



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
CAMPUS VALE DO RIO MADEIRA
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO, AGRICULTURA E AMBIENTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS E HUMANIDADES

ELEXANDRA VINHORK NOGUEIRA

VIVÊNCIAS E TRAVESSIAS DE PROFESSORES DO CAMPO PELA
FORMAÇÃO CONTINUADA

HUMAITÁ – AMAZONAS

2023

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
CAMPUS VALE DO RIO MADEIRA
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO, AGRICULTURA E AMBIENTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS E HUMANIDADES

ELEXANDRA VINHORK NOGUEIRA

**VIVÊNCIAS E TRAVESSIAS DE PROFESSORES DO CAMPO PELA
FORMAÇÃO CONTINUADA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências e Humanidades (PPGCH), 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. Eliane Regina Martins Batista.

Linha de Pesquisa: Perspectivas teórico-metodológicas para o ensino das Ciências Humanas.

HUMAITÁ – AMAZONAS

2023

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pela autora.

N778v Nogueira, Elexandra Vinhork
Vivências e travessias de professores do campo pela formação
continuada / Elexandra Vinhork Nogueira . 2023
112 f.: 31 cm.

Orientadora: Eliane Regina Martins Batista
Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Humanidades) -
Universidade Federal do Amazonas.

1. Educação. 2. Formação continuada. 3. Multisseriado. 4. Prática
docente. I. Batista, Eliane Regina Martins. II. Universidade Federal
do Amazonas III. Título

ELEXANDRA VINHORK NOGUEIRA

**VIVÊNCIAS E TRAVESSIAS DE PROFESSORES DO CAMPO PELA
FORMAÇÃO CONTINUADA**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ensino de Ciências e Humanidades pelo Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Humanidades do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente (IEAA/UFAM).

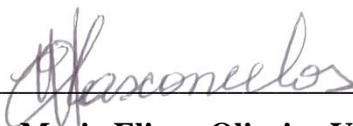
Aprovada em 03 de março de 2023.

BANCA EXAMINADORA



Presidente Profa. Dra. **Eliane Regina Martins Batista**

(Orientadora PPGECH/UFAM)



Profa. Dra. **Maria Eliane Oliveira Vasconcelos**

(Membro externo – FACED/UFAM)



Profa. Dra. **Eulina Maria Leite Nogueira**

(Membro interno - PPGECH/UFAM)

DEDICATÓRIA

Aos professores e professoras das escolas do campo, bem como aos moradores/trabalhadores dos territórios do campo, das águas e das florestas do contexto amazônico de Humaitá pelas ricas contribuições neste estudo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que contribuíram no decorrer desta jornada, em especial a Deus, por toda força e graça derramada em minha vida em todos os momentos e principalmente durante todo esse percurso do mestrado, que até aqui foram várias barreiras e dificuldades que tive que superar, mas com tua mão a me guiar, Senhor, hoje estou aqui, venci! É o maior mestre que alguém pode conhecer.

A Secretária Municipal de Educação (SEMED) por ter autorizado e fornecido os dados necessários para a escrita desta dissertação.

Às colegas de trabalho da administração do campo, obrigada pela manifestação e apoio à minha formação.

A minha orientadora Eliane Regina Martins Batista pela contribuição recebida e que teve papel fundamental na elaboração dessa dissertação. Obrigada, professora, por acreditar que eu posso ir longe.

Às professoras Eulina Maria Leite nogueira e Maria Eliane Oliveira Vasconcelos por contribuírem na avaliação deste trabalho.

Ao me pai, (*in memoriam*), que me ensinou como se reerguer diante das adversidades da vida. Um homem apaixonado pelos rios e as florestas!

Preciso deixar meus sinceros e eternos agradecimentos a minha mãe, pelas angústias e preocupações, por ser uma mulher guerreira, lutadora, que muito me incentivou no início desta caminhada.

Aos meus irmãos e irmãs Ana Paula, Artur, Eliane, Kamila, Silvia, Simone e Silvio, por me incentivarem a sempre seguir em frente e não deixar que os obstáculos me fizessem desistir de meus objetivos.

Ao meu noivo, Nélio Silva dos Santos, pelo apoio incondicional, dando força e ânimo para não desistir, sem você, meu amor, seria difícil chegar até aqui, sua presença e atenção foram fundamentais.

Aos colegas da turma 2021 que comigo caminharam explorando esse mundo de conhecimentos que com muita luta, dedicação, coletividade, amizade, companheirismo conseguimos chegar até aqui. Pois não foi fácil, mas a cada obstáculo que enfrentávamos os colegas estavam lá para nos auxiliar e apoiar. Obrigada!

Aos professores que colaboraram com esta pesquisa, os quais foram muito atentos compondo as vozes dos professores da educação do campo. Gratidão!

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidade – PPGCH que ajudaram a construir todo o conhecimento durante o curso, pois através dele pude realizar esse trabalho.

A todos os amigos que me incentivaram durante essa caminhada, dedico-lhes essa conquista como gratidão.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AM – Amazonas

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil

CNE – Conselho Nacional de Educação

CPT – Comissão Pastoral da Terra

EC – Estrutura Curricular

EJA – Educação de Jovens e Adultos

ENERA – Encontro Nacional dos Educadores da Reforma Agrária

GO - Goiás

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IEAA – Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente

IFAM – Instituto Federal do Amazonas

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

MDA – Movimento de Desenvolvimento Agrário

MEB – Movimento de Educação de Base

MEC – Ministério da Educação e Cultura

MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização

PPGECH – Programa de Pós-Graduação Strito Sensu em Ensino de Ciências e Humanidades

PNE – Plano Nacional de Educação

PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

SEDUC – Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino

SEMED – Secretaria Municipal de Educação

RCA – Referencial Curricular Amazonense

RO – Rondônia

UEA – Universidade Federal do Amazonas

UFAM – Universidade Federal do Amazonas

UnB – Universidade de Brasília

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Estrutura Física e Administrativa da SEMED	69
Quadro 2: Números de escolas Urbanas e do Campo	71
Quadro 3: Distribuição das escolas por polo/localização/ quantitativo de alunos– Humaitá – AM 2022.....	72

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Escola do Km19/Transamazônica	12
Figura 2: Localização geográfica de Humaitá – AM no estado do Amazonas	66
Figura 3: Composição/Blocos da SEMED.....	67
Figura 4: Organograma Funcional da Secretaria Municipal de Educação e Desportos - SEMED	68
Figura 5: Balsa Escola.....	75
Figura 6: Escolas do Polo I ao IX	76
Figura 7: Escolas do Polo X.....	77
Figura 8: organização interna dos responsáveis pelo atendimento das escolas do campo.....	78

NOGUEIRA, Elexandra Vinhork. **Vivências e travessias de professores do campo pela formação continuada**. 2023, 109f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Humanidades) - Programa de Pós-Graduação em Ciências e Humanidades, Universidade Federal do Amazonas, Humaitá, Amazonas, 2023.

RESUMO

A presente dissertação com o tema “Vivências e travessias de professores do campo pela formação continuada”. Objetivou analisar o processo de formação continuada de professores do campo que trabalham em escolas multisseriadas (Ensino Fundamental I e II) da rede municipal de educação de Humaitá-Amazonas. Em parâmetros metodológicos, ancora-se na abordagem qualitativa e na abordagem do ciclo de políticas de Stephen Ball. Participaram da pesquisa professores que lecionam em turmas multisseriadas dos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental situadas nas escolas ribeirinhas e estradas. Como técnica para a construção dos dados, utilizou-se de entrevistas semiestruturadas e a observação. A partir da análise os professores consideram que a formação continuada emerge como primordial ao trabalho profissional que desenvolvem na Educação Básica no Campo, tendo em vista que é por meio da formação continuada que constrói diferentes saberes e amplia o horizonte de suas práticas educativas e pedagógicas na escola; Quanto ao processo de formação continuada de professores do campo, evidencia-se fragilidades da secretaria municipal de educação acerca da materialização de políticas com formação específicas para a educação do campo. Apesar de alguns educadores ter dado continuidade de seu processo de formação profissional, ainda assim observa-se a ausência de formação para lidar com as particularidades do contexto do campo. E, neste contexto, observamos o quanto é imprescindível uma formação profissional pautada nos princípios de uma formação para a educação do campo.

Palavras-chave: Educação. Formação continuada. Multisseriado. Prática docente.

NOGUEIRA, Elexandra Vinhork. **Experiences and journeys of rural teachers through continuing education**. 2023, 109f. Dissertation (Master in Science and Humanities Teaching) - Graduate Program in Sciences and Humanities, Federal University of Amazonas, Humaitá, Amazonas, 2023.

ABSTRACT

The present dissertation with the theme “Experiences and journeys of rural teachers through continuing education”. It aims to analyze the process of continuing education of rural teachers who work in multigrade schools (Elementary School I and II) of the municipal education network of Humaitá-Amazonas. In terms of methodological parameters, it is based on Stephen Ball's qualitative approach and policy cycle approach. Teachers who teach in multigrade classes in the Early and Final Years of Elementary School, located in riverside schools and roads, participated in the research. As a technique for data construction, semi-structured interviews were used with 9 educators. Therefore, for the research participants, continuing education is essential to the professional work they develop in Basic Education in the Field, considering that it is through continuing education that professionals build different knowledge and broaden the horizon of their educational practices and pedagogical practices at school. With regard to the process of continuing education of rural teachers, we evidenced the fragility in the municipality regarding the materialization of policies with specific training for rural education. Although some educators have continued their professional training process, there is still a lack of training to deal with the particularities of the field context. And, in this context, we observe how essential professional training based on the philosophical principles and ideas of field training is.

Keywords: Education. Continuing training. Multiseriate. Teaching practice.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
CAPÍTULO 1 - O QUE ENTENDEMOS FORMAÇÃO CONTINUADA?.....	24
1.1. PERTINÊNCIA E CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO CONTINUADA.....	24
1.2. FORMAÇÃO CONTINUADA: FORMAR-SE, AUTOFORMAÇÃO.....	26
1.3. FORMAÇÃO CONTINUADA E SUAS PARTICULARIDADES.....	28
1.4. PROFESSORES (AS) DO CAMPO: FORMAÇÃO, VIVÊNCIAS E DESAFIOS.....	33
CAPÍTULO 2 - CONTEXTUALIZANDO A EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	44
2.1. EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	46
2.2. ASPECTOS HISTÓRICOS, POLÍTICOS E LEGAIS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO..	52
2.3. A EDUCAÇÃO DO CAMPO E SEUS DESAFIOS.....	57
CAPÍTULO 3 - REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO E CONTEXTO DA PESQUISA.....	60
3.1. NOSSO ENTENDIMENTO DE POLÍTICA.....	60
3.2. ABORDAGENS TEÓRICO-METODOLÓGICA DO CICLO DE POLÍTICA.....	61
3.3. CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE HUMAITÁ.....	65
3.3.1. Secretaria Municipal de Educação.....	67
3.3.2. Organização das escolas do campo no município de Humaitá.....	72
3.3.3. Organização Pedagógica do Campo.....	77
CAPÍTULO 4 - CONTEXTO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO CAMPO.....	82
4.1. PERFIL DOS ENTREVISTADOS.....	82
4.2. O CONTEXTO FORMATIVO DOS PROFESSORES: FORMAÇÃO CONTINUADA.....	85
4.3. VIVÊNCIAS E TRAVESSIAS NA EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	92
CONCLUSÃO.....	96
REFERÊNCIAS.....	98
APÊNDICES.....	103

INTRODUÇÃO

Minha Vida.... Meu lar
Meu campo é minha poesia
Ao som dos pássaros posso rimar
O verde da floresta me inspira
Para nas sombras das árvores poetar
Em cada planta brota um verso
O campo vira cordel
Na minha vida.... Meu lar
 (Deise Ribeiro, **A Poeta Camponesa**)

Figura 1: Escola do Km19/Transamazônica



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora, 2022.

A missão de escrever minhas memórias¹ na **apresentação** desta dissertação exigiu-me relembrar e refletir sobre minha trajetória desde a infância até o curso de mestrado, para situar e aproximar com o meu objeto de investigação.

Diante do ato de escrever as memórias registradas dos ocorridos que envolveram desde a etapa do projeto de qualificação proporcionaram momentos nas quais as emoções humanas entram em ação, fazendo parte de cada situação vivenciada, emoção como: alegria, contento, frustração, melancolia, saudade, amor e outros corroboraram com o processo de escrever tais memórias, pois, envolvem o passado que indica o porquê de cada momento vivenciado no presente, e os momentos vivenciados no presente são consequências de escolhas passadas, além disso, o presente proporciona “um olhar” diferenciado ao futuro, isto é, contribuindo para um futuro repleto de emoções e realizações que são consequências dos momentos e escolhas vividas no passado e do presente. Logo, o ato de escrever as minhas memórias foi uma atividade desafiadora e lúdica, pois são expostos momentos de relevância para elaboração deste trabalho com um teor de subjetividade de escrever.

Sou filha de Artur Gonçalves Nogueira e Maria Auxiliadora Vinhork Nogueira, ambos camponeses que não tiveram asseguradas pelo estado o direito de estudar, alinhada a falta de recursos financeiros, além das inúmeras dificuldades que a vida lhes impôs. E, em razão de ter

¹ Utilizo na apresentação deste projeto a primeira pessoa, pois apresento minha relação com o objeto de pesquisa.

constituído família, ainda muito cedo, que obrigou a meu pai priorizar, na época, o trabalho na roça para sustentar nossa família.

Em 1987 minha mãe decidiu vir para Humaitá-Amazonas, em direção ao sonho de ver seus filhos na escola, já estava cansada da vida ribeirinha onde tudo era escasso e de difícil acesso, configurando uma realidade expressa por Almeida (2005, p. 279) “de abandono das populações campesinas, que permanecerem desassistidas, afastadas das melhorias educacionais, pois efetivamente os investimentos públicos concentravam-se no modelo de urbanização”.

Nessa época até então eu era caçula, digo isso porque sou a quarta de oito filhos dos meus pais. Nasci em 31 de dezembro de 1983 em uma comunidade chamada Belo Horizonte, município de Humaitá-Amazonas. Essa comunidade foi onde meu pai nasceu, e viveu até o fim da sua vida, tenho um amor tão grande pela minha terra natal, mas desde que pai e meus avós faleceram fui poucas vezes na comunidade.

Meu pai era um homem muito popular porque trabalhava com vendas de regatão as margens do Rio Madeira, construía barcos e canoas, além de seus ofícios, era um homem de uma bondade imensurável, lembro-me das viagens, da assistência que fazia ao povo ribeirinho. Ah, são muitas lembranças que carrego de meu velho pai, essas lembranças são recorrentes a partir dos onze a doze anos de idade em que íamos com nossa mãe passar as férias e festas de final de ano.

Hoje moro no bairro chamado Nova Humaitá, minha tia Maria Delvair, foi uma das, ou se não foi a primeira moradora a desbravar esse bairro. Cito nestas memórias minha tia porque ela foi uma das colaboradas na minha primeira educação. Ela que tomava as leituras tanto minha, quanto dos meus irmãos e primos, e nos dava todo o apoio necessário. E só nesse momento, percebo que a professora que nasceu em mim, já me espreitava me encantava (FONTANA, 2000), pela postura educativa de minha tia.

Com seis anos de idade entrei na minha primeira escola (pré-escolar²), para estudar na Escola Estadual Duque de Caxias, uma instituição pública, de ensino primário. E minha mãe e minha tia que mencionei acima, trabalhavam nesta escola como auxiliares de serviço gerais, sendo assim, não podia fazer nem um tipo de travessura porque minha mãe conhecia todos os funcionários e se duvidar todos os alunos, então tinha que obedecer a todos, porque qualquer deslize ficava de castigo. Eu não tinha muito tempo para brincar com os colegas tendo em vista

² Pré-escolar é um adjetivo que é usado para denominar a etapa do processo educativo que antecede a escola primária. Isto significa que, antes de se iniciar a educação primária, as crianças passam por um período qualificado como pré-escolar.

que no intervalo ficava acompanhando minha mãe e, no final da aula, tinha que esperá-la terminar o serviço para irmos para casa. Nessa época convivia mais com adultos do que com crianças, lembro-me da gestora, dos professores, das merendeiras e vigias na cozinha, dando gargalhada de alguns acontecimentos que ocorriam em sala de aula.

Confesso que foi uma experiência muito boa, a minha primeira professora se chamava Salete Barros foi um tempo de grandes descobertas, de brincadeiras sadias, criativas e atividades diversificadas. Destaco brincadeiras e jogos: de amarelinha, cantigas de roda, morto vivo e dança das cadeiras; e os brinquedos como: quebra cabeça, jogo da memória, massa de modelar e fantoches. Esse universo lúdico permeou meus primeiros passos para o mundo do saber, segundo Vygotsky (1987, p. 122) é na atividade:

[...] de jogo que a criança desenvolve o seu conhecimento do mundo adulto e é também nela que surgem os primeiros sinais de uma capacidade especificamente humana, a capacidade de imaginar [...]. Brincando a criança cria situações fictícias, transformando com algumas ações o significado de alguns objetos.

Um acontecimento marcante ocorreu no final do ano, minha formatura. Foi uma festa linda. Tenho essa lembrança bem guardada na memória. Minha mãe pediu para minha tia fazer uma roupa bem bonita e me senti uma estrela, era tanta gente, comida gostosa, todos felizes ah, lembrança boa.

Tendo em vista a relevância de muitos aprendizados que a pré-escola me proporcionou, não posso falar a mesma coisa da primeira até a quarta série. Foi uma experiência de muitos retraimentos, o ensino era totalmente autoritário, a relação entre alunos, escola e professores acabava sendo de medo. Mesmo assim quando chegava em casa a brincadeira predileta era brincar de escolinha. Todas as tardes nos reuníamos, (eu, minhas irmãs, primas e vizinhos) próximos para brincar. Os cadernos eram folhas de bananeiras e os lápis espinho de laranjeira. O quadro da professora um pedaço de madeira médio e pedaços pequenos de giz que juntávamos na lixeira da sala de aula. Só havia uma parte que não gostava muito na brincadeira, minha prima Tatiana sempre se autointitulava a professora e nós, seus alunos.

Nessa configuração de distintas práticas dos professores, somente há alguns anos, quando fiz a graduação pude perceber que há tendências pedagógicas que influenciam as práticas docentes, predominando no Ensino Primário (hoje Anos Iniciais do Ensino Fundamental), aproximação com a concepção liberal tradicional, o que não significa que não houvesse outras tendências subjacentes as suas práticas que segundo Luckesi (2008) essas tendências pedagógicas e suas manifestações não são puras, nem mutuamente exclusivas, isso

quer dizer que, em alguns momentos podem se completar, e em outros divergir expressando, sobretudo, o tipo de cidadão que se pretende formar.

Já no Ensino Médio as frequências de aulas eram bem poucas devido à falta energia em nossa cidade, o que prejudicava o ensino e a aprendizagem dos conteúdos. Infelizmente, no contexto humaitaense o problema de energia é crônico, as empresas sejam estatais ou privadas, não fornecem o serviço com responsabilidade e compromisso para com o cidadão. Essa situação foi expressa pelo poeta Mario de Andrade quando por aqui passou “Às 18 horas, já escurecendo, Humaitá escuríssima, mas uma simpatia”. Assim, disse “por que será que há cidades simpáticas e cidades antipáticas! Humaitá é logo uma simpatia deliciosa, com prefeito que traz bondade até na roupa e uma gente falado com naturalidade, conhecidíssima desde sempre. Tinha quebrado uma peça da eletricidade local e a cidadezinha estava às escuras” (2015, p. 147).

A minha oportunidade para continuar estudando era só à noite, foi o ano que comecei a trabalhar como doméstica, para ajudar minha mãe financeiramente e para conseguir experiência no mercado de trabalho. E há muitas pessoas das classes populares que tem como única possibilidade de continuar os estudos no período noturno, pois tem que trabalhar para sustentar suas famílias.

E agora que escrevo esse memorial percebo que em alguns aspectos o estudo nessa etapa foi muito fraco, não nesse momento atual, mas quando cursei a educação básica, em poucos dias de aula havia ausência de conteúdo, nenhuma leitura e muita memorização. A maioria dos professores não eram graduados, mas terminei sem me dar conta do quanto isso me prejudicaria futuramente, pois agora que tenho outra visão, me preocupo cada vez mais com que os estudantes vivenciam sem ter o mínimo conceito de seu processo de ensino e aprendizagem.

Terminei o ensino médio em 2001, fiquei um bom tempo sem estudar, aproximadamente seis anos, quando é publicado o um processo seletivo para o vestibular da Universidade Federal do Amazonas-UFAM, para o Campus de Humaitá. Eu não estava preparada para assumir uma graduação. E ainda mais um curso de Pedagogia, que de certa forma não era o curso que eu pensava em fazer, mas para minha surpresa fui aprovada, porém não dentro do limite de vaga. Após um mês fui chamada na repescagem para fazer minha matrícula e já dar início aos estudos, ainda assim fiquei muito feliz era de certa forma uma oportunidade de buscar novos horizontes.

Convém destacar aqui que apesar de ter conseguido ser aprovada em uma seleção para cursar Pedagogia, a minha trajetória acadêmica foi muito desafiadora, pois precisava conciliar trabalho com estudos e, por diversas vezes, pensei em desistir. E ao mesmo tempo vi ali a oportunidade de mudar de vida.

Sinto-me bastante contente pela oportunidade que tenho em aprender, apesar de vivermos em sociedade competitiva e desigual, onde as oportunidades são escassas e injustas socialmente o processo de ensino e aprendizagem viabilizam meios para uma ascensão social mais igual e justa a todos. Logo, percebi que o aprender é um caminho sem fim, isto é, sei que tenho muito a conhecer e que esta longa jornada não encerrou, pois, para quem vive a “sonhar e idealizar” sempre existem conhecimentos além do que é possível alcançar.

Encerrando o último período da graduação em 2010 foi publicado o processo seletivo na prefeitura de Humaitá, fiz minha inscrição com alguns colegas que se aventuraram na busca da primeira experiência profissional. Havia duas oportunidades: uma voltada para trabalhar nas escolas da zona urbana; e outra na zona rural. E sabíamos que a chance de estar entre os selecionados para trabalhar nas escolas da zona urbana sem experiência alguma eram quase que nulas, assim fizemos a inscrição para a zona rural.

Na semana que estava acontecendo as comemorações como: colação de grau, missa, culto, aula da saudade e baile saiu o então esperado resultado do processo seletivo e para minha surpresa fui aprovada. Lembro-me que recebi o resultado deste seletivo no culto que estava acontecendo na igreja Assembleia de Deus localizada na Rua 29 de agosto. No outro dia foi o esperado baile, o qual nem tive o privilégio de aproveitar, pois no dia seguinte as 7:00 horas da manhã iríamos para uma capacitação e para não perder a oportunidade precisávamos chegar no horário marcado, uma vez que almejava tanto aquele trabalho.

Escolhi trabalhar na área rural por conta da oportunidade, mas jamais pensei nos desafios que iria enfrentar, tinha conhecimento superficial daquele contexto, mas não aprofundado da educação do campo³. Aqui percebi as primeiras compreensões sobre a educação do campo e seus desafios, conforme exposto por Fernandes (*apud* KOLLING; CERIOLO; CALDART, 2002, p. 67), ao esclarecer que a “Educação do Campo é um conceito cunhado com a preocupação de se delimitar um território teórico. Nosso pensamento é de defender o direito que uma população tem de pensar o mundo a partir do lugar onde vive, ou seja, da terra em que pisa, melhor ainda: desde a sua realidade”.

³ A educação do campo é a educação formal oferecida à população do campo. De acordo com Roseli Salette Caldart, autora da obra “Pedagogia do Movimento Sem Terra” (2004) a educação do campo pode ser compreendida como fenômeno social constituído por aspectos culturais, políticos e econômicos. Nesse sentido, podemos inferir que os processos educacionais do campo precisam ser significativos conforme a realidade dos sujeitos que o integram. Desse modo, Educação do Campo surge a partir da preocupação dos sujeitos e dos movimentos sociais em promover processos educacionais para a consolidação dos valores, princípios e dos modos de ser e viver daqueles que integram o campo.

Assim, caminhei para um novo processo de adaptação, saindo pela primeira vez de casa e ter que conviver com pessoas de personalidades diferentes, pois éramos seis docentes, destes cinco moravam na escola, porque não havia casa para os professores.

A escola na qual iniciei minha trajetória profissional foi a Escola Municipal Rural Fábio Sá, na comunidade de São Sebastião do Tapurú, localizada na margem do Rio Madeira. Essa instituição de ensino que era constituída por quatro salas de aulas, as quais não possuíam estrutura adequada, eram pequenas, mal iluminadas e sem ventilação. Os recursos didáticos disponíveis eram os mínimos possíveis e nossa forma de trabalhar dava-se com turmas multisseriadas.

Trabalhar em classes multisseriadas, com várias séries simultâneas não foi nada fácil, ainda mais para quem estava iniciando o exercício do magistério, elas possuem um sistema de ensino diferentes das encontradas nas salas de aula padrão, tendo de atender a alunos com idades e níveis de conhecimentos diferentes, sob a responsabilidade de um mesmo professor, conforme explicitado por Santos (2016, p. 07):

O ensino multisseriado, seguindo as diretrizes curriculares, sequencias didática e políticas públicas voltadas ao modelo urbano, pode ser influência negativa no processo de aprendizagem, que pode ser observado quando os educandos ingressam no ensino fundamentais anos finais, visto que, essa modalidade de ensino é organizado em séries/ano, não há uma linearidade, como se houvesse uma lacuna de um ciclo para o outro, é notável que a maioria dos sujeitos sentem dificuldade ao acompanhar o trabalho pedagógico que é desenvolvido, acarretando na reprovação e até na evasão dos estudantes.

Foi um desafio, primeiro porque não conhecia a realidade escolar do campo, nunca tinha ouvido se quer falar em turmas com idades e série diferente em uma mesma turma foi tão desesperador que pensei em abandonar tudo e vir embora para a cidade. Era recém-formada, portadora de muitos sonhos e muitas dúvidas apesar de não ter o apoio da secretaria resolvi ficar por conta do juramento que fiz na colação de grau e em prol de uma educação de qualidade.

Tive que envidar muitos esforços para alfabetizar crianças e pré-adolescentes. A busca permanente para encontrar formas diferenciadas e prazerosas de aprender, considerando realidade daqueles estudantes, visto que todo o meu planejamento trabalhava com alunos sem conhecer o alfabeto e sem saber fazer o nome. Eu precisava dá significado ao que iriam aprender. Além disso, foi preciso compreender que o conhecimento prévio do aluno contribui para aprendizagem da escrita e leitura, que de acordo, com Ferreira (2000, p. 23):

Há crianças que chegam à escola sabendo que a escrita serve para escrever coisas inteligentes, divertidas ou importantes. Essas são as que terminam de alfabetizar-se na escola, mas começaram a alfabetizar muito antes, através da possibilidade de entrar em contato, de interagir com a língua escrita. Há outras crianças que necessitam da escola para apropriar-se da escrita.

Aqui posso dizer que minha aproximação com meu objeto de estudo, foi significativo porque apesar de ter nascido no contexto ribeirinho, não vivi aquela realidade, já que minhas idas sempre foram de visitante encantada pelas viagens de meu pai. Situo esse encontro a partir de minha experiência de iniciação à docência, contexto que produziu minha inquietação da pesquisa, a formação de professores do campo.

Em 2014 fui aprovada para o cargo de pedagoga e, somente em 2017 tomei posse, por causa disso, tive que ser remanejada para a cidade, uma vez que precisava conciliar as 60 horas. Nesse mesmo ano recebi o convite para trabalhar na Secretaria Municipal de Educação na área administrativa do campo, mas só aceitei em 2015 já pensando na possibilidade de conciliação dos horários. E aceitei o desafio, foi um período extremamente significativo onde obtive um conhecimento mais próximo da educação do campo. Um período marcado dia a dia por desafios enfrentados com muita seriedade e responsabilidade.

No ano de 2016, soube que a Universidade Federal do Amazonas - Campus Humaitá, iria viabilizar o Programa de Pós-Graduação. Percebi uma oportunidade de alcançar outro objetivo na minha vida educacional e profissional, sendo assim, efetuei minha inscrição, e no dia e no momento da prova fui tomada por ansiedade, dediquei-me com a finalidade de ser aprovada, mas, não conseguir ser classificada dentro do limite de vagas, logo, um sentimento de tristeza e frustração.

No entanto, não desistir, continuei a me debruçar sobre as oportunidades, atualmente estou abundantemente satisfeita em estar cursando na turma de 2021 o mestrado na mesma instituição em que fiz a graduação e especialização *lato sensu*. Logo, é possível afirmar que a educação faz o indivíduo enveredar por caminhos que jamais conseguiu imaginar que pudesse caminhar, conquistando metas e realizando suas ideias, tornando-o mais humanizado e reflexivo sobre sua atuação no meio que estar inserido.

Diante da exposição de minha trajetória de formação docente, percebi o entrelaçamento do meu objeto de estudo com a formação continuada de professores. E no capítulo a seguir exponho o nascimento deste objeto.

Retratar a formação de professores atualmente é um fator imprescindível ao desenvolvimento educacional de um país, principalmente, porque o professor é o agente

responsável pelo processo de escolarização dos cidadãos desde a tenra idade, evidentemente com todas as condições. O professor faz mediação do conhecimento ao aluno, o que requer preparação e formação ao longo da vida.

A formação continuada é relevante no processo de aperfeiçoamento de suas práticas pedagógicas que serão desenvolvidas e ressignificadas pelos educadores em sua atuação no processo de ensino e de aprendizagem em contextos diferenciados. Além disso, o olhar para formação continuada ocorre considerando a necessidade de aprendizagem constante para se tornar um profissional comprometido, isto é, estabelecendo a compreensão que a formação corrobora em inovações pedagógicas e construção de novos saberes, ou seja, o professor contribui para a formação de outros indivíduos e, para isso, ele precisa estar em constante processo de aprender.

Entende-se que a formação continuada dos professores deve alcançar todos os profissionais, mesmo em áreas considerados remotas e de difícil acesso. Isto é, tanto os professores da cidade e do campo devem ter acesso a essa formação continuada, considerando sua área de atuação e sua realidade, com a finalidade de estar preparado para atender as demandas que lhes são impostas pela sociedade contemporânea, por isso, o processo de formação continuada precisa considerar as necessidades dos professores e seus contextos.

A partir do exposto, este trabalho direcionou-se para a formação continuada dos professores do campo, a qual não foi privilegiada nas políticas formativas durante muito tempo, e cotidianamente estes profissionais do ensino enfrentam diversos desafios não somente para exercer a docência nas comunidades longínquas, sobretudo, para continuar aprendendo mesmo diante das intempéries.

Os professores e professoras da área de estradas (BR) e ribeirinha, além de contar com recursos escassos para o processo de ensino e aprendizagem, possuem poucos meios para investir na sua formação continuada. Esse contexto, despertou minha⁴ atenção para os questionamentos e que serviram como questões norteadoras dessa pesquisa, a saber: quais as estratégias desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED) para viabilizar a formação continuada de professores do campo? A formação continuada poderia contribuir com o desenvolvimento de práticas pedagógicas ressignificadas, ou apenas, ser mais um momento pontual na formação?

⁴ Em alguns momentos neste capítulo retorno à primeira pessoa do singular para situar o objeto na minha experiência docente.

Por entendermos que a formação docente não se esgota na graduação, consideramos que é preciso analisar o processo de formação continuada de professores do campo que trabalham em escolas multisseriadas (Ensino Fundamental I e II) da rede municipal de educação de Humaitá-Amazonas.

No contexto atual, muitos problemas são delegados a escola e aos professores, contudo é preciso ampliar essa compreensão e identificar as competências e responsabilidades inerentes aos sujeitos da educação. O que significa que há responsáveis em todo esse processo, e aos entes federativos compete se responsabilizar, por cada etapa da educação, conforme as determinações da Constituição do Brasil (1988) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n.º 9.394/1996.

Essa situação de cobrança é expressiva no contexto do campo em que a comunidade fica atenta aos professores, observam suas práticas e, em certos casos até denunciam os problemas. Evidentemente, que é preciso sim que a comunidade participe e denuncie, contudo é necessário que as comunidades tenham clareza que os professores não podem continuar fazendo tudo dentro da escola, responsabilizando-os ou culpabilizando-se por tantos problemas e fracassos. É preciso ter clareza da responsabilidade do docente e das secretarias para que se possa exigir o cumprimento da responsabilidade de manutenção da escola.

O que evidencia necessidade de formação continuada dos professores do campo, considerando que eles enfrentam tantos desafios para dar continuidade em seu processo formativo. E o contexto em que trabalham raras vezes é abordado na formação inicial, nem todos os cursos possuem disciplinas ou estágios que privilegiem o contexto do campo. Por isso, realçamos a pertinência de projetos de investigação que tem como objeto de estudo a formação continuada aos professores que atuam nas escolas do campo.

A partir desses pressupostos, partimos do seguinte problema de pesquisa: os professores que lecionam diretamente com as turmas multisseriadas têm formação ou receberam/recebem formação continuada para trabalharem com as multisseriadas?

Esse problema foi potencializado com meu ingresso no magistério a partir de 2011, sendo possível obter experiência docente, com outros professores que atuam em escolas rurais no município de Humaitá – Amazonas. Lá, bem longe, subindo e descendo barrancos observei que há professores que possuem apenas o magistério, outros querem fazer cursos de especialização e relataram que sentem a necessidade de dar continuidade em sua formação para que assim consigam efetuar um processo de ensino e aprendizagem significativos aos seus alunos do campo. Entendemos a preocupação destes professores que querem continuar sua formação, no primeiro caso, a graduação e no segundo sua continuidade, isso se aproxima do

que nos explica Freire (1991, p. 32) que “ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou é marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador permanente, na prática e na reflexão sobre a prática”. E, assim, venho me tornando educadora...

O processo formativo contínuo vai além de ações como: planejar as aulas, elaborar atividades, corrigir avaliações, acrescentar notas, entregar nas secretarias, dentre inúmeras atividades. Envolve a docência em suas múltiplas relações evidenciando a complexidade de ser professor em qualquer tempo.

A partir disso, elaboramos os objetivos que indicaram os propósitos dessa investigação, nosso objetivo principal é analisar o processo de formação continuada de professores do campo que trabalham em escolas multisseriadas, na qual envolve Ensino Fundamental I e II da rede municipal de educação de Humaitá-Amazonas. E, para isto, foi preciso definir objetivos específicos que foram mobilizadores de estratégias específicas para a coletas de dados:

- Mapear o contexto das escolas multisseriadas que atendam o Ensino Fundamental I e II da rede municipal de educação.
- Identificar a formação dos professores que trabalham em escolas multisseriadas da rede municipal de educação.
- Compreender como se desenvolveu ou desenvolve a formação continuada, as atividades vivenciadas nos cursos, nos processos formativos e influências na prática docente.

Esse trabalho em questão, visou analisar como se desenvolve a formação contínua dos professores, porque profissionais adequadamente formados e em processos formativos continuados poderão consideravelmente melhorar o processo de ensinar e de aprender de estudantes do campo, para que possam atuar com autonomia e criticidade na sociedade.

Entendemos que a formação de profissionais da educação proporciona melhores fatores de desenvolvimento ao sistema educacional, pois, o professor estará mais preparado para desenvolver com seus alunos processos educativos significativos e dinâmicos. Além disso, deve-se considerar que o conhecimento está em constante mudança e transformação, por isso a formação continuada também deve ser constante, pois, não se trata apenas de buscar o conhecimento mais acompanhar os processos de transformações sociais que implicam na educação dos indivíduos.

Logo, esta formação deve estar acompanhada de novos saberes que auxiliam as necessidades do professor, em está melhorando seu desempenho profissional. Assim, consideramos que os professores do campo merecem ter continuidade em sua formação para

que suas formas de ensinar enquanto agente educacional, sejam de acordo com a sua realidade e na qual seu aluno também vivência.

Isto é, a busca da formação continuada pelo professor do campo deve ser primordial, deve-se proporcionar para este profissional todos os auxílios possíveis para sua formação, bem como, de outros cidadãos que exercerão funções sociais tanto no ambiente em que vivem como em outros. Portanto, a formação continuada tem que estar vinculada a experiência do profissional de educação, considerando os conhecimentos básicos e necessários para a construção do conhecimento e o desenvolvimento do indivíduo, neste aspecto Dominicè (1986, p. 149 -150) diz que:

Devolver à experiência o lugar que merece na aprendizagem dos conhecimentos necessários à existência (pessoal, social e profissional) passa pela constatação de que o sujeito constrói o seu saber ativamente ao longo do seu percurso de vida. Ninguém se contenta em receber o saber, como se ele fosse trazido do exterior pelos que detêm os seus segredos formais. A noção de experiência mobiliza uma pedagogia interativa e dialógica.

É possível perceber que a formação do professor deve ser ao longo de sua vida, considerando-se que o conhecimento se transforma com o passar do tempo, que o antigo se renova, outros conhecimentos são alcançados e o saber se modifica conforme a necessidade de do meio na qual o indivíduo estar inserido.

Limitar-se a formação inicial é colocar em jogo o processo de desenvolvimento da educação de um país, ou seja, o professor necessita compreender que sua formação é contínua e que é o responsável por sua constante formação (mas não é o único). Desta forma ele é o agente incumbido de atuar diretamente no ato de formar-se considerando que o conhecimento é dinâmico e ativo em toda as áreas do conhecimento, o que requer efetivo de apoio institucional.

Outro ponto essencial, também, é que aprender e ensinar são duas ações que dependem uma da outra, isto é, o professor não ensina porque ele nasceu ensinando, contudo, ele também já foi discente e continua sendo discente ao buscar uma formação constante. O que é destacado por Freire (1996, p. 13) ao afirmar que:

Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar. Foi assim, socialmente aprendendo, que ao longo dos tempos mulheres e homens perceberam que era possível – depois, preciso – trabalhar maneiras, caminhos, métodos de ensinar. Aprender precedeu ensinar ou, em outras palavras, ensinar se diluía na experiência

realmente fundante de aprender. Não temo dizer que inexistem validade no ensino de que não resulta um aprendizado em que o aprendiz não se tornou capaz de recriar ou de refazer o ensinado, em que o ensinado que não foi apreendido não pode ser realmente aprendido pelo aprendiz.

Isso mostra o quão importante é o processo de formação continuada, pois o professor em especial o do campo compreende que precisa estar em constante formação para exercer sua função como educador e formador de cidadãos, contudo, não pode esquecer que mesmo possuindo o papel social de educar, ele é também um “eterno” aprendiz, ou seja, na mesma intensidade que ensina também deve aprender.

Logo, sua formação continuada não é simplesmente aquisição de saber, contudo um compromisso e dever do Estado em proporcionar sua formação continuada, com a finalidade de desenvolvimento integral do estudante e do país.

CAPÍTULO 1 - O QUE ENTENDEMOS FORMAÇÃO CONTINUADA?

É possível existir processos educacionais em diversos contextos e espaços, mas é na escola que o saber socialmente construído pela humanidade, é trabalhado por meio de diferentes disciplinas escolares e mediado por professores com formação específica, a depender da área de atuação e nível de ensino. É nesse sentido, que é possível afirmar que a formação inicial assume importância considerando sua contribuição para a melhoria da qualidade do ensino, visto que na sociedade em constantes mudanças é necessário assegurar processos educativos que possam gerar transformações na vida dos estudantes, e por isso, será necessária formação continuada docente, que se efetive ao longo da vida profissional.

A partir do entendimento de que a formação inicial dá as bases sólidas formativas para o ingresso na docência, consideramos que a formação continuada regulará as práticas de ensino, em que os professores podem fazer os redimensionamentos necessários visando a aprendizagem dos estudantes. A partir disso, explicitamos nosso entendimento de formação continuada, que se fundamenta nos estudos de Nóvoa ao considerá-la como inerente a vida docente, que se desenvolvem em momentos de continuidades e rupturas, em um *continuum*.

Além de entender a formação como movimento contínuo na vida docente, ela é essencial considerando as contribuições para o processo de ensinar e aprender no contexto educacional, seja na educação básica ou na superior. Trazemos alguns autores que apontam a pertinência e contribuições da formação continuada

1.1. PERTINÊNCIA E CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO CONTINUADA

Dentre as contribuições, Nóvