse caminho. Fazer um levantamento da bibliografia referente à temática estudada é de fundamental importância, uma vez que o conhecimento já produzido ajuda nesse processo.

Assim, a pesquisa bibliográfica consiste em um levantamento de fontes relacionadas ao tema pesquisado e “é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho desta natureza” (GIL, 2008, p. 50). Esse tipo de dado permite ao pesquisador conhecer quais materiais estão disponíveis sobre o tema, para poder aprofundar-se mais no estudo da temática escolhida, daquilo que se tem de mais recente aos primeiros resultados e que seja relevante para o enriquecimento do trabalho.

3.1.4 Técnicas e procedimentos para a construção dos dados

As técnicas utilizadas possibilitam ao pesquisador caminhos para conseguir os resultados que ele propôs alcançar. Segundo Markoni e Lakatos (2003),

[...] técnica é um conjunto de preceitos ou processos de que se serve uma ciência ou arte; é a habilidade para usar esses preceitos ou normas, a parte

prática. Toda ciência utiliza inúmeras técnicas na obtenção de seus propósitos (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 174).

Como técnicas de coleta de dados, neste estudo, foram adotadas: análise de documentos, trabalho de campo e entrevista semiestruturada. A pesquisa documental possibilita a análise de documentos, podendo ser em fontes primárias ou secundárias, permitindo coletar informações. Esses documentos são os mais variados possíveis: cartas, políticas, fotografias, jornais, livros, memorandos que possibilitam informação que sejam do interesse do pesquisador (GIL, 2008). Nesse sentido, “o exame de materiais de natureza diversa, que ainda não receberam um tratamento analítico, ou que podem ser reexaminados, buscando-se novas e/ou interpretações complementares, constitui o que estamos denominando pesquisa documental” (GODOY, 2013, p. 21).

O procedimento de leitura e análise de documentos, reexaminados de acordo com o olhar e o objetivo da pesquisadora, voltaram-se para a oferta e implementação de programas e projetos instituídos no município acerca da formação dos educadores que atuam no campo, tendo como parâmetro a política nacional de formação dos professores, além de documentos presentes na SEMED, do município de Humaitá-AM, que tratam da formação desses educadores.

Outra técnica utilizada foi o trabalho de campo, que oportunizou explorar de perto o universo pesquisado, estabelecendo uma visão mais aprimorada da realidade, na tentativa de compreender como se estabelecem as relações naquele universo. Na pesquisa de cunho qualitativo, entende-se o trabalho de campo como “um recorte espacial que diz respeito à abrangência, em termos empíricos do recorte teórico correspondente ao objeto de investigação” (MINAYO, 2010, p. 62). O campo de trabalho é o local onde aconteceram as entrevistas semiestruturadas. Após a anuência da secretária de educação do município e a aprovação do Comitê de Ética, foi realizada a entrevista com os professores nas escolas participantes da pesquisa. Na sede da SEMED, ocorreram as entrevistas com a secretária de educação, com o coordenador das escolas do campo e com o supervisor das escolas que foram campo da pesquisa. Na SEMED também foram verificados dados documentais, tais como a quantidade de professores, de escolas e de formações oferecidas nos últimos três anos (período em que foi possível encontrar alguns documentos que tratam sobre esses itens).

Foi realizada a entrevista semiestruturada, que propicia uma interação social, possui uma dinamicidade que permite discorrer sobre determinado assunto sem se prender à indagação formulada. É também característica dessa modalidade de entrevista a combinação de perguntas

abertas e fechadas (MINAYO, 2010). A entrevista foi realizada com a Secretária de educação do município, o Coordenador e o Supervisor das escolas polo do campo e os educadores das escolas participantes.

Após a organização dos dados coletados, foi realizada a análise à luz da teoria crítica de educação, com foco na Educação do Campo, entre outros. A teoria crítica a qual nos referimos para esta pesquisa se fundamenta nos estudos que: “A *teoria crítica*, considerada por Horkheimer e também pelos diversos autores da primeira geração da Escola de Frankfurt, como uma teoria social crítica, entende que o conhecimento é produzido historicamente, e por isso, não pode ser dissociado da base social que o produz” (GOMES, 148, p. 2015). Assim ela se constitui a partir de dois princípios: o comportamento crítico e a orientação para a emancipação. O primeiro diz respeito há um comportamento de como deve ser, não parcial, em que a crítica não se resume a uma mera especulação sobre um determinado conceito, mas uma crítica onde sua base se fundamenta na produção histórica e social do conhecimento; enquanto que o segundo princípio orienta para emancipação em que objetiva a transformação da realidade (GOMES, 2015).

Na concepção de teoria tradicional a função do cientista é “observar os fenômenos e estabelecer, independentemente das condições subjetivas e históricas da interpretação, as conexões necessárias previstas pela Teoria” (GOMES, 147, 2015), nessa perspectiva a concepção tradicional da teoria tem objeto dissociado de seus determinantes sociais. Nos esclarecendo um pouco mais acerca dessa diferenciação entre teoria tradicional e teoria crítica Nobre (2004) defende que se todo conhecimento é produzido historicamente, podendo ser mutável em um determinado tempo, não pode ser ignorado os condicionantes que esses fenômenos irão sofrer, ou seja desconsiderar esse fator, não será possível fazer uma análise mais profunda do que permeia uma determinada realidade, logo para ele o conhecimento não pode ser separado do agir.

Os autores que tomamos por base nas análises e discussões foram: Ibernón (2010), Hage (2005, 2009) Freire (1996, 2000, 2005) e Arroyo (2007, 2014).

3.1.5 Local de Pesquisa

O campo de estudo desta pesquisa se constituiu de cinco escolas municipais que se localizam na área rural do município. Duas dessas escolas ofertam o Ensino Médio, através do Ensino Mediado por Tecnologia, uma parceria entre município e estado, já que a

responsabilidade por esse nível de ensino é da Secretaria de Estado e Qualidade de Ensino do Amazonas - SEDUC Amazonas. As outras três escolas ofertam Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II.

3.1.5.1 Escola A - Escola Municipal Manoel de Oliveira Santos

Figura 2 - Escola Municipal Manoel de Oliveira Santos



Fonte: Aguiar (2019).

A Escola Municipal Manoel de Oliveira Santos está localizada na BR 319, sentido Humaitá-Manaus, Km 100, na comunidade Realidade¹⁷. Quanto aos aspectos físicos, a escola é constituída por um prédio em alvenaria, possui 08 salas de aula, 01 sala da diretoria, 01 secretaria, 01 sala dos professores, 03 banheiros femininos, 03 banheiros masculinos, 01 cozinha e 01 pequena despensa. No ano de 2019, a equipe pedagógica da escola era formada por 01 gestor, 01 pedagoga, 01 auxiliar administrativo, 18 professores, 07 auxiliares de serviço gerais e 04 motoristas.

A referida escola oferta o ensino de Educação Infantil de 04 e 05 anos, Ensino Fundamental I e II e o Ensino Médio, através do Ensino Mediado por Tecnologia. O centro de mídia é equipado com o estúdio de TV, de onde são transmitidas as aulas pelos professores para toda a área rural do estado, via satélite, onde está implantado o projeto.

¹⁷ Realidade faz parte de um projeto de assentamento considerado como Projeto de Desenvolvimento Sustentável (PDS). “Os assentamentos sustentáveis têm objetivos voltados para atender às populações extrativistas e ribeirinhas, baseando-se em seu modo de vida e em sua forma de se relacionar com a floresta, quais sejam: o Projeto de Assentamento Agroextrativista (PAE), o Projeto de Desenvolvimento Sustentável (PDS) e o Projeto de Assentamento Florestal (PAF) (SILVEIRA; WILGERS, 2013, p. 673).

3.1.5.2 Escola B - Escola Municipal Antonieta Ataíde

Figura 3 - Escola Municipal Antonieta Ataíde



Fonte: Facebook, ATAÍDE (2019).

A Escola Municipal Antonieta Ataíde está localizada na BR-319, sentido Humaitá-Porto Velho, Km 55, na comunidade da Cristolândia.

No que se refere aos aspectos físicos, a escola é constituída por um prédio em alvenaria, com 02 salas de aula e mais 02 salas em outro prédio alugado, que funciona como anexo, 01 sala da diretoria que também funciona como secretaria, 02 banheiros (um masculino e um feminino), 01 cozinha.

No ano de 2019, a equipe pedagógica da escola era formada por 01 gestor, 01 professor de apoio pedagógico, 05 professores, 02 auxiliares de serviço gerais e 02 motoristas.

A escola oferta o ensino de Educação Infantil de 04 e 05 anos, Ensino Fundamental I e II e o Ensino Médio através do Ensino Mediado por Tecnologia. O centro de mídia é equipado com o estúdio de TV, de onde são transmitidas as aulas pelos professores para toda a área rural do estado, via satélite, onde está implantado o projeto.

3.1.5.3 Escola C - Escola Municipal Maicizinho

Figura 4 - Escola Municipal Maicizinho



Fonte: Aguiar (2019).

A Escola Municipal Maicizinho está localizada no Km 45 da BR-230, sentido Humaitá-Apuí.

A escola é constituída por um prédio em alvenaria, com 02 salas de aula, 01 sala da diretoria que também funciona como sala dos professores, 02 banheiros (um masculino e um feminino), 01 cozinha e 01 pequena despensa.

No ano de 2019, a equipe pedagógica da escola era formada por 02 professoras, 02 auxiliares de serviços gerais e 01 motorista. A escola oferta o ensino de Educação Infantil de 04 e 05 anos e o Ensino Fundamental I e II.

3.1.5.4 Escola D - Municipal Vereador José de Souza Mota

Figura 5 - Escola Municipal Vereador José de Souza Mota



Fonte: Aguiar (2019).

A Escola Municipal Vereador José de Souza Mota está localizada na BR-230, sentido Humaitá-Apuí, Km 19.

A escola é constituída por um prédio em alvenaria, possui 04 salas de aula, 01 sala da diretoria em que também funciona a sala dos professores e a secretária, 02 banheiros (um masculino e um feminino), 01 cozinha, 01 despensa.

No ano de 2019, a equipe pedagógica da escola era formada por 01 gestora, 01 pedagoga, 05 professores, 02 auxiliares de serviço gerais e 01 motorista.

A referida escola oferta o ensino de Educação Infantil de 04 e 05 anos e o Ensino Fundamental I e II.

3.1.5.5 Escola E - Escola Municipal Professora Marluce de Carvalho Lobato de Souza

Figura 6 - Escola Municipal Professora Marluce de Carvalho Lobato de Souza



Fonte: Aguiar (2019).

A Escola Municipal Professora Marluce de Carvalho Lobato de Souza está localizada na BR-230, sentido Humaitá-Lábrea, Km 40, na comunidade Santa Maria Auxiliadora (Ipixuna) e se encontra dentro de uma área de assentamento denominada Projeto de Assentamento Agroextrativista (PAE)¹⁸.

¹⁸ Diferentemente de outras modalidades de assentamentos agrários, em que ocorre o deslocamento de pessoas para o espaço recém-criado, o PAE tem como objetivo regularizar as terras para populações extrativistas, que já viviam em uma determinada área. Dessa forma, o assentamento justapõe-se a um lugar previamente demarcado por relações sociais já estabelecidas, redes de reciprocidade e afinidade já vigentes e que tem se explicitado na própria organização e distribuição das residências, bem como nas formas de ocupação de espaço (SILVEIRA; WILGERS, 2013, p. 679).

A escola é constituída por um prédio em alvenaria, possui 02 salas de aula, 01 sala da diretoria que também funciona como sala de aula, 02 banheiros (um masculino e um feminino), 01 cozinha e 01 despensa.

No ano de 2019, a equipe pedagógica da escola era formada 01 gestora, 01 pedagoga, 05 professores, 03 auxiliares de serviços gerais e 01 vigia.

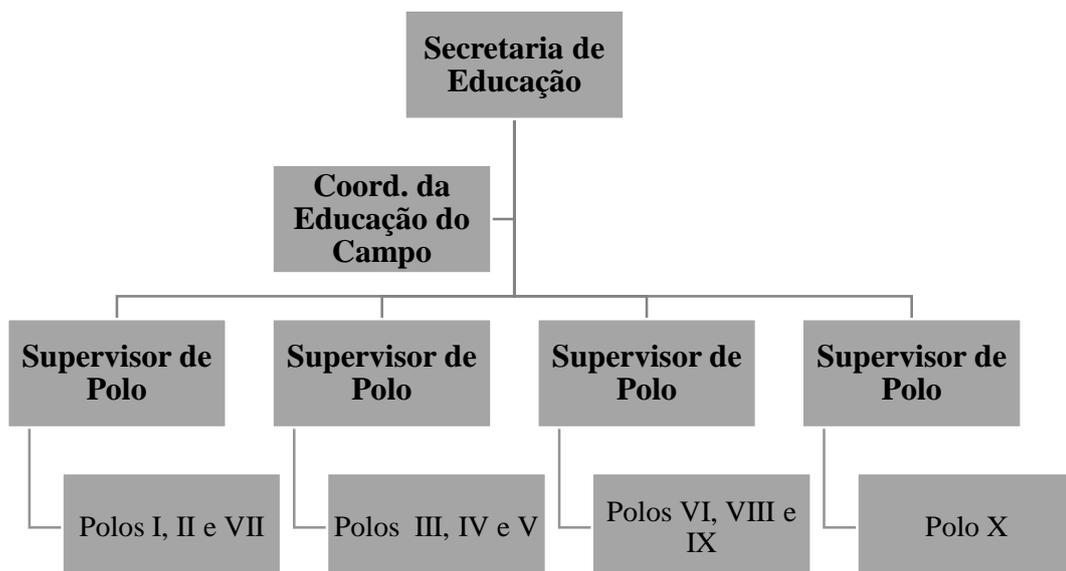
A escola oferta o ensino de Educação Infantil de 04 e 05 anos e Ensino Fundamental I e II. Há um projeto em andamento para, no ano de 2020, ofertar o Ensino Médio através do Ensino Mediado por Tecnologia.

3.1.6 Interlocutores da pesquisa

Os participantes que colaboraram com a pesquisa foram 25 educadores, a Secretária de educação, o Coordenador da Educação do Campo e o Supervisor pedagógico das escolas do Polo X.

A Figura 7 demonstra como estão organizados os responsáveis pela Educação do Campo:

Figura 7- Organograma da Educação do Campo



Fonte: Elaborado pela autora com dados da SEMED (2019).

Foi entregue a todos os participantes o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), para que autorizassem a sua participação na pesquisa. Somente os professores que assinaram o termo realizaram a entrevista. O mesmo termo foi entregue aos outros

professores/profissionais que estão atuando dentro da SEMED, realizando trabalhos de secretário de educação, de coordenação e supervisão.

Na próxima seção, apresentam-se a discussão e a análise dos dados coletados, como forma de atender aos objetivos propostos nesta pesquisa.

4 PROFESSORES DAS ESCOLAS DO CAMPO DO MUNICÍPIO DE HUMAITÁ-AM

Para que se materialize uma educação emancipadora, que vê a educação como possibilidade de mudança da realidade, é necessário que os educadores tenham direito à formação mínima para desenvolver o seu ofício, sem maiores percalços. Além da formação inicial, a legislação vigente prevê também a formação continuada dos professores, seja através dos cursos de curta duração, estudos dentro da própria escola, especialização em nível *lato sensu e stricto sensu*. Considerando esses pressupostos, esta seção apresenta a discussão e a análise dos dados da pesquisa, trazendo os aspectos relacionados à formação inicial e continuada dos educadores do campo.

4.1 O perfil da formação dos educadores da rede municipal de ensino de Humaitá-AM-Polo X

Durante todo o processo de realização desta pesquisa, foi se construindo uma relação de confiança entre a pesquisadora e os participantes. Todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento e foram esclarecidas as dúvidas durante este processo.

Nesta subseção, apresenta-se o perfil dos professores, com o intuito de verificar se a escola possui professores qualificados e desenvolvendo atividades na sua área de formação. Para melhor resguardar o sigilo, os entrevistados foram orientados a escolher um codinome para serem designados no presente trabalho.

Dos 25 professores participantes, 64% pertencem ao sexo feminino, com idade média de 39 anos e tempo de atuação variando entre um e 23 anos, com média de 9,7 anos de atuação.

Os Quadros de 2 a 6, dispostos a seguir, apresentam outros detalhes sobre a formação dos professores que atuam em cada escola investigada.

Quadro 2 - Escola A: Escola Municipal Manoel de Oliveira Santos - Perfil dos professores

Prof. (a)	Idade	Curso de formação	Tempo de atuação	Série em que atua	Disciplinas	Regime de trabalho	Especialização	Sexo
Beatriz	39	Geografia	8 anos	6° ao 9°	Geografia	40h/CLT	Não possui	F
Eduarda	36	Ensino Médio	4 anos	1° e 2° multi	Português e Matemática	20h/CLT	Não possui	F
Gomes	40	Pedagogia e Educ. Física	18 anos	- Ed. Inf. - 1° ao 5° - 6° Seriado	Educação Física	40h/CP	Não possui	F
Hortênsia	51	Normal Superior	18 anos	3°, 4° e 5° seriado	Todas as disciplinas	40h/CP	Contabilidade	F
Iori	40	Matemática	13 anos	- 6° ao 9° seriado - EJA	Matemática	40h/CP	Alfabetização Matemática	M
Julia	33	Pedagogia	10 anos	Ed. Inf. 4-5 anos multi.	Todas as disciplinas	20h/CP 20h/CLT	Alfabetização e Linguagem	F
Lorenzo	32	Biologia e Química	1 ano e 7 meses	6° ao 9° seriado	Matemática, Ciências e Ens. Relig.		Não possui	M
Maria	37	Português e Inglês	2 anos	6° ao 9° seriado	Português e Inglês	40h/CLT	Cursando	F
Paulo	46	Educação Física	7 anos	- 4° e 5° - 6° ao 9° seriado	Educação Física	40h/CLT	Fisiologia do Exercício Personal	M
Lu	29	Pedagogia	3 anos	1° e 2° multi.	Todas as disciplinas	40h/CP	Não possui	F
Sonho	28	Língua Portuguesa	8 anos	6° seriado	Português e Inglês	20h/CLT	Cursando	F
Wallison	50	Normal Superior	22 anos	5° seriado	Português e Matemática	40h	Gestão escolar	M
Valentina	44	Normal Superior	23 anos	3° e 4° seriado	Português e Matemática	20h	-Met. da Hist. - Gestão Escolar (cursando)	F

Fonte: Elaborado pela autora, com base em dados da SEMED, 2019.

Legenda:

CLT - Celetista

CP - Concurso Público

Multi – Ensino Multisseriado

Quadro 3 - Escola B: Escola Municipal Antonieta Ataíde - Perfil dos professores

Prof. (a)	Idade	Curso de formação	Tempo de atuação	Serie em que atua	Disciplinas	Regime de trabalho	Especialização	Sexo
Bruno	46	Normal Superior	22 anos	- 1º e 2º multi - 6º ao 9º - EJA	- Todas as disciplinas (1º e 2º) - História e Arte (6º ao 9º)	60h/CP	Alfabetização e Letramento	M
Paloma	40	Pedagogia	3 anos	- Educ. Inf. - 4º e 5º	Todas as disciplinas	20h/CP 20h/CP	Psicopedagogia Clínica e Institucional	F
Rosa	40	Normal Superior		- 5º - 6º ao 9º	- Todas as disciplinas (5º) - Ciências (6º)	20h/CLT 20h/CP	- Mestrado em Ciências Ambientais - Espec. em Educ. Infantil	F
Pedro	38	Português e Inglês	3 anos	- 3º ao 5º - 6º ao 9º	- Português (3º, 4º e 5º) - Português e Inglês (6º ao 9º)	40h/CLT	Não possui	M

Fonte: Elaborado pela autora, com base em dados da SEMED, 2019.

Legenda:

CLT - Celetista

CP - Concurso Público

Multi – Ensino Multisseriado

Quadro 4 - Escola C: Escola Municipal do Maicizinho - Perfil dos professores

Prof (a)	Idade	Curso de formação	Tempo de atuação	Serie em que atua	Disciplinas	Regime de trabalho	Especialização	Sexo
Rafaela	43	Pedagogia	10 anos	- 3º e 5º multi - EJA	- Todas as disciplinas (1º ao 5º) - Geografia, Inglês, Português e Educ. Física (6º ao 9º)	40h/CLT	Não possui	F

Fonte: Elaborado pela autora, com base em dados da SEMED, 2019.

Legenda:

CLT – Celetista

Multi – Ensino Multisseriado

Quadro 5 - Escola D: Escola Municipal Vereador José de Souza Mota - Perfil dos professores

Prof. (a)	Idade	Curso de formação	Tempo de atuação	Serie em que atua	Disciplinas	Regime de trabalho	Especialização	Sexo
Ágata	27	Pedagogia	3 anos	- Educ. Infantil - 6° ao 9°	- Todas as disciplinas (Educ. Infantil) - Português e Inglês (6° ao 9°)	20h/CLT 20h/CP	Psicopedagogia Clínica e Institucional	F
Geo-métrica	41	Matemática	9 anos	- 4° e 5°	Português, Matemática e Ensino Religioso	40h/CP	Alfabetização Matemática	F
Alberto	53	Ciências Agrárias	18 anos	4° e 5° ano e 6° ao 9° ano	- Ciências, História, Geografia, Artes e Ensino Religioso (4° e 5° ano) - História e Ciências (6° ao 9°)	40h/CP	Gestão e Supervisão	M

Fonte: Elaborado pela autora, com base em dados da SEMED, 2019

Legenda:

CLT - Celetista

CP - Concurso Público

Quadro 6 - Escola E: Escola Municipal Professora Marluce de Carvalho Lobato de Souza- Perfil dos professores

Prof. (a)	Idade	Curso de formação	Tempo de atuação	Serie que atua	Disciplinas	Regime de trabalho	Especialização	Sexo
Beatriz Oliveira	35	Pedagogia	7 anos	- 1° e 2° - 6° ao 9°	- Todas as disciplinas (1° e 2°) - Ciências e Geografia (6° ao 9°)	40h/CLT	Psicopedagogia Clínica e Institucional	F
Brito	27	Matemática e física	2 anos	- 6° ao 9° - EJA	Matemática e Religião	40h/CLT	Não possui	F
Judite	42	Pedagogia	15 anos	- Educação Infantil - 3° e 4°	Todas as disciplinas (3° e 4°)	- 20h/CP - 20h/CLT	Psicopedagogia clínica e Institucional	F
Marta	46	Português	6 anos	- 5° - 6° ao 9°	- Todas as disciplinas (5°) - Língua Portuguesa e Artes (6° ao 9°)	40h/CP	Cursando	F

Fonte: Elaborado pela autora, com base em dados da SEMED, 2019

Legenda:

CLT - Celetista

CP - Concurso Público

A educação é um processo que perpassa pelo contexto histórico, cultural e econômico e a cada dia tem avanços. A história mostra os esforços e as lutas travadas para democratizar e

universalizar o ensino no Brasil, os desafios enfrentados para se ter políticas públicas para a educação e, mais ainda, para a Educação do Campo. Esta última tem conquistado alguns avanços nas últimas décadas, mediante esforços coletivos, destacando-se os movimentos sociais, que aprenderam a ocupar terra e espaços e, principalmente, espaços políticos, ganhando cada vez mais visibilidade na defesa de direitos relacionados à formação dos educadores e educadoras nas instituições de formação, defendendo formação específica para os educadores das escolas do campo (ARROYO, 2007).

Nessa perspectiva, conhecer o perfil dos educadores e educadoras das escolas que fizeram parte deste estudo foi de suma importância, pois é possível perceber quem é esse educador e como ele vai se construindo ao longo de sua prática. Isso colabora para o ensino e, ao mesmo tempo, para a superação dos paradigmas construídos acerca da Educação do Campo. O presente trabalho demonstra que houve um grande avanço na formação inicial dos educadores do campo das escolas pesquisadas, pois a maioria possui curso superior. Dos 25 entrevistados, apenas uma das participantes tinha Ensino Médio no momento da pesquisa, embora já estivesse atuando há quatro anos com vínculo celetista.

Com isso, pode ser observado que está se cumprindo a legislação, em seu artigo 62, quando diz que:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de Licenciatura, de graduação plena, em Universidades e Institutos Superiores de Educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 1996).

Esse é um aspecto bastante positivo para a superação de alguns paradigmas que relegam a importância da Educação do Campo. Por outro lado constitui-se na materialização dos esforços que vêm acontecendo acerca do reconhecimento do direito a uma educação que reconheça as especificidades e respeite a história de cada local.

No perfil dos professores, também se pode perceber que, dos 25 entrevistados, nove não possuem especialização, três estavam cursando, um possui mestrado e apenas dois apresentaram especialização fora da área da educação. Mais da metade dos professores já possuíam especialização na área educacional. Entende-se que, quando o professor está em processo de formação, melhor poderá desempenhar o seu trabalho na sua prática. Além disso, adquire mais autonomia e criticidade na sua postura profissional, enquanto protagonista da sua história.

O processo de formação continuada deve propiciar aos educadores e educadoras, para sua identidade docente, que eles sejam “sujeitos de sua formação, e não objetos dela, como meros instrumentos maleáveis e manipuláveis nas mãos de outros” (IMBÉRNON, 2010, p. 11). As palavras desse autor são muito significativas quando se pensa sobre a dimensão e a história que vem sendo construída acerca da formação dos educadores do campo. A luta é para que eles não deixem de acreditar e se reconhecerem como sujeitos de direitos, que possam ajudar na luta por políticas não generalistas, que não acentuem a exclusão e a desigualdade dos povos do campo, visto que os movimentos sociais vêm, há décadas, tentando transformar essa realidade.

Um aspecto que pode ser observado se refere à organização do trabalho pedagógico. Apesar dos educadores terem formação inicial e estarem em processo de formação, há um grande quantitativo atuando em disciplinas não vinculadas a sua formação inicial. A Escola - A (Quadro 2), proporcionalmente falando, é a que apresentou o menor número de professores “fora de área” (33%) e a maioria tem formação em áreas consideradas específicas, como Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, etc. Essa escola, diferente das outras escolas, é a que possui maior quantidade de alunos e as suas turmas, na sua maioria, são seriadas.

Considerando-se a questão de os educadores estarem exercendo, na sua prática, o que é denominado “fora de área”, ou seja, não atuando na sua área de formação inicial, os movimentos sociais e os teóricos da Educação do Campo discutem e defendem que os programas de formação dos educadores do campo sejam realizados por área de conhecimento, para diminuir essa lacuna que, infelizmente, é presente nas escolas do campo. Assim, o modelo de formação proposto por Molina e Sá (2012) apresenta uma proposta de matriz curricular de formação para os educadores do campo, dividida em quatro áreas de conhecimento: “línguas, expressão oral e escrita e língua portuguesa, artes e literatura; ciências humanas e sociais; ciências da natureza e matemática e ciências agrárias” (ROSSATO; PRAXEDES, 2015, p. 80). Esse modelo colaboraria para diminuir a fragmentação do ensino e dessa realidade na prática.

Outro aspecto que vale ser mencionado é que todas as escolas participantes trabalham com o ensino multisseriado. A escola que menos apresentou turmas multisseriadas foi a Escola- A e a que mais tem turmas multisseriadas é a Escola- C. As demais escolas todas são multisseriadas nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental. Vale ressaltar que, o ensino multisseriado no Brasil é oriundo do período colonial e está atrelado às primeiras iniciativas de escolas desse período, “chamadas de escolas de primeiras letras ou escolas de improviso”. Em algumas dessas escolas, o professor era contratado pelo governo ou pelas famílias, as aulas aconteciam em locais improvisados, alugados ou na residência do próprio professor contratado (DELBONI, 2018). Esse modelo - que foi se estendendo durante o período imperial até a

implantação de república e ainda perdura no século XXI - é uma realidade muito presente nas escolas do campo do município de Humaitá-AM.

Sobre a questão do ensino multisseriê, é válido considerar o paradigma urbanocêntrico que consiste em desvalorizar o ensino que não seja o seriado. Na concepção de Hage (2005),

[...] no **paradigma de racionalidade e de sociabilidade urbanocêntrico**, de forte inspiração **eurocêntrica**, que estabelece padrões exteriores como universais para o mundo, sendo esse paradigma fundamentalmente particular e conseqüentemente excludente, posto que apresenta e impõe um padrão de pensar, de agir, de sentir, de sonhar e de ser de acordo com os princípios e valores de uma racionalidade e sociedade capitalista mercadológica, excluindo outros modos de representar o mundo e produzir a vida (HAGE, 2005, p. 05-06).

Hage (2005) argumenta que o discurso sobre essa questão é que muitos pais e os docentes defendem a seriação nas escolas do campo e acreditam que a escola seriada apresenta mais qualidade que a multisseriada. Infelizmente, o padrão das escolas urbanas exerce influência sobre as famílias que vivem no campo e nos próprios educadores, que utilizam a escola da cidade como parâmetro para as escolas do campo. O padrão da escola seriada urbanocêntrica é pautado para oferecer os conteúdos científicos de forma mecânica, linear e disciplinar, fazendo com que os estudantes avancem, série após série, e cheguem ao vestibular para adentrar à universidade.

O modelo seriado é criticado para o campo e não contribui para superar o paradigma acerca da educação rural x Educação do Campo, visto que é um modelo generalizante. Para os povos do campo, isso não é significativo, pois o campo é um lugar vivo, com contexto muito rico que precisa ser valorizado. A situação das escolas multisseriadas é um desafio e para superação dessa situação é necessário que as secretarias de educação estadual e municipal incluam essas escolas em suas em suas agendas. O poder público não pode deixar de lado a situação em que se encontram as escolas multisseriadas, com falta de infraestrutura, material pedagógico, inadequadas condições de trabalho e aprendizagem que os educadores e alunos vivenciam. Hage (2005, p. 7) defende que “não há justificativa para tamanha desconsideração do poder público e da sociedade civil para com os graves problemas que essas escolas na sua maioria enfrentam”.

Ainda sobre as escolas pesquisadas, foi observado que existe um grande quantitativo de educadores contratados pelo regime de Processo Seletivo Simplificado (PSS). Quase 50% dos educadores que participaram da pesquisa têm vínculo de contratação temporária parcial ou total, com contrato que dura, em média, dois anos. Isso é uma problemática séria, que gera

instabilidade aos educadores, os quais ainda enfrentam a rotatividade, pois não permanecem por muito tempo na mesma escola. Por isso, é mais que necessário uma política de formação que realize um estudo da condição funcional dos educadores, se são concursados ou contratados, pois “Toda política de formação deveria estar precedida de um diagnóstico das condições de trabalho e, sobretudo, da estabilidade ou instabilidade dos educadores-docentes e administradores das escolas do campo” (ARROYO, 2007).

O próximo item traz dados e discussão sobre a formação inicial e continuada, a partir das entrevistas realizadas com os participantes deste estudo: educadores das cinco escolas já apresentadas, secretária municipal, coordenador e supervisor.

4. 2 A formação dos educadores da rede municipal de ensino de Humaitá-AM - Polo X

Os movimentos sociais defendem a escola pública e está muito presente nesse processo a questão da singularidade pertinente à cultura do campo. A CF (1988), embora não fizesse referência específica à Educação do Campo, já trazia aspectos relacionados ao direito às peculiaridades culturais e regionais (art. 3º) para a promoção do ensino. Tal ensino precisa ser visto como algo importante e por isso lutam os movimentos. Arroyo (2007) discute a questão do ordenamento jurídico, afirmando que houve um avanço, entretanto, a legislação trata desses direitos de forma generalista, não leva em consideração as especificidades do reconhecimento das diferenças entre os diversos coletivos sociais e culturais. Nesse sentido, os movimentos também defendem a formação para os educadores do campo, com suas particularidades, levando em consideração o contexto em que se encontram as escolas.

Ser educador não é uma tarefa das mais simples de se desempenhar, pois requer preparação, estudo, pesquisa, reflexão. O educador precisa estar em constante estudo, para cada vez mais ter conhecimento e poder desenvolver melhor o seu ofício. A formação possibilita ao educador autonomia e segurança nos saberes que serão adquiridos durante a sua práxis. Para a Educação do Campo, esse aspecto é ainda mais peculiar, tendo em vista a luta por uma educação de qualidade, que respeite e valorize a identidade das pessoas que vivem no campo.

A ideia de formação defendida é a que leva os seus educadores a refletirem sobre e compreenderem, juntamente com seus alunos, as práticas sociais que estão ao seu redor. Ferre e Guedes (2018) afirmam que:

[...] a formação do professor fundada na reflexão crítica desenvolvida no contexto da epistemologia da práxis poderá responder adequadamente aos desafios postos pela escola neste momento histórico, pois o professor intelectual crítico não age de forma improvisada, ao contrário, age de forma

consciente articulando teoria e prática, desenvolvendo a capacidade de compreender criticamente a realidade social e contraditória na qual estão envolvidos os processos educativos (FERRO; GUEDES, 2018, p. 25).

Essa prática é de suma importância para a Educação do Campo, por conta de todo o processo histórico que vem sendo construído, a fim de desconstruir a visão estereotipada acerca dos povos do campo também construída historicamente. Por isso a defesa da escola do campo: não que seja uma escola diferente, em seu sentido literal, mas uma escola que seja construída pelos sujeitos do campo, levando em consideração seu trabalho, seus saberes, sua cultura, seu jeito, fortalecendo-os como sujeitos sociais engajados no processo de humanização (CARDART, 2011). Para tal construção, é importante que os educadores que estão no chão da escola do campo tenham consciência do seu papel. Nesse sentido, a formação colabora no processo de conhecimento, pesquisa, reflexão, ação.

Levando em consideração o processo de formação e sua importância para a prática pedagógica, visando conhecer mais sobre a formação dos educadores que atuam em contextos rurais nas escolas municipais, foi realizado o seguinte questionamento aos entrevistados: *A graduação realizada foi em serviço ou antes de ingressar na SEMED? Se a resposta for sim, de que forma ocorreu?*

Hortênsia¹⁹ - Quando eu fiz o normal superior, eu já estava trabalhando. Eu fazia o curso nas férias. A gente se deslocava né, as aulas já tava acabando, aí a gente já passava direto pra universidade. Não, eu não precisei de liberação da SEMED, nunca houve assim a oportunidade, foi direto.

Iori - Estava no 6º período da graduação quando passei no concurso para professor. Antes disso, eu era celetista. Eu trabalhava durante o dia e estudava a noite.

Julia - Quando fiz minha graduação, foi trabalhando e pelo PARFOR. Foi um processo bem difícil e complexo por que a gente não tinha férias, na verdade. Por que a partir do momento que iniciamos em 2010, desde lá até 2016 nós não tínhamos férias, estudava de janeiro a fevereiro e retornava pra escola e quando era mês de julho retornava pra universidade e passava aqueles 30 dias e voltava pra escola, pra comunidade. Só tinha o recesso do final de novembro até dezembro por que geralmente quando era dia útil a gente tinha que ir pra universidade. Foi bem complicado. A SEMED liberava, não querendo, mas liberava quando eu precisava ter que sair.

Maria - Quando comecei trabalhar já tinha minha graduação.

¹⁹ Os nomes dos sujeitos são fictícios, dada a necessidade ética de manter o sigilo em relação a sua real identificação.

Paulo - Eu fiz a pós junto com a graduação, terminei tudo junto; depois disso passei um ano parado para ver se era isso que eu queria mesmo.

Luh - Comecei a trabalhar depois que fiz a faculdade.

Valentina - Eu tava cursando o normal superior quando comecei dá aula e desde quando iniciei nunca parei.

Eduarda - Tenho ensino médio completo, não tenho magistério. Não, não consegui fazer outro curso porque a minha inscrição não deu certo, acho que devido a minha identidade que está errada, a cidade onde eu nasci. Deu problema na minha identidade porque mudou o estado. Talvez não aceitaram por isso, eu acho

As falas dos entrevistados revelam três situações diferentes. A primeira se refere à entrevistada *Eduarda*, que não tem formação inicial de Ensino Superior; esta foi a única participante “leiga” com esse perfil nas escolas que fizeram parte desta pesquisa. Vale ressaltar que LDB (1996) preconiza que os professores, para trabalhar na Educação Básica, tenham a habilitação mínima que é o Ensino Superior. Entretanto, pode ser observado que ainda há professores atuando na Educação Básica sem possuir a formação mínima exigida na legislação.

A política de formação de professores para a Educação Básica também está instituída pelo Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, o qual prevê que:

[..] a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, com a finalidade de organizar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica. Art. 10 (BRASIL, 2009).

Pode-se dizer que a legislação está sendo cumprida parcialmente. A segunda situação se revela nas falas dos entrevistados *Maria, Paulo e Luh*, representando os educadores que já possuíam nível superior quando iniciaram o seu trabalho docente. Ressalta-se a importância de que o educador tenha conhecimento teórico para direcioná-lo no seu trabalho docente, possibilitando-lhe uma visão mais holística do processo em que está inserido.

Como dizia Freire (1996), ensinar exige dos seus educadores uma postura que envolve o conhecimento conjunto entre teoria e prática, formando um processo permanente. Tendo em vista que ensinar vai muito além de transferir conhecimentos, é necessário que o professor tenha conhecimento teórico, para ter base, condições de tecer reflexões e enxergar além do que está posto. O educador deve saber que o conhecimento “não apenas precisa ser apreendido por ele e pelos educandos nas suas razões de ser - ontológica, política, ética, epistemológica, pedagógica, mas também precisa ser constantemente testemunhado, vivido” (FREIRE, 1996,

p. 27). Essa é a postura que pede a Educação do Campo dos seus educadores dentro das escolas: ter conhecimento para ser emancipado e ajudar na mudança da realidade que vivencia.

Nesse sentido, espera-se que os processos de formação sejam capazes de desenvolver habilidades, competências e tomadas de atitudes frente aos desafios que surgem no cotidiano da escola, pois o ensino lhes pede isso na sua práxis, mediante as mudanças que vem ocorrendo na sociedade. Segundo Libâneo e Pimenta (2011, p. 44),

As rápidas transformações no mundo do trabalho, o avanço tecnológico configurado a sociedade virtual e os meios de informação e comunicação, incidem com bastante força na escola, aumentando os desafios para torná-las uma conquista democrática efetiva. Não é tarefa simples nem para poucos. Transformar as escolas em suas práticas e culturas tradicionais e burocráticas que (através da retenção e da evasão) acentuam a exclusão social, em escola que eduquem as crianças e os jovens propiciando-lhes um desenvolvimento cultural, científico e tecnológico que lhes assegure condições para fazerem frente às exigências do mundo contemporâneo, exige esforço coletivo [...].

A terceira situação encontrada no processo de formação inicial dos participantes desta pesquisa se reflete nas falas das professoras *Julia* e *Hortênci*a, que fazem parte do grupo dos educadores que iniciaram a docência sem formação, a qual foi acontecendo em serviço. Essas professoras tinham que se desdobrar na jornada do trabalho e estudo. Esse processo formativo acontece com muita frequência, uma vez que existe a política de formação para os professores, como se pode constatar na proposta do PNE (2014 -2014/2024), na 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 profissionais 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, assegurado 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.

Na estratégia 15.4 do PNE fica claro como isso vai “consolidar e ampliar plataforma eletrônica para organizar a oferta e as matrículas em cursos de formação inicial e continuada de profissionais da educação, bem como para divulgar e atualizar seus currículos eletrônicos”. É possível observar o cumprimento do que diz a legislação no que toca ao direito dos professores que estão atuando na Educação Básica receberem formação para o exercício de sua profissão. Percebe-se, assim, que há um avanço na política de formação dos professores em relação à formação inicial.

Há dois projetos de formação em andamento destinados aos educadores da rede municipal de educação que atuam nas escolas do campo de Humaitá-AM, através do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), instituído pela Portaria nº 82, de 17 de abril de 2017. Segundo o art. 1º da referida portaria, o PARFOR é,

[...] uma ação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes, para atender as finalidades da Lei nº 8.405, de 09 de janeiro de 1992, alterada pelo art. 15 da Lei 12.695 de 25 de julho de 2012, em consonância com as metas 15 e 16 do Plano Nacional de Educação - PNE, Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 e com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 e suas modificações posteriores.

O art. 2º afirma que um dos objetivos do PARFOR é fomentar a formação para os profissionais que estejam atuando na rede pública de EDUCAÇÃO BÁSICA que não possuem formação em nível superior. As duas formações que estavam em andamento no momento da pesquisa eram as licenciaturas em Pedagogia (UEA) e História (UFAM). Alguns professores pertencentes ao quadro de profissionais da Escola A, não puderam participar do presente trabalho, por estarem em período de estudos no momento em que foi realizada a pesquisa.

Nota-se o esforço da Secretaria municipal de Educação para cumprir o que a legislação pede quanto ao direito de formação para os profissionais que não têm habilitação para exercer a docência, apesar das dificuldades para o profissional realizar sua formação no seu período de férias, como pode ser percebido na fala das entrevistadas *Júlia* e *Hortência*, que vivenciaram essa experiência de trabalho e formação, revelando um pouco mais desse processo desafiador para o educador.

Foi perguntado aos entrevistados, acerca da formação continuada, *se durante a sua experiência como professor da rede municipal, ele havia participado de alguma formação continuada, que fosse curso de capacitação, atualização de curta duração, workshop entre outros*. Assim eles se manifestaram:

Beatriz - Participei de vários cursos de formação: Escola Ativa. As formações são muito boas e importante, mas apresentam dificuldades na hora da prática, pois nem tudo que é ensinado se pode trabalhar com as crianças do campo, por falta de material didático, pedagógico, estrutura, etc.

Hortência - os cursos oferecidos pela SEMED, foi de educação infantil, escola ativa há uns anos, Educação do Campo também. Eu vejo assim, são uns cursinhos pra complementação. Esses cursos são só pra amenizar uma situação que vem se agravando cada ano que se passa pra solucionar uma problemática que está se emergindo, surgindo.

Beatriz Oliveira - Só participei da formação no início do ano que a SEMED proporcionou pra gente, né. Eu, pra mim essa formação foi bem significativa por que ela trouxe profissionais bem competente, bem esclarecedores mesmo, que deu vontade até de poxa por que que ela não deu aula na minha graduação pra mim, né. E teve uns assim que, superou as expectativas em que a gente estava lá pra alcançar os objetivos. Mas outros que não tinha nada a ver com nossa área.

Brito - Durante meu trabalho na rede municipal, eu já participei do curso de formação para professores no início do ano. Durante eu está trabalhando aqui, eu nunca fiquei sabendo de algum curso de especialização que estava sendo ofertado pela SEMED.

Iori - A gente sempre participou da escola ativa e dos encontros pedagógicos que todo ano tem, desde quando a gente entrou. Lá a gente estuda voltado pra matemática mesmo. Ano passado e esse ano já teve oficina com a professora Rosiley.

Júlia - Durante eu estar trabalhando recebi formação como escola ativa, essas formações com a professora Zilda, todas elas eu participei. Desde o primeiro encontro até o último; É... PENAIC. Quando tem essas formações eles comunicam, mas quando tem curso como pós-graduação, a gente sabe pelos outros, pelos colegas por que geralmente pela SEMED assim, a gente não fica sabendo.

Wualisson - Na verdade, nos últimos 10 anos a SEMED ofereceu acho que uns 3 a 4 cursos desses, mas ultimamente, nesses 3 anos, não é a SEMED acho que é a UFAM. Era com a professora Zilda. Era de forma geral. Só que tinha assim, lá eles especificavam português, alfabetização; tinha as especificações.

Nas falas da maioria dos entrevistados, é possível constatar que recebem curso de formação continuada; pelo menos, foram relatados os de curta duração, como a jornada pedagógica. Os cursos em que eles citam o nome da professora “Zilda”²⁰ foram ofertados para os professores do contexto rural. No art. 62, parágrafo único, da Portaria nº 82, de 17 de abril de 2017, consta que: “garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-

²⁰ As atividades de formação a que se referem os professores nas suas falas são das atividades de formação realizadas pela pesquisa de doutorado realizada pela professora Zilda Gláucia Elias Franco (CNPq/UFAM), denominada *Um olhar sobre as escolas localizadas no campo do Município de Humaitá (Sul do Amazonas): em busca da justiça curricular* (2018). A pesquisa participativa envolveu diversas atividades, uma das quais foi o momento de reflexão-ação: “Consistiu na reunião dos professores, gestores e equipe da SEMED envolvidos na pesquisa, em um processo social e educacional, um pequeno colaborativo, uma organização onde ocorria a tomada de decisões a respeito da investigação, discussões temáticas do interesse e necessidade que envolvia a Educação do Campo, a prática curricular, avaliação das ações, momento de exercício, formação, oficinas pedagógicas e troca de experiências entre os colegas do grupo” (FRANCO, 2018, p.107). Os encontros foram realizados nos anos de 2016 e 2017, totalizando 11 encontros com a equipe participativa, alguns duraram até três dias.

graduação”. Diante dessa prerrogativa da legislação, a formação continuada é direito dos educadores em quaisquer modalidades, dentro ou fora da instituição escolar.

Outras formações destacadas pelos entrevistados são a Escola Ativa e o Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Sobre o primeiro, os relatos dos professores que estão há mais de cinco anos na Educação do Campo demonstram que receberam essa formação. Vale ressaltar que a Escola Ativa é um programa do governo federal, em parceria com os estados e municípios, visando apoiar a formação dos educadores de suas redes que trabalham com classes multisseriadas; logo, esse projeto de formação é destinado a escolas multisseriadas presentes no campo e consiste em fortalecer propostas pedagógicas e metodológicas para o trabalho com os alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental I (MEC, 2018).

Nesse contexto em que estão inseridos, é importante os professores terem conhecimento da realidade. Os profissionais que atuam nessas escolas são oriundos da cidade e muitas vezes desconhecem o sentido de pertencer àquele território, não têm vínculo com suas lutas e histórias e isso não é algo positivo para aqueles que defendem uma Educação do Campo, com educadores que tenham consciência do seu trabalho, para sobressair nos desafios que vão surgindo. Por isso, os movimentos sociais reivindicam

[...] que nos programas de formação de educadoras e educadores do campo sejam incluídos o conhecimento do campo, as questões relativas ao equacionamento da terra ao longo de nossa história, as tensões no campo entre o latifúndio, a monocultura, o agronegócio e a agricultura familiar; conhecer os problemas da reforma agrária, a expulsão da terra, os movimentos de luta pela terra e pela agricultura camponesa, pelos territórios dos quilombos e dos povos indígenas (ARROYO, 2007, p. 167).

A formação é de suma importância nesse momento em que a sociedade sofre com diversas transformações. Faz-se necessário que seja um processo contínuo e comprometido com as situações reais que os profissionais encontram, que haja a articulação entre teoria e prática. Nessa perspectiva, pode-se considerar que,

[...] os tempos modernos exigem, necessariamente, uma educação comprometida com mudanças e transformações sociais e apontam para a necessidade de investimento em mecanismos de flexibilização, de modo que os trabalhadores possam desempenhar com eficiência as novas exigências do mercado de trabalho (FERRO; GUEDES, p. 26).

De uma maneira geral tem-se vivido tempos em que é crescente a demanda por profissionais mais qualificados, pois se vive em uma sociedade capitalista. Isso reflete na educação e na formação dos educadores, pensar sua práxis constantemente, para não ser apenas objeto de um sistema que exclui. Daí a importância dos educadores serem os sujeitos que fazem sua trajetória de trabalho, não apenas um trabalho monótono, mas que seja reflexo de suas experiências, do pensar o trabalho como princípio educativo e diverso. A esse respeito, Arroyo (2014, p. 90) diz: “outras pedagogias traduzidas em outros projetos pedagógicos e outra escola popular, onde o trabalho seja reconhecido como origem do entendimento e do conhecimento da realidade humana, social, política, cultural, intelectual constituída pelo trabalho”.

O outro curso de formação continuada observado nas entrevistadas foi o PNAIC, instituído pela Portaria nº 826, de 7 de julho de 2017 (BRASIL, 2017). É um curso mais abrangente, não destinado especificamente para os educadores do campo, embora tenha material para ser trabalhado nas escolas do campo. A proposta desse curso é trabalhar a formação continuada com os professores alfabetizadores do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental I. Sobre essa formação pode-se encontrar no art. 13 dessa Portaria:

A formação continuada ofertada no âmbito do PNAIC e do PNME será realizada preferencialmente em serviço, nas escolas com classes de pré-escola e ensino fundamental, especialmente no ciclo de alfabetização, e tem como objetivo apoiar os professores, coordenadores pedagógicos, articuladores da escola e mediadores de aprendizagem a planejarem suas ações e adotarem estratégias didático-pedagógicas que permitam aos estudantes da pré-escola e do ensino fundamental alcançarem os objetivos de aprendizagem estabelecidos para cada etapa e para o ciclo de alfabetização.

O PNAIC oferece uma formação que prioriza o processo de alfabetização devido às lacunas presentes no processo de alfabetização com as crianças até o 3º ano. Essa formação é para ser realizada em serviço, ou seja, no período em que o professor exerce suas atividades docentes, sem causar nenhum prejuízo aos educadores e nem aos discentes. Essa é uma prerrogativa existente na LDB, que possibilita ao educador o direito de fazer os cursos seja dentro da própria instituição ou fora dela.

A formação continuada se configura como elemento que não se finda. Silva (2019) compreende a formação continuada,

[...] como exercício da historicidade da produção de conhecimento em que a atitude epistêmica e dialética é imprescindível para se conhecer e compreender as relações sociais. Nesse prisma, a formação continuada não pode ser considerada um adendo da formação inicial, mas, sim, um processo de reflexão que possibilita a análise de questões sobre esta, abastecendo-se do

diálogo entre as organizações, movimentos e atores educativos (SILVA, 2019, p. 37).

Nesse processo de estudo, reflexão e construção, os educadores refazem suas práticas e cada vez mais compreendem a importância da formação continuada, que não vem apenas para suprir as lacunas muitas vezes deixadas na formação inicial. O educador compreende que quanto mais ele estuda, mais sujeito ativo se torna no processo, por isso acredita-se em postura reflexiva da práxis. A ideia de professor reflexivo perpassa a consciência crítica, considerando-se que esse sujeito não é um mero reproduzidor de práticas exteriores e que em situações incertas ele terá uma postura atuante, de maneira inteligente e flexível, e consiga sobressair (ALARCÃO, 2011).

Situando a importância da formação para a atuação no contexto de sala de aula, perguntou-se aos educadores sobre o que *ele pensava sobre a formação continuada, de que maneira ele relaciona ao seu trabalho e como avaliava esse processo:*

Iori - Não recebi nenhum curso antes de atuar na Educação do Campo, só agora que fiz um com a professora Zilda; assim: voltado pro campo né.

Wualisson - Considero a formação positiva, com certeza. Bem, eu avalio que todas as formações elas são importantes e são boas. Agora eu acho que o prazo é muito curto e muitas delas é muito voltada pra teoria. Entendeu! E o professor do campo é... muitas vezes não tem tempo pra chegar aqui e pegar essas teorias e transformar ela na prática. Por que você já tem ali um currículo e você tem que seguir.

Rafaela – É bom que que a gente aprende, tem coisa que a gente não vê na faculdade, então é sempre bom participar para gente estar aprendendo.

Bruno – Vejo o professor em formação não chamo isso de reciclagem, chamo isso oportunidade de aprendizagem, no dia a dia dentro da educação, qualquer tipo de aprendizagem é muito gratificante, você está em formação você está atualizado.

Beatriz Oliveira - Uma formação continuada valoriza mais o nosso trabalho e a gente têm mais conhecimento; interage com os outros professores, né; eles podem dá uma ideia pra gente, pois as vezes a gente não consegue desenvolver ali com o aluno. Um encontro dos professores é muito bom também, que flui muita coisa. Então, a formação continuada ela é muito importante, sim, para os professores.

Pedro - A formação é importante em qualquer área, sem dúvida.

Paloma - Super importante, porque tipo assim quando a gente sai da graduação, tem que tá buscando alguma coisa, a SEMED proporciona essa formação tá atualizando sobre a BNCC, eu acho muito bom, eu gosto renova a gente. A gente consegue fazer algo na prática, por que dá para fazer, tem que ter formação todo tempo.

Valentina - Com todas as formações que recebi, eu consegui algo positivo, e trago pra minha prática as coisas que aprendi. Porque assim, antes de eu ir pra faculdade eu fiz o magistério né. Então assim, a gente ia pra estágio, ainda mais assim com criancinha da educação infantil e também eu estudei em colégio de freira, então assim, eu tenho algo muito bom pra pôr na minha sala de aula. E até hoje também, funciona rrsrsr. Os cursos que fiz eu avalio de forma muito positiva né; porque tipo assim: ah, porque você já tem muito tempo você sabe tudo. Não! A gente não sabe tudo. Tem coisas que você vai esquecendo. Então você vai lá com teus colegas participa, troca ideias. As vezes não foi bom pra mim, mas foi bom pra eles, né. E a gente troca... uma ferramenta de trabalho, a metodologia tá dando certo, vai por esse lado aqui que vai dá. Entendeu! Compartilhando as experiências.

As falas dos educadores e educadoras que realizam seu trabalho em escolas de contexto rural revelam a percepção de que o processo de formação é primordial para a melhoria do seu trabalho, pois conseguem refletir, percebem que as coisas não são estáticas e acabadas, que a sociedade é dinâmica. Por isso a defesa de um processo de formação contínuo em perspectiva crítica reflexiva:

Como cada atividade profissional tem a sua particularidade, a formação de professores solicita uma perspectiva crítico-reflexiva pela peculiaridade de sua ação, pois, diferentemente de outras atividades laborais, ela requer que os professores tenham uma autonomia de atuação, condição básica para o desempenho em uma profissão complexa (PRYJIMA; SOUZA *et al.* 2019, p. 75).

Na Educação do Campo isso torna-se muito mais pertinente devido à complexidade que envolve esse contexto onde o professor muitas vezes é esquecido e não tem oportunidades e condições de trabalho igual aos outros, deixado à margem dos direitos que aos poucos vem sendo conquistados. Imbérnon (2010, p. 11) afirma que “a formação continuada dos professores, mais do que atualizá-los, deve ser capaz de criar espaços de formação, de pesquisa, de inovação, de imaginação, etc., e os formadores de professores devem saber criar tais espaços para passarem do ensinar ao aprender”. Esse pensamento compreende o processo de formação como um aprendizado que não ocorre apenas nas literaturas, mas também com o outro, com os saberes que o outro possui, com a troca de experiência. Considerando o olhar sobre o outro, Arroyo (2014) traz algumas reflexões importantes:

São os outros educandos que trazem outras indagações pedagógicas à docência. São os outros docentes se organizando, mobilizando e inventando outro fazer educativo. Para se manifestar privilegiam ações. Ações coletivas na diversidade de campos e fronteiras de luta pelo direito à vida, à terra ao teto e território, a identidade, a orientação sexual, ao conhecimento, à memória e

cultura, à saúde e a educação e dignidade, à justiça, igualdade, às diferenças (ARROYO, 2014, p. 38).

Compreende-se que é necessário um processo formativo contínuo, em que se aprende com o outro e esse outro pode ser o educando, o educador, a criança, o jovem, o idoso o agricultor, entendendo-se que as coisas não estão soltas, mas emaranhadas, constituindo esse processo cíclico, que não termina, uma vez que a sociedade está em constante mudanças.

Na fala da educadora *Brito*, percebe-se uma crítica à maneira como aconteceram as formações por ela recebidas:

Brito - Eu vejo que as formações não são de modo específico, mas num modo geral. Quando tenta ser, geralmente é mais voltada pra séries iniciais. E acho que deveria ter mais, principalmente pra matemática e português; seria mais interessante para os professores terem mais formação de como trabalhar. Apesar de que na graduação a gente acaba tendo isso. Mas seria interessante ter novamente, por que as vezes a gente tão desmotivado; a gente tem tanta ideia boa e muitas vezes a gente não sabe nem como pôr em prática, né. E nem tem a oportunidade de colocar em prática por conta da realidade, né.

Brito afirma que as formações foram muito genéricas, sem especificidade por área de atuação profissional. Esse discurso também foi encontrado na fala dos outros entrevistados, que se referem à realidade, ao contexto que estão inseridos, sentindo a necessidade de que as formações tragam algo mais específico para o seu contexto de atuação.

Nesse sentido, a defesa de uma política de estado comprometida com a educação e a formação dos profissionais presentes no campo é um dos compromissos de lutas dos movimentos sociais. Arroyo (2007) comenta que os movimentos sociais

[...] exigem políticas públicas, de Estado, na educação e na formação de educadores(as) do campo. Reivindicar políticas de Estado significa superar estilos de formulação de políticas por programas temporários, experimentais, supletivos, de carências. Este tem sido o estilo predominante durante as últimas décadas. Projetos, programas temporários, experimentais e supletivos não constituem políticas de Estado permanentes, universais. Esses projetos e programas de titulação e qualificação do magistério rural não passam de paliativos ou corretivos de carências (ARROYO, 2007, p. 172).

Daí a luta incessante por políticas que assumam o compromisso com a Educação do Campo: além do direito dos professores à formação, também é direito dos educandos receberem um ensino menos fragmentando: “A formação dos educadores do campo demanda uma reflexão crítica sobre as concepções predominantes de educação de conhecimento, cultura e linguagens que impõem limites severos à construção de uma pedagógica do campo” (ROSSATO; PRAXEDES; 2015, p. 80).

No próximo subitem, será abordado sobre a formação na perspectiva dos responsáveis locais pela organização da Educação do Campo.

4.3 Educação do Campo na perspectiva governamental - Humaitá-AM

A maioria das escolas do município estão localizadas no campo, por isso a importância de se conhecer como acontece o processo educativo, por se entender a importância da escola, não importa se urbana ou do campo: todos têm direito a uma educação que seja, de fato, para construir uma realidade mais emancipatória.

Nesta subseção, aborda-se a perspectiva do Supervisor pedagógico do Polo X, do Coordenador da Educação do Campo e da Secretária municipal de educação sobre a importância da formação.

O Coordenador pedagógico é formado em Normal Superior e possui especialização em Metodologia da Língua Portuguesa. Como docente, trabalhou com a EJA em escolas multisseriadas no contexto do campo.

A Secretária municipal possui licenciatura em Matemática e especialização em Alfabetização Matemática. Exerce a função docente há 22 anos. Atuou também como secretária de uma escola e há três anos atua como secretária municipal de educação.

O Supervisor pedagógico possui graduação em Matemática e especialização em Alfabetização Matemática. Está na função há três anos, tem experiência docente e começou a atuar no ano de 2010. Teve experiência em escola particular e escola pública urbana e escola do campo. Atuou como docente por três anos na Educação do Campo, mas se afastou da sala de aula para assumir a função de supervisão.

Sobre a formação do Supervisor e da Secretária de educação, cabe uma avaliação. Para exercer a função de supervisão era necessário que o profissional tivesse formação em Pedagogia, conforme preconiza a LDB (BRASIL, 1996), no art. 64:

A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional.

Esse aspecto é um elemento que pode fragmentar o processo educativo, visto que o cargo de supervisor exige que o profissional tenha habilitação, por estar diretamente ligado com os processos pedagógicos. Essa função está dentro da orientação e, se o profissional não estiver

habilitado para lidar com a demanda que se apresenta, como vai desempenhar o seu trabalho de maneira crítica e satisfatória, sem possuir a formação?

Quando perguntado aos participantes quais as atribuições do seu trabalho²¹, suas respostas foram:

Supervisor - As minhas atribuições é dar suporte nas escolas, receber a pedagoga auxiliar algumas situações pontuais das escolas, auxiliar a direção da escola, da estrutura para que possa chegar na escola a merenda, material didático, material de limpeza para funcionar a logística da secretaria é muito complicada para funcionar, devido a área geográfica, eu da estrada sou o mais abençoado por que só trabalho com as estradas, mais nem por isso tenha menos trabalho, por que tem o período de chuva que a gente enfrenta nas estradas que não são asfaltadas.

Coordenador - Olha, é mais no administrativo a questão do coordenador; de contratos, de contratos de serviços gerais e contrato dos professores. E a parte de fiscalização, né! Olha, a gente nessas viagens, é claro que eu tenho meu grupo né de supervisores. A gente averigua, conversa com os comunitários, com o professor se está tendo rendimento dos alunos, agente verifica isso também. E propor, conversar com o professor, fazer algum trabalho em cima disso, fazer que tenha esse rendimento. A gente cobra muito deles. Principalmente multisseriado, que a gente sabe que das dificuldades. Olha, o maior desafio dentro desse cargo é eu verificar depois dessa cheia do rio, ver que algumas escolas estão bastante danificadas. E dói muito chegar lá e ver a situação.

Secretária - Como secretária o que eu vejo para melhorar o trabalho na secretaria, só vai melhorar quando a secretaria for ela for gestora de despesa, nós não temos gestão somos secretário, pois tudo aquilo que quero comprar eu tenho que ter autorização do executivo, isso atrasa muito nosso trabalho, agora mesmo tenho muitas coisas para despachar não consigo, pois tenho que ter um autorizo, se não nada anda.

Percebe-se o esforço dos entrevistados, cada um com a peculiaridade que seu cargo exige, pois existem muitos desafios para se concretizar a Educação do Campo. Apesar do esforço para desenvolverem o seu trabalho, ainda existem muitas lacunas a serem preenchidas para fortalecer essa modalidade de ensino. A política do PNE estabelece que:

consolidar a educação escolar no campo de populações tradicionais, de populações itinerantes e de comunidades indígenas e quilombolas, respeitando a articulação entre os ambientes escolares e comunitários e garantindo: o desenvolvimento sustentável e preservação da identidade cultural; a participação da comunidade na definição do modelo de organização pedagógica e de gestão das instituições, consideradas as práticas socioculturais e as formas particulares de organização do tempo; a oferta

²¹ Sobre as atribuições dos cargos, cabe esclarecer que não foi possível localizar um documento oficial onde sejam discriminadas as funções de cada um desses cargos. Destaca-se que essas funções são consideradas “de confiança”, ou seja, são indicações do prefeito eleito.

bilíngue na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, em língua materna das comunidades indígenas e em língua portuguesa; a reestruturação e a aquisição de equipamentos; a oferta de programa para a formação inicial e continuada de profissionais da educação (BRASIL, 2014).

Sabe-se que há uma conjuntura muito complexa nas condições de se realizar a Educação do Campo nesta região, principalmente por conta da área geográfica e das distâncias que existem entre as escolas. Por isso há necessidade de um conhecimento específico das áreas de atuação e de um planejamento estratégico para dar atendimento e condições adequadas a essas escolas. Não importa onde esteja a sua localização, cada escola deve receber assistência e condições necessárias para que os educadores consigam desenvolver suas práticas pedagógicas com mais competência e habilidade, sabendo que são valorizados.

O Decreto nº 7352/10, que dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo (BRASIL, 2010), define e estabelece, no art. 1º, que a oferta e ampliação da Educação Básica e Superior para as populações do campo é um compromisso da União, em colaboração com os estados e municípios.

Foi perguntado aos educadores que atuam no campo como vem acontecendo a formação inicial e continuada, foram dadas as seguintes respostas:

Supervisor - Tem professora Dr^a Zilda, ela vem fazendo parceria com a gente, mas esse ano especificamente, devido ao trabalho dela que é na universidade assuntos particulares não aconteceu. Em relação a formação continuada é necessário eu apoio, e se eu tiver condições eu ajudo da melhor forma possível, pois o professor não é diferente do advogado e do médico todo dia tem que estudar, essa é minha maneira de ver, cada qual tem a sua.

Coordenador - É mais quem não tem formação, eu vejo essa falta mais nos professores que só têm o ensino médio, não tem uma experiência. Bom, eu acredito que em termo de formação continuada, aqui é excelente, todos eles têm; até mesmo esse acompanhamento. Até mesmo agora está chegando outra formação para os indígenas, e eu já até passei os nomes pra secretária de educação desses professores que só têm o ensino médio que é pra encaixar eles lá, né. Eles participam bem das formações continuada.

Secretária - No interior nós não temos mais leigos temos em formação que é o pessoal do PARFOR, quando eu entrei tinha gente que nem PARFOR tinha, apenas ensino médio, foi um desafio por que muitos queriam dar aulas apenas com ensino médio, a gente começou a tirar por que o plano tem uma meta até 2019 o professor tinha que tá formado ou em formação, que, que aconteceu, muitos municípios distantes o próprio Amazonas não conseguiram formar todos os professores aí a região norte e nordeste foi os que tinham muitos professores sem formação aqui mesmo tinha na cidade, cheguei em uma escola e tinha moça com ensino médio dando aula para o 5º ano. [...] No interior hoje 52% professor tem formação na sua área específica, qual o nosso desafio trazer formação para Humaitá, consegui 5, mas pasme formou apenas

uma turma de história, conseguimos pra cá o PARFOR de história, geografia, física, educação física e química. Era para formação inicial e continuada, quase nem formava uma turma, cobravam tanto essas áreas que não tinham eu passei vergonha, por que eu fui a primeira ir lá para frente questionar que o município necessitava, e de repente não preencheu era tanto do município como do estado.

Todos os entrevistados reconhecem que é importante a formação, seja inicial ou continuada, para o trabalho do professor. Há preocupação da instituição em apoiar e incentivar os profissionais no seu processo de formação. A própria Secretária de educação reconhece o direito legal da formação para os educadores, em especial os do campo, sabe da necessidade que há nesse contexto, para fazer de fato cumprir o que a política de formação vem prescrevendo. Isso pode ser encontrado no Decreto nº 7352/10 (BRASIL, 2010) resultado das lutas em fazer a Educação do Campo acontecer, que no Art. 2º explicita a política de formação dos profissionais da educação que atuam nas escolas do campo, considerando todas as especificidades acerca da produção e reprodução social que permeiam a vida de quem vive no campo.

Diante desse contexto, defende-se uma prática que possa superar essas fragmentações ainda impostas à Educação do Campo, pois, não se cumpre aquilo que a legislação preconiza e que é resultado das lutas de diversos movimentos sociais, de instituições e atores sociais que vêm construindo uma história de luta e transformação da vida das populações que vivem no campo.

A perspectiva que vincula a história de vida, a cultura, os modos de produzir próprios de quem vive no campo hoje sendo “representado” dentro das políticas de formação para os educadores é uma conquista muito significativa, que ainda está sendo desenhada, porque a vida se produz a cada dia, as coisas não são estáticas, estão vivas. Enquanto houver professor sem formação inicial ou que não consegue sair para fazer sua especialização, sua formação continuada, é necessário manter a organização e as reivindicações da Educação do Campo. A luta é contínua e árdua. Enquanto existir escolas sem condições adequadas, seja de estrutura física, administrativa ou pedagógica para receber seus alunos, na perspectiva da educação emancipatória e autônoma, o povo do campo estará resistindo a todo tipo de opressão.

Assim, mais do que importante, é necessária a formação para os educadores do campo, dado que a formação é elemento e símbolo de resistência para os atores que estão envolvidos nesse contexto. Acreditar em uma educação que seja símbolo de mudança faz-se necessário para os educadores, com consciência de que sua prática deve ser significativa na vida de muitos educandos, no sentido da construção de conhecimento, troca de saberes e novas experiências.

O conhecimento epistemológico vindo das ciências é primordial, mas se constrói também na práxis de um educador consciente de que sua formação é instrumento de emancipação.

Resta comentar que, em relação à estrutura física, as escolas pesquisadas se encontram em bom estado, são edificadas em alvenaria e oferecem as condições mínimas de uso.

Com relação à parte pedagógica, a maioria dos professores possui graduação, no entanto alguns profissionais ministram aulas de componentes curriculares fora da sua área de formação, o que pode interferir negativamente no desenvolvimento educacional dos alunos.

Outro aspecto está relacionado à equipe pedagógica, pois os Supervisores de polo e a Secretária de Educação não possuem formação na área e isso compromete as orientações e acompanhamento das atividades escolares, devendo a SEMED procurar sanar essa dificuldade.

Concluindo, deve-se salientar que, no município de Humaitá, existem universidades que formam licenciados em Pedagogia desde o ano de 2006, além de oferecerem as formações em serviço, que vêm acontecendo desde o ano de 2000. Portanto, não mais se justifica um Supervisor ou Secretário de Educação não ter a formação exigida por lei. Nesse sentido, o próprio quadro de professores da SEMED-Humaitá oferece um grande contingente de profissionais formados em curso de Pedagogia que poderiam estar exercendo tal função.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Este estudo foi desenvolvido na perspectiva de analisar como a formação dos professores que atuam em escolas do campo vem sendo efetivada no município de Humaitá-AM, a partir das políticas e programas vigentes.

A educação tem a premissa de que o conhecimento é um potencializador de mudanças e essas mudanças se tornam imprescindíveis no contexto do campo, pois desconstruir paradigmas que por muito tempo permearam o contexto rural não é algo simples de acontecer.

Compreender a mudança acerca da educação rural para Educação do Campo, aspecto discutido ao longo deste trabalho, evidencia que não é apenas uma mudança de nomenclatura, mas imbricado de significados. O primeiro paradigma não valoriza o conhecimento, a cultura e as pessoas que vivem em contextos rurais, considerando que para essas populações basta o mínimo no que tange à educação e a outros direitos. O paradigma que sustenta a Educação do Campo tem o desafio de romper com esses traços históricos estereotipados acerca das pessoas que pertencem a esses locais, reconhecendo-as como verdadeiros atores sociais, buscando oferecer uma educação capaz de transformar sua realidade, pautada na autonomia e na ação política de vida.

O presente estudo revelou que vêm ocorrendo mudanças, tímidas em alguns aspectos e mais fortalecidas em outros, na tentativa de superar o paradigma construído ao longo dos séculos no Brasil, que via o campo como um lugar de atraso, sem cultura, sem condições de emancipação. As escolas pesquisadas demonstram que o município de Humaitá-AM tem procurado oferecer estruturas físicas mais adequadas às populações que vivem no campo, porém falta ainda um compromisso maior do poder público em relação a situações como ampliação dos espaços físicos das escolas, que são pequenas, não oferecem espaço para prática de esportes, sala para biblioteca, eventos culturais entre outros, bem como recursos didáticos aos professores e valorização dos profissionais da educação.

O primeiro objetivo desta pesquisa foi discutir como têm sido articuladas e efetivadas as ações voltadas à formação de professores do campo no município. Encontrou-se que existe compromisso, por parte do município, em promover formação aos educadores que estão nas escolas, fazendo cumprir o que os programas e políticas direcionam e preconizam acerca da Educação do Campo. Há iniciativas de formação tanto inicial e continuada para os educadores, dentre elas o PARFOR, o PNAIC, cursos de especialização e cursos de curta duração. Vale ressaltar que a implementação desses programas acontece em parcerias entre os governos

federal e estadual e são oferecidos pelo município, como também nas parcerias de execução dos cursos de curta duração envolvendo as universidades (UFAM e UEA) e o Instituto Federal de Educação do Amazonas (IFAM).

As questões acima mencionadas também já respondem ao segundo objetivo da pesquisa, que foi identificar as políticas e programas de governo que envolvem a Educação do Campo e a formação de professores. Vale a ressalva de que, apesar dessas ações, em cumprimento também ao PNE, pode-se afirmar que há carência de cursos específicos para atender às realidades das escolas do campo, tendo em vista suas especificidades. Não foram encontrados, por exemplo, programas como o PRONERA, licenciaturas em Educação do Campo, Pedagogia da Alternância, EJA-Saberes da Terra. Essa carência reflete nas dificuldades que os professores encontram para realizar seu trabalho. Foram identificados apenas dois cursos específicos para os educadores que atuam no campo: Escola Ativa (que ocorreu há alguns anos) e o curso de curta duração, em parceria com a UFAM, desenvolvido pela professora Dr.^a Zilda Glaucia Elias Franco, uma das pesquisadoras na Educação do Campo no município.

O estudo permitiu conhecer o perfil dos professores que atuam nas escolas do campo no Polo X. No momento da pesquisa, detectou-se que a maioria dos educadores que estavam atuando possuem formação inicial, com especialização para atuar na Educação Básica, e os que não possuem estão em formação, em acordo com o que estabelecem as políticas de promoção à formação inicial continuada, dentre elas a LDB e o PNE. Isso sinaliza possibilidades para a Educação do Campo, que, aos poucos, vem formando os educadores que antes não tinham habilitação mínima para atuarem no exercício da profissão.

Verificou-se que as mudanças vêm acontecendo no contexto da Educação do Campo no município em diversos aspectos, embora tenham sido encontradas lacunas. A Educação do Campo em Humaitá-AM ainda não está consolidada nos aspectos políticos, sociais e educacionais. O contexto no qual está inserido o município, o espaço amazônico, tem suas peculiaridades e precisa-se de um olhar mais atento por parte das autoridades que tem o poder, para implementar as políticas públicas voltadas para a educação. Destaco nesse sentido a formação dos educadores do campo, que já apresenta um panorama melhor quando falamos de professores com formação inicial, mas precisa-se avançar para formação continuada na perspectiva de Educação do Campo, para que aconteçam mudanças mais acentuadas no que concerne à educação dos povos do campo, pois o que se tem ainda está longe do que preconiza a política.

Explicitamos essa questão da formação por considerar um dos pilares na educação e nesta pesquisa, ressaltamos ainda que o processo de formação está ocorrendo, embora esteja

um pouco distante daquilo que prescreve a política de Educação do Campo. Fazemos este destaque pois percebemos que os educadores entrevistados, na maioria das vezes, não receberam orientações para o seu trabalho como educar do campo. Muitos vêm de outras realidades (área urbana ou mesmo de outras regiões que não a amazônica) e os cursos voltados para quem está em exercício é escasso, deixando os educadores solitários nesse processo e sendo o único responsável, a procurar por conta própria, a sua formação continuada. Não que seja errado o educador procurar se qualificar, mas o sistema de ensino tem o dever de promover essas formações.

Os desafios e incertezas perduram quando os educadores chegam a lugares longínquos do município, se encontram dentro das escolas, e quando estão no chão da sala de aula, percebem como ainda são necessárias políticas de formação e valorização, que ainda são insipientes no que diz respeito ao contexto rural. A região amazônica tem uma geografia que desafia estratégias diferenciadas para atendimentos das escolas, mesmo aquelas que são, a princípio, acessíveis por terra, apresentam limitações na época chuvosa. Na maioria delas não é possível chegar por estrada, sendo preciso utilizar embarcações, com muitas horas de viagem, para poder chegar aos locais e atender as escolas. Por isso, uma organização que leve em consideração essa peculiaridade, é de extrema importância. A otimização do tempo e uma logística bem planejada tanto para ao atendimento das necessidades (quanto a materiais pedagógicos, e de expediente) quanto à orientação pedagógica ao educador (que muitas vezes não acontece), é primordial.

Saliente-se que esta pesquisa aconteceu no contexto das escolas do Polo X, que é diferente das escolas ribeirinhas, que detêm outras peculiaridades não apenas geográficas, mas também étnicas e culturais.

Este trabalho permitiu fazer alguns apontamentos que podem motivar outros pesquisadores a realizarem estudos voltados para Educação do Campo, trazendo novos olhares e situações de que este não foi revelador, tendo em vista que a ciência se constrói a cada dia. Além disso, esta pesquisa pode suscitar reflexões e discussão nos órgãos responsáveis por organizar e implantar a educação do município, na perspectiva de formulação e efetivação das políticas públicas que tragam melhorias para a Educação do Campo.

Ressalta-se, ainda, que a formação para os educadores que estão desenvolvendo sua prática em contextos da Educação do Campo é de suma importância, não apenas para o exercício da reflexão, mas pela autonomia e criticidade na sua atuação enquanto profissional, bem como no reconhecimento da dimensão do seu trabalho no campo nos aspectos políticos, culturais e sociais.

Portanto, a formação é fundamental para que as experiências oriundas do ofício docente sejam compartilhadas e valorizadas. Os desafios impostos pelo sistema, que muitas vezes oprime, não podem ser fator determinante no que concerne à práxis pedagógica. Nesse sentido, salienta-se a relevância da formação para os educadores das escolas do campo, a fim de que possam ajudar a construir uma educação que eleve o protagonismo das populações do campo.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8. ed. São Paulo, Cortez, 2011.

ALENCAR, Maria Fernanda dos Santos. Educação do Campo e a formação de professores: construção de uma política educacional para o campo brasileiro. **Ciência & Trópico**, Recife, v. 34, n. 2, p. 207-226, 2010. Disponível em: <<https://periodicos.fundaj.gov.br/CIC/article/view/868>>. Acesso em 24 de jan. 2019.

ARAÚJO, Wagner Paiva. **Práticas pedagógicas no meio rural**. Manaus: EDUA/FAPEAM, 2004.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

ARROYO, Miguel G. Políticas de formação de educadores(as) do campo. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 15 de dez. 2019.

_____. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

_____. A educação básica e o movimento social do campo. In: CALDART, Mônica C. (Org.). **Por uma Educação do Campo**. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

BECKER. B.; EGLER, C. A. G. **Brasil: uma nova potência regional na economia-mundo**. 6. Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

BEZERRA, Aldenice Alves. **As políticas para a escola pública no Amazonas (1987/2004): da ênfase na democracia à meta da eficiência**. Campinas, SP (Tese de Doutorado) 1998.

BRASIL. **Constituição da república federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em 15 dez. 2019.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Vol. 1 - Introdução. Brasília: MEC/SEF, 1998

BRASIL. **PNE - Plano nacional de educação** (Aprovado pela Lei nº 10.172/2001). Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2001/lei-10172-9-janeiro-2001359024publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em 3 de jan, de 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Resolução CNE/CEB nº 1**, de 3 de abril de 2002. Institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Disponível em: <http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_resolucao_%201_de_3_de_abril_de_2002.pdf>. Acesso em 5 de jan. de 2019.

BRASIL. **Referências para uma política nacional de Educação do Campo**: Caderno de Subsídios. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo, 2004.

BRASIL. **Decreto nº 7.352**, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo e sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file>>. Acesso em 28 de dez. de 2018.

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. **Diário Oficial da União**, de 04/02/2013 (nº 24, Seção 1, p. 28). Disponível em: <http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/port_86_01022013.pdf>. Acesso em 5 de jan. de 2019.

BRASIL. PNE - **Plano Nacional de Educação** (Aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014). Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>. Acesso em 3 de jan. de 2019.

BRASIL. **Decreto nº 8.865**, de 29 de setembro de 2016. Dispõe sobre a vinculação do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - INCRA. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8865.htm>. Acesso em 10 de jan. de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação Gabinete do presidente da coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior - CAPES. Portaria nº 82, de 17 de abril de 2017. Regulamento do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica- PARFOR. **Diário Oficial da União**, de 20/04/2017 (nº 76, Seção 1, p. 23). Disponível em:

<<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/24082017-PORTARIA-82-2017-REGULAMENTO-PARFOR.pdf>>. Acesso em 10 de jan. de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação Gabinete do Ministro. **Portaria nº 826**, de 07 de julho de 2017. Dispõe sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC, suas ações, diretrizes gerais e a ação de formação no âmbito do Programa Novo Mais Educação - PNME. Disponível em: <http://www.lex.com.br/legis_27464570_PORTARIA_N_826_DE_7_DE_JULHO_DE_2017.aspx>. Acesso em 10 de jan. de 2020.

BRASIL. **Base nacional comum curricular: educação infantil e ensino fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

CEGALLA, Domingos Paschoal. **Dicionário escolar da língua portuguesa**. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2008.

CALDART, Roseli Salete. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, Jorge Edgar; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. **Educação do Campo: identidade e políticas públicas**. Brasília: 2002.

_____. A escola do campo em movimento. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). **Por uma Educação do Campo**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

_____. **Pedagogia do movimento Sem Terra**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

_____. Educação do Campo. In: CALDART, et. al. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. 2. ed. 2. reimpr. Rio de Janeiro: São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012/2013.

CAVALCANTE, Lucíola Inês Pessoa; WEIGEL, V. A. C. M. Educação na Amazônia: oportunidades e desafios. In: Alex Fiúza de Mello. (Org.). **O futuro da Amazônia: dilemas, oportunidades e desafios no limiar do século XXI**. 1. ed. Belém: EDUFPA, 2002.

CAVALCANTI, Alberes de Siqueira. Olhares epistemológicos e a pesquisa educacional na formação de professores. **Educação Pesquisa**. São Paulo, v. 40, n. 4, 2014, p. 983-998.

COSTA, J. S.; CAETANO, E. Compreendendo os movimentos sociais do campo e o MST: projeto educativo. **Rev. Bras. Educ. Camp.**, Tocantinópolis, v. 1, n. 2, p. 524-549, 2016. Disponível em: <<https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/campo/article/view/2762>> . Acesso em: 20 de Dez de 2019.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

DELBONI, Juber Helena Baldotto. **Escola com classes multisseriadas**: memórias na mediação fotográfica. 1. ed. Curitiba. Apris, 2018

FERNANDES, B. M.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. Primeira Conferência Nacional “Por Uma Educação Básica do Campo”: texto reparatório. In: ARROYO, M. Gonzalez, CALDART, R. S. MOLINA, M. C. **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2004, p. 19-63.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Movimento dos trabalhadores rurais sem terra (MST). In: CALDART *et. al.* **Dicionário da Educação do Campo**. 2. ed. 2. reimpr. Rio de Janeiro: São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012/2013.

FERRO, Maria da Glória Duarte; GUEDES, Neide Cavalcante. Formação e prática docente: articulação necessária para a mudança educativa. In: ARAUJO, Francisco Antonio Machado, FERRO, Maria da Glória Duarte. **Docência e pesquisa em formação de professores**: primeiras aproximações, ao objeto de estudo. Teresina: EDUFPI, 2018.

FRANCO, Zilda Gláucia Elias. **Um olhar sobre as escolas localizadas no campo no Município de Humaitá (sul do Amazonas)**: em busca de justiça curricular. 2018. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.*

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Ed. UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Luiz Roberto. **Teoria crítica da educação**: experiências de pesquisa no Brasil e na Alemanha. *Comunicações*, Piracicaba, Ano 22, n. 3, p. 145-154, 2015. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.15600/2238-121X/comunicacoes.v22n3p145-154>>. Acesso em 20 dez. 2019.

HAGE, Salomão Antônio. Retratos da realidade das escolas multisseriadas na Amazônia paraense. **Informativo Comunica Geperuaz**, n. 3 e 4. Belém, maio-junho de 2005.

_____. A multissérie em pauta: para transgredir o *Paradigma Seriado* nas escolas do campo. In: I ENCONTRO DOS PROFISSIONAIS DAS CLASSES MULTISSERIADAS DAS ESCOLAS DO CAMPO DA BAHIA. Salvador, 2009.

IBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragem e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Formação dos profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Pedagogia e pedagogos**: caminhos e perspectivas. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 29 ed. Petrópolis: Vozes, 2010. Cap.3, p. 61-78.

MOLINA, Mônica, Castagna; FREITAS, Helena Célia de Abreu. Avanços e desafios na construção da Educação do Campo (UnB). **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 17-34, abr/2011.

MUNARIM, Antônio; SCHMIDT, Wilson. Educação do Campo e políticas públicas: reconhecer como diferente para agir diferenciadamente. **Revista Pedagógica**, v. 15, n. 31, jul./dez. 2013.

NOBRE, M. A **Teoria Crítica**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2004.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. 40. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

ROSSATO; Geovanio; PRAXEDE, Walter. **Fundamentos das Educação do Campo**: história, legislação, identidade camponesas e pedagogia. São Paulo: Loyola, 2015.

PERONI, Vera M. V. Breves considerações sobre a redefinição do papel do estado. In: PERONI, Vera M. V. **Política educacional e papel do estado**: no Brasil dos anos 90. São Paulo: Xamã, 2003.

PEDROSO, Sandra Gramilich. **Dificuldades encontradas no processo de educação de jovens e adultos**. In: I CONGRESSO INTERNACIONAL DA CÁTEDRA UNESCO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS. 2010, João Pessoa. Jovens, Adultos e Idosos: os sujeitos da EJA. João Pessoa: Ed. UFPB, 2010. Disponível em: <<http://www.catedraunesco.org>>. Acesso em 20 de jan. de 2020.

PRYJMA, Marielda Ferreira; SOUZA, Hellen Cristina de. Saberes da convivência no desenvolvimento profissional do professor. In: MONTEIRO, Silas Borges; OLINI, Polyana. **Formação continuada e desenvolvimento profissional docente**. Coleção Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino: formação continuada e desenvolvimento profissional docente (Ebook). Cuiabá-MT: Ed. UFMT/Editora Sustentável, 2019.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo, Feevale, 2013.

PRONKO, Marcela; FONTES, Virgínia. Hegemonia. In: CALDART, et. al. (Orgs). **Dicionário da Educação do Campo**. 2. ed. 2. reimpr. Rio de Janeiro: São Paulo: Escola Politécnica de saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012/2013.

SÃO PAULO. Decreto 27, de 12/03/1890. In: **Coleção das leis e decretos do estado de São Paulo**. Tomo I – 1889-1891. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1909.

SANTOS, Marilene. Educação do Campo no plano nacional de educação: tensões entre a garantia e a negação do direito à educação. **Ensaio: aval. pol. públ. educ.**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 98, p. 185-212, jan./mar. 2018.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. A formação contínua docente como questão epistemológica. In: MONTEIRO, Silas Borges; OLINI, Polyana. **Formação continuada e desenvolvimento profissional docente**. Coleção Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino: formação continuada e desenvolvimento profissional docente (Ebook). Cuiabá-MT: Ed. UFMT/Ed. Sustentável, 2019.

SOUZA, Maria Antônia de. **Educação do Campo**: propostas e práticas pedagógicas do MST. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

_____. A Educação do Campo no Brasil. In. CLEMENTINO, Elizeu de Souza; CHAVES, Vera Lúcia Jacob (Orgs.). **Documentação, memória e história da educação no Brasil: diálogos sobre políticas de educação e diversidade**. v. 1. ed. Tubarão: Copiart, 2016.

SOUZA, Donaldo Belo de. Avaliações finais sobre o PNE 2001-2010 e preliminares do PNE 2014-2024. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 25, n. 59, p. 140-170, set./dez. 2014.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Rev. Bras. Educ.** Rio de Janeiro, n. 14, p. 61-88, agosto de 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324782000000200005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 10 out. 2020.

TAVARES, Maria Trindade dos Santos. **Da educação rural à Educação do Campo no Amazonas: rupturas e permanências**. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2018.

APÊNDICES

APÊNDICE A - TERMO DE ANUÊNCIA



ESTADO DO AMAZONAS
PREFEITURA MUNICIPAL DE HUMAITÁ
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
"Humaitá de todos nós"



TERMO DE ANUÊNCIA



Declaramos para os devidos fins que estamos de acordo com a execução da pesquisa intitulada **"A FORMAÇÃO DOS EDUCADORES DAS ESCOLAS DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE HUMAITÁ – AM"** que tem como objetivo conhecer mais sobre a política de formação dos professores que atuam na educação do campo.

A secretaria afirma estar ciente que esta pesquisa está sob a coordenação e responsabilidade da pesquisadora Rose Belite Cardozo Aguiar que é mestranda do Programa de Pós Graduação em Ensino de Ciências e Humanidade da Universidade Federal do Amazonas-UFAM.

Neste sentido, a SEMED autoriza o desenvolvimento da referida pesquisa.

Humaitá, 03 de junho 2019.


Raimunda Darque de Souza
Secretária Municipal de Educação
Decreto nº 005/17 GAB. PREF.

Rua 5 de Setembro, S/N, Centro – CEP: 69800-000, Humaitá – AM, Fone/Fax: (97) 3373-3461
E-mail: Semedhumaita@yahoo.com.br

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



Universidade Federal do Amazonas
 Campus Vale do Rio Madeira
 Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente – IEAA
 Programa de Pós Graduação
 Mestrado em Ensino de Ciências e Humanidades



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO: Para estudo sobre a política de formação dos professores do campo no município de Humaitá -AM

Prezado (a),

Convidamos o (a) senhor (a) para participar, de forma voluntária e sem remuneração, da pesquisa intitulada A FORMAÇÃO DOS EDUCADORES DAS ESCOLAS DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE HUMAITÁ – AM. A pesquisa será desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades, do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente - IEAA/ UFAM, pela pesquisadora Rose Belite Cardozo Aguiar, email:belitecardozo@gmail.com; sob orientação da professora Dr^a Fabiana Soares Fernandes leal, e-mail: e Coorientação da Zilda Gláucia Elias Franco, email: zildaglaucia@hotmail.com, todas com o seguinte endereço institucional: Rua Vinte e Nove de Agosto, 786 – Centro, Avenida Circular Municipal, 1805 – São Pedro, Humaitá – Amazonas – CEP: 69800–000, telefone (97) 3373-1180, telefone (97) 3373-1180.

Esta pesquisa tem como **objetivo geral** : Analisar, a partir da Política Nacional de Educação do Campo, como a formação dos professores que atuam em escolas do campo vem sendo efetivada no município de Humaitá-AM, em um recorte de 2008-2018 e como **objetivos específicos**: Conhecer como a Política Nacional de Educação do Campo vem sendo implementada no município de Humaitá-AM; Descrever como têm sido articuladas e efetivadas as ações voltadas à formação de professores do campo no município e; Identificar o perfil dos professores que atuam nas escolas do campo em Humaitá.

Os **benefícios esperados com este trabalho**: os dados coletados nessa pesquisa indicarão se os professores do campo estão sendo atendidos com o que prevê a legislação, sobre sua formação continuada. Serão beneficiados e media em que, diante de um possível não cumprimento da legislação, isso estará sendo de alguma forma denunciado ao poder público. Esse projeto também dará visibilidade aos professores que atuam na educação em áreas rurais em contextos amazônicos, tendo em vista que ainda sofrem com estereótipos que descaracterizam e não respeitam a sua cultura e identidade do ser do campo.

Para tentarmos alcançar nossos objetivos, realizaremos **observações e entrevistas semiestruturadas (roteiro de entrevista)**, que serão gravadas com 33 professores que atuam em escolas localizadas na área rural do município, próximo as rodovias: BR 230 e BR 319, além da secretária municipal de educação e supervisores pedagógicos que atuam diretamente com as escolas do campo. Ressaltamos que todo o processo da pesquisa de campo **terá registro fotográfico e áudio. O**

critério de escolha dos participantes Inclusão: 1) Ser maior de idade; 2) Atuar na Educação do Campo; 3) Pertencer as escolas do polo X. Idade ou sexo não serão critérios de inclusão ou exclusão, uma vez que o que nos interessa nessa investigação é saber se os professores que atuam no campo estão ou não recebendo a formação prevista na legislação. **E o de exclusão** 1) Professor com menos de 01 ano de atuação; 2) Professor que não esteja exercendo a docência no momento da pesquisa ou afastado das atividades por 6 meses ou mais, uma vez que desse modo o professor afastado poderá não estar participando das formações oferecidas e assim não ter informações para contribuir com os objetivos das pesquisa.

Toda pesquisa com seres humanos envolve **riscos e/ou desconfortos**. Os riscos quanto a essa pesquisa estão relacionados à entrevista. Nela o senhor (a) poderá se sentir constrangido por uma pergunta e há possibilidade de alguma dessas perguntas lhe trazer à memória fatos desagradáveis quanto às dimensões física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual. Na tentativa de minimizar tais riscos, algumas medidas serão tomadas: as entrevistas ocorrerão em um local reservado e **sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo** – mesmo com a publicação dos resultados. Além disso, a realização desta pesquisa poderá ser **suspensa/interrompida sem nenhuma penalização**, a seu critério, por quaisquer motivos ou caso a pesquisa em desenvolvimento gere conflitos e/ou qualquer tipo de mal estar dentro da comunidade.

Dessa maneira o participante da pesquisa que vier a sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação, previsto ou não no Registro de Consentimento Livre e Esclarecido, tem direito a assistência e a buscar indenização conforme a Resolução CNS nº 510, de 2016, capítulo IV, Art. 19º, parágrafo 2; logo haverá obrigação se de reparar o dano, independentemente de culpa, nos casos especificados em lei, ou quando a atividade normalmente desenvolvida pelo autor do dano implicar, por sua natureza, risco para os direitos de outrem, conforme a Código Civil, Lei 10.406, de 2002, artigos 927 a 954, Capítulos I, "Da Obrigação de Indenizar", e II, "Da Indenização", Título IX, "Da Responsabilidade Civil".

Dessa maneira o participante da pesquisa que vier a sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação, previsto ou não no Registro de Consentimento Livre e Esclarecido, tem direito a assistência e a buscar indenização conforme a Resolução CNS no 510, de 2016, capítulo IV, Art. 19º, parágrafo 2; logo haverá obrigação se de reparar o dano, independentemente de culpa, nos casos especificados em lei, ou quando a atividade normalmente desenvolvida pelo autor do dano implicar, por sua natureza, risco para os direitos de outrem, conforme a Código Civil, Lei 10.406, de 2002, artigos 927 a 954, Capítulos I, "Da Obrigação de Indenizar", e II, "Da Indenização", Título IX, "Da Responsabilidade Civil".

O projeto foi desenvolvido com base nas Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, do Conselho Nacional de Saúde, Resolução 466/12, e atenderá as exigências éticas e científicas fundamentais: Comitê de Ética e Pesquisa, TCLE, confidencialidade e a privacidade dos dados. Para tanto, caso ocorra constrangimento ou desconforto durante o

desenvolvimento da pesquisa aos participantes, os pesquisadores suspenderão a aplicação dos instrumentos de coleta de dados para prestar-lhe o acompanhamento psicológico necessário, visando seu bem-estar. Também poderão encaminhá-lo (a) para o Centro de Atenção Psicossocial (CAPS), do município, estabelecido na Av. Brasil, 983, São Francisco, Humaitá/AM.

Cumprido esclarecer que a pesquisa, através da instituição que a acolhe, garantirá indenização aos participantes (cobertura material), em reparação a danos imediato ou tardio, que comprometa o indivíduo ou a coletividade, sendo o dano de dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual do ser humano e jamais será exigida dos participantes, sob qualquer argumento, renúncia ao direito à indenização por dano.

Os valores respectivos à indenização serão estimados pela instituição proponente quando os mesmos ocorrerem, uma vez que não há valores preestabelecidos de acordo com os riscos, uma vez que não há previsibilidade dos mesmos em seus graus, níveis e intensidades na Resolução em tela e nem na Res. 510/2016, que trata da normatização da pesquisa em ciências humanas e sociais, uma vez que não há definição da gradação do risco (mínimo, baixo, moderado ou elevado).

Serão empregadas providências para reparação de danos que esta pesquisa possa acarretar, sendo garantido **ressarcimento** diante de eventuais despesas dela decorrentes. Assim, será assegurado ao participante da pesquisa, e caso necessário ao seu acompanhante, **ressarcimento**, na forma de compensação financeira de despesas decorrentes desta pesquisa. Além disso, essa pesquisa **não trará nenhum tipo de despesas aos participantes**, o deslocamento será realizado pela pesquisadora, uma vez que as entrevistas serão realizadas na própria instituição de ensino. Serviços como material para coleta de dados em campo e todos os demais possíveis gastos serão todos fornecidos pela pesquisadora em parceria com a Instituição a qual está vinculada.

Ressaltamos que esta pesquisa foi submetida e aprovada no Comitê de Ética e Pesquisa -CEP – que é um colegiado multi e transdisciplinar, independente, que deve existir nas instituições que realizam pesquisa envolvendo seres humanos no Brasil, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos (Resolução nº 466/12 Conselho Nacional de Saúde).

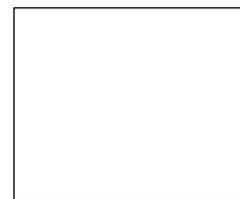
O CEP é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. Este papel está baseado nas diretrizes éticas internacionais (Declaração de Helsinque, Diretrizes Internacionais para Pesquisas Biomédicas envolvendo Seres Humanos – CIOMS) e brasileiras (Res. CNS 466/12 e complementares). De acordo com estas diretrizes: “toda pesquisa envolvendo seres humanos deverá ser submetida à apreciação de um CEP”. As atribuições do CEP são de papel consultivo e educativo, visando contribuir para a qualidade das pesquisas, bem como a valorização do pesquisador, que recebe o reconhecimento de que sua proposta é eticamente adequada. Esta missão é dividida em duas ações principais: a orientação aos pesquisadores e a análise dos projetos encaminhados.

Como participante, você terá garantido acesso aos resultados da pesquisa e liberdade para sanar quaisquer dúvidas sobre a metodologia. Para quaisquer outras informações, o (a) senhor (a) poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável ou poderá entrar em contato como o Comitê de ética e Pesquisa – CEP CEP/UFAM, na Rua Teresina,495-Adrianópolis- Manaus –Am, telefone (92) 3305-1181 RAMAL 2004 / (92) 9171-2496, e-mail: cep.ufam@gmail.com. Em horário comercial.

Consentimento Pós- Informação

Eu, _____, fui informado sobre o que a pesquisadora Rose Belite Cardozo Aguiar o quer fazer e porque precisa da minha colaboração, entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar da pesquisa, sabendo que não vou ganhar nenhuma remuneração e que posso sair a qualquer momento da pesquisa. Este documento é emitido em **duas vias** que serão ambas assinadas por mim e pela pesquisadora, ficando uma via para cada um de nós.

Humaitá/AM, ____ de _____ de 20__



Impressão datiloscópica

Participante da Pesquisa

Rose Belite Cardozo Aguiar
(Responsável pela pesquisa)

Prof.^a Dra. Fabiana Soares Fernandes Leal
(Orientadora da pesquisa)

Prof.^a Dr.^a Zilda Glaucia Elias Franco
(Coorientadora da pesquisa)

APÊNDICE C - ROTEIRO DA ENTREVISTA COM OS PROFESSORES

Prezado (a) professor (a),

Você está sendo convidado a participar dessa entrevista que destina-se exclusivamente para a pesquisa do mestrado, intitulada “**A formação dos educadores das escolas do campo no município de Humaitá – AM**”, desenvolvida por mim, Rose Belite Cardozo Aguiar, por meio do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades – IEAA/UFAM, sob a orientação da professora Doutora Fabiana Fernandes Soares Leal e Coorientado pela Doutora professora Zilda Gláucia Elias Franco.

Identificação

Idade:

Tempo em docência: Quando iniciou a docência já tinha formação?

Sexo:

Período que exerce a atual função:

Serie que atua? A turma é multisseriada?

Se atua no ensino fundamental II, qual disciplina ministra

Grau de escolaridade

Qual seu grau de escolaridade? Curso realizado?

Possui alguma especialização, mestrado ou doutorado?

Entrevista

Formação

A graduação realizada foi em serviço ou antes de ingressar na Semed? Se a resposta for sim. De que forma ocorreu?

Durante a sua experiência como professor da rede municipal, participou de alguma formação continuada? Curso de capacitação, atualização de curta duração, work shop.

Onde foi? Quem ofertou? Como foi? Comente.

Comente o que você pensa sobre a formação continuada do professor? Como relaciona ao trabalho do professor?

E como avalia essas formações para sua prática?

APÊNDICE D - ROTEIRO DA ENTREVISTA COM A SECRETÁRIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Prezada secretária,

Você está sendo convidado a participar dessa entrevista que destina-se exclusivamente para a pesquisa do mestrado, intitulada “**A formação dos educadores das escolas do campo no município de Humaitá – AM**”, desenvolvida por mim, Rose Belite Cardozo Aguiar, por meio do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades – IEAA/UFAM, sob a orientação da professora Doutora Fabiana Fernandes Soares Leal e Co orientado pela Doutora professora Zilda Gláucia Elias Franco.

Secretária Municipal de Educação

Identificação

Tempo em docência:

Sexo:

Período que exerce a atual função:

Grau de escolaridade

Qual seu grau de escolaridade? _____

Possui alguma especialização, mestrado ou doutorado?

Entrevista

Poderia falar um pouco sobre sua a experiência no magistério?

Poderia discorrer sobre sua experiência aqui como secretaria?

Sobre os desafios enfrentados para desempenhar o seu trabalho? Poderia destacar algum?

E, quanto ao trabalho voltado para escolas localizadas na área rural do município, o que a senhora tem a nos falar sobre, as possibilidades e desafios?

É ofertada a formação para os educadores do campo? Como é ofertada?

O que você pensa sobre formação inicial e continuada para os professores? Por quê?

APÊNDICE E - ROTEIRO DA ENTREVISTA COM O COORDENADOR DA ÁREA RURAL

Prezado professor,

Você está sendo convidado a participar dessa entrevista que destina-se exclusivamente para a pesquisa do mestrado, intitulada “**A formação dos educadores das escolas do campo no município de Humaitá – AM**”, desenvolvida por mim, Rose Belite Cardozo Aguiar, por meio do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades – IEAA/UFAM, sob a orientação da professora Doutora Fabiana Fernandes Soares Leal e Co orientado pela Doutora professora Zilda Gláucia Elias Franco.

Identificação

Tempo em docência:

Sexo:

Período que exerce a atual função:

Grau de escolaridade

Qual seu grau de escolaridade? _____

Possui alguma especialização, mestrado ou doutorado?

Entrevista

Poderia falar um pouco sobre sua a experiência no magistério?

Há quanto tempo é coordenador da educação rural no município de Humaitá?

Quais suas atribuições aqui na coordenação?

Poderia falar sobre os desafios enfrentados para desempenhar o seu trabalho?

É ofertada a formação para os educadores do campo? Como é ofertada?

O que você pensa sobre formação inicial e continuada para os professores? Por quê?

APÊNDICE F - ROTEIRO DA ENTREVISTA COM O SUPERVISOR DAS ESCOLAS DO POLO X

Prezado professor,

Você está sendo convidado a participar dessa entrevista que destina-se exclusivamente para a pesquisa do mestrado, intitulada “**A formação dos educadores das escolas do campo no município de Humaitá – AM**”, desenvolvida por mim, Rose Belite Cardozo Aguiar, por meio do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades – IEAA/UFAM, sob a orientação da professora Doutora Fabiana Fernandes Soares Leal e Co orientado pela Doutora professora Zilda Gláucia Elias Franco.

Identificação

Tempo em docência:

Sexo:

Período que exerce a atual função:

Grau de escolaridade

Qual seu grau de escolaridade? _____

Possui alguma especialização, mestrado ou doutorado?

Entrevista

Poderia falar um pouco sobre sua a experiência no magistério?

Há quanto tempo é supervisor da educação rural no município de Humaitá?

Quais suas atribuições aqui na Supervisão?

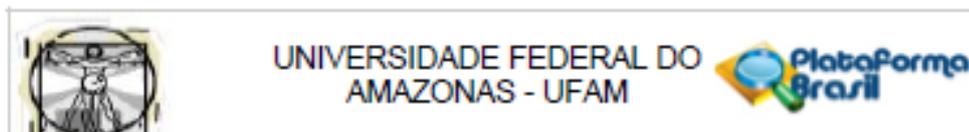
Poderia falar sobre os desafios enfrentados para desempenhar o seu trabalho?

É ofertada a formação para os educadores do campo? Como é ofertada?

O que você pensa sobre a formação inicial e continuada para os professores? Por quê?

ANEXOS

ANEXO 1 – PARECER COMITÊ DE ÉTICA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A FORMAÇÃO DOS EDUCADORES DAS ESCOLAS DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE HUMAITÁ - AM

Pesquisador: Rose Belte Cardozo Aguiar

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 15356319.0.0000.5020

Instituição Proponente: Universidade Federal do Amazonas - UFAM

Patrocinador Principal: Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas - FAPEAM

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.484.224

Apresentação do Projeto:

A escrita deste trabalho tem uma representatividade muito peculiar com a minha trajetória de vida, seja ela pessoal, acadêmica e profissional, por me trazer lembranças alegres e orgulho pela pessoa que me tornei. Na infância, quanto a minha escolarização nos anos iniciais, estudei em uma escola do interior até os 10 anos de idade (1998- 2002), acabei migrando para zona urbana (2004), para dar continuidade aos meus estudos. Esse processo não foi muito fácil, pois, tive que me adaptar a um novo contexto familiar longe da família e atrelado a tudo isso me acostumar com a nova rotina escolar, diferente daquela onde cresci, no qual conhecia o lugar em que os meus colegas de sala de aula moravam e até do professor que dava aula para nós. A vida na cidade era muito diferente de onde vivi, a escola não era a mesma daquela "escolinha" onde aprendi a ler e escrever as primeiras letras. Demorou um pouco até eu me adaptar à nova realidade na qual me encontrava. Os 12 anos que fiquei na educação básica foram todos em escolas públicas, municipal e estadual, daí também a importância em defender o ensino público e gratuito para todos. Acredito que a educação é um caminho de possibilidades, que possibilita uma vida melhor para qualquer cidadão, é um direito subjetivo e constitucional. Quando estava no ensino médio, tive que escolher qual curso poderia fazer e, conseqüentemente, estava ali fazendo uma escolha profissional. Concluindo o ensino médio decide cursar Pedagogia pela Universidade Federal do Amazonas/Instituto de Educação Agricultura e Ambiente – IEAA. O curso para mim era uma novidade, mas sabia que era voltado para formação de professores, foi a partir de então que comecei a ter noção de que a

Endereço: Rua Teresina, 405

Bairro: Adenópolis

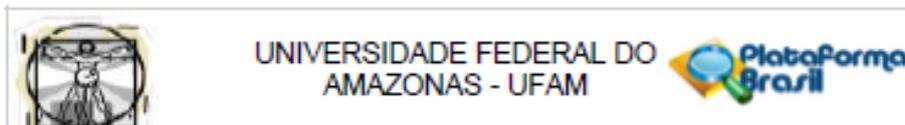
UF: AM

Telefone: (92)3305-1181

Município: MANAUS

CEP: 69.057-070

E-mail: cep.ufam@gmail.com



Continuação do Parecer: 3.404.224

graduação estava me preparando para ser professora, e nesse momento comecei a sentir a responsabilidade e o compromisso que estava assumindo. Sobre a vida acadêmica não foi fácil, enfrentei desafios, ao mesmo tempo foi uma oportunidade para crescimento em todos os aspectos. Para o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), optei em realizar um estudo em escolas ribeirinhas, no qual tive a oportunidade de conhecer a realidade vivenciada por esses professores. No ano de 2016, finalizei o curso de Pedagogia e em seguida como egressa fui convidada a fazer parte do Núcleo de Pesquisa em Extensão e Ambiente, Socioeconômica e Agroecologia – NUPEAS, pertencente ao Instituto de Educação Agricultura e Ambiente da

Universidade Federal do Amazonas. No ano de 2016 fui aprovada, em um concurso público do município para educação, e no ano de 2017 fui convocada para tomar posse como pedagoga pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED), em que me tornaria profissional de escola do campo, exercendo o papel de pedagoga/orientadora. Inicialmente para atender 3 (três) escolas diferentes situadas ao longo das rodovias: Transamazônica (BR-230) sentido Humaitá (AM) x Apuí (AM), Transamazônica (BR-230) Humaitá x Lábrea (AM) e a rodovia (BR-319) sentido Humaitá x Porto velho (RO). Foi a partir dessas experiências como estudante e profissional que me impulsionaram a cursar um mestrado e desenvolver uma pesquisa com os profissionais que trabalhassem nas escolas do campo.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar, a partir da Política Nacional de Educação do Campo, como a formação dos professores que atuam em escolas do campo vem sendo efetivada no município de Humaitá-AM, em um recorte de 2008-2018.

Objetivo Secundário:

Conhecer como a Política Nacional de Educação do Campo vem sendo implementada no município de Humaitá-AM; Descrever como têm sido articuladas e efetivadas as ações voltadas à formação de professores do campo no município e; Identificar o perfil dos professores que atuam nas escolas do campo em Humaitá.

Endereço: Rua Teresina, 495	CEP: 69.057-070
Bairro: Adrianópolis	
UF: AM	Município: MANAUS
Telefone: (92)3305-1181	E-mail: cep.ufam@gmail.com



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
AMAZONAS - UFAM



Continuação do Parecer: 3.454.224

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos

Toda pesquisa com seres humanos envolve riscos e/ou desconfortos. Os riscos quanto a essa pesquisa estão relacionados à entrevista. Nela o senhor (a) poderá se sentir constrangido por uma pergunta e há possibilidade de alguma dessas perguntas lhe trazer à memória fatos desagradáveis quanto às dimensões física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual. Na tentativa de minimizar tais riscos, algumas medidas serão tomadas: as entrevistas ocorrerão em um local reservado e sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo – mesmo com a publicação dos resultados. Além disso, a realização desta pesquisa poderá ser suspensa/interrompida sem nenhuma penalização, a seu critério, por quaisquer motivos ou caso a pesquisa em desenvolvimento gere conflitos e/ou qualquer tipo de mal estar dentro da comunidade.

Benefícios

Os benefícios esperados com este trabalho: os dados coletados nessa pesquisa indicarão se os professores do campo estão sendo atendidos com o que prevê a legislação, sobre sua formação continuada. Serão beneficiados e media em que, diante de um possível não cumprimento da legislação, isso estará sendo de alguma forma denunciado ao poder público. Esse projeto também dará visibilidade aos professores que atuam na educação em áreas rurais em contextos amazônicos, tendo em vista que ainda sofrem com estereótipos que descaracterizam e não respeitam a sua cultura e identidade do ser do campo.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Metodologia Proposta:

A metodologia é delineada a partir do estudo bibliográfico, pesquisa de campo e análise de documentos sobre as implementações das políticas públicas voltadas para os educadores do campo no município. As técnicas que serão empregadas serão o questionário e a entrevista semiestruturada, e o método para a interpretação dos dados é o de análise de conteúdo.

Desenho:

Endereço: Rua Teresina, 495	CEP: 69.057-070
Bairro: Adiantópolis	
UF: AM	Município: MANAUS
Telefone: (02)3305-1181	E-mail: cep.ufam@gmail.com



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
AMAZONAS - UFAM



Continuação do Parecer: 3.454.224

A presente pesquisa aborda a temática sobre a formação dos educadores do campo no município de Humaitá-AM. O estudo que está em desenvolvimento será com professores que atuam em escolas do campo. O objetivo geral é analisar, a partir da Política Nacional de Educação do Campo, como a formação dos professores que atuam em escolas do campo vem sendo efetivada no município de Humaitá-AM, em um recorte de 2008-2018, e tem como específicos: conhecer como a Política Nacional de Educação do Campo vem sendo implementada no município de Humaitá-AM; Descrever como têm sido articuladas e efetivadas as ações voltadas à formação de professores do campo no município e Identificar o perfil dos professores que atuam nas escolas do campo em Humaitá. A metodologia é delimitada a partir do estudo bibliográfico, pesquisa de campo e análise de documentos sobre as implementações das políticas públicas voltadas para os educadores do campo no município. As técnicas que serão empregadas serão o questionário e a entrevista semiestruturada, e o método para a interpretação dos dados é o de análise de conteúdo.

Hipótese:

Qual formação tem o professor para trabalhar em uma escola do campo? De que maneira vem ocorrendo a implementação das políticas de formação para os professores do campo?

Critério de Inclusão:

1) Ser maior de idade; 2) Atuar na educação do campo; 3) Pertencer as escolas do polo X. Idade ou sexo não serão critérios de inclusão ou exclusão, uma vez que o que nos interessa nessa investigação é saber se os professores que atuam no campo estão ou não recebendo a formação prevista na legislação.

Critério de Exclusão:

1) Professor com menos de 01 ano de atuação; 2) Professor que não esteja exercendo a docência no momento da pesquisa ou afastado das atividades por 6 meses ou mais, uma vez que desse modo o professor afastado poderá não estar participando das formações oferecidas e assim não ter informações para contribuir com os objetivos da pesquisa.

Endereço: Rua Teresina, 405

Bairro: Adrianópolis

CEP: 69.057-070

UF: AM

Município: MANAUS

Telefone: (92)3305-1181

E-mail: cep.ufam@gmail.com



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
AMAZONAS - UFAM



Continuação do Parecer: 3.454.224

Metodologia de Análise de Dados:

O método para a interpretação dos dados é o de análise de conteúdo.

Desfecho Primário:

Levantamento bibliográfico e documental da temática em estudo.

Tamanho da Amostra no Brasil: 33 professores

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Trata-se de uma pesquisa de mestrado, intitulada A FORMAÇÃO DOS EDUCADORES DAS ESCOLAS DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE HUMAITÁ – AM, da pesquisadora Rose Beite Cardozo Aguiar. Orientadora: Professora Dra. Fabiana Soares Fernandes Leal. A hipótese de estudo problematiza sobre "Qual formação tem o professor para trabalhar em uma escola do campo? De que maneira vem ocorrendo a implementação das políticas de formação para os professores do campo?" para uma amostra de 33 professores que atuam em escolas do campo no município de Humaitá-Am. O objetivo geral é analisar, a partir da Política Nacional de Educação do Campo, como a formação dos

professores que atuam em escolas do campo vem sendo efetivada no município de Humaitá-AM, em um recorte de 2008-2018, e tem como específicos: conhecer como a Política Nacional de Educação do Campo vem sendo implementada no município de Humaitá-AM; Descrever como têm sido articuladas e efetivadas as ações voltadas a formação de professores do campo no município e identificar o perfil dos professores que atuam nas escolas do campo em Humaitá. A metodologia é delineada a partir do estudo bibliográfico, pesquisa de campo e análise de documentos sobre as implementações das políticas públicas voltadas para os educadores do campo no município. As técnicas que serão empregadas serão o questionário e a entrevista semiestruturada, e o método para a interpretação dos dados é o de análise de conteúdo.

Com respeito a análise da ética do Protocolo PB apresentado e da documentação obrigatória que é exigida para avaliação do Projeto submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da UFAM, registra-se o que segue:

a) FOLHA DE ROSTO: APRESENTADA E ADEQUADA

Endereço: Rua Teresina, 405

Bairro: Adriópolis

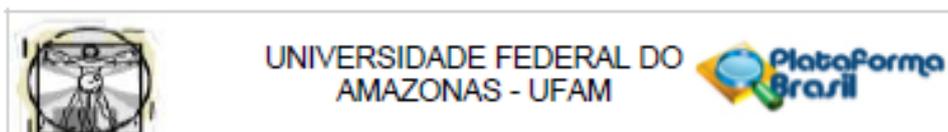
CEP: 69.057-070

UF: AM

Município: MANAUS

Telefone: (02)3305-1181

E-mail: cep.ufam@gmail.com



Continuação do Parecer: 3.454.224

- b) TERMO DE ANUÊNCIA: APRESENTADO E ADEQUADO (anuência da Secretaria Municipal de Educação de Humaitá, datado de 03 de junho de 2019, assinado e carimbado pela Secretária Municipal de Educação Raimunda Darque de Souza, autorizando a realização da pesquisa nas escolas da rede).
- c) TCLE: APRESENTADO E ADEQUADO.
- e) PROJETO DE PESQUISA BÁSICO: APRESENTADO E ADEQUADO
- f) RISCOS: APRESENTADOS E ADEQUADOS
- g) BENEFÍCIOS: APRESENTADOS E ADEQUADOS
- h) CRITÉRIO DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO: APRESENTADOS E ADEQUADOS
- i) CRONOGRAMA: APRESENTADO E ADEQUADO
- j) ORÇAMENTO: APRESENTADO E ADEQUADO
- k) INSTRUMENTOS DA PESQUISA: APRESENTADOS E ADEQUADOS

Recomendações:

k) INSTRUMENTOS DA PESQUISA: recomenda-se ao pesquisador inserir cabeçalho de identificação nos roteiros das entrevistas; e, também convidar os professores para responderem as questões explicando os objetivos das entrevistas.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Diante do exposto, somos de parecer pela APROVAÇÃO do projeto, pois o pesquisador cumpriu integralmente com as determinações da Resolução 466/12 no que concerne aos termos de apresentação obrigatória, acima mencionados. Este Comitê se fundamenta pela Resolução 466/12, Resolução 510 e Norma Operacional 001/CNS para emitir parecer sobre os aspectos éticos nos protocolos de pesquisas submetidos na Plataforma Brasil.

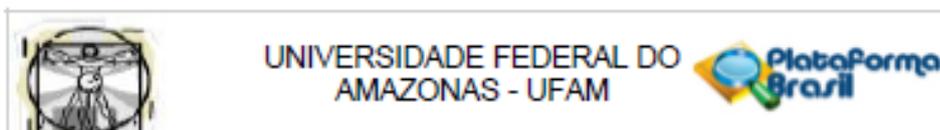
É o parecer

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
----------------	---------	----------	-------	----------

Endereço: Rua Teresina, 405	
Bairro: Adianópolis	CEP: 69.057-070
UF: AM	Município: MANAUS
Telefone: (02)3305-1181	E-mail: cep.ufam@gmail.com



Continuação do Parecer: 3.484.224

Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_1371099.pdf	18/07/2019 11:51:08		Acelto
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	brochura.pdf	18/07/2019 11:49:54	Rose Belite Cardozo Agular	Acelto
Outros	Instrumento.pdf	18/07/2019 11:46:59	Rose Belite Cardozo Agular	Acelto
Outros	cartaresposta.pdf	18/07/2019 11:28:53	Rose Belite Cardozo Agular	Acelto
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	18/07/2019 11:28:08	Rose Belite Cardozo Agular	Acelto
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	16/07/2019 17:25:14	Rose Belite Cardozo Agular	Acelto
Folha de Rosto	foihaderosto.pdf	07/06/2019 19:06:48	Rose Belite Cardozo Agular	Acelto
Outros	anuencia.pdf	06/06/2019 18:40:35	Rose Belite Cardozo Agular	Acelto
Orçamento	ORCAMENTO.pdf	03/06/2019 14:16:45	Rose Belite Cardozo Agular	Acelto

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MANAUS, 04 de Agosto de 2019

Assinado por:
Ellana Maria Pereira da Fonseca
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Teresina, 405
Bairro: Adiantópolis CEP: 69.057-070
UF: AM Município: MANAUS
Telefone: (92)3305-1181 E-mail: cep.ufam@gmail.com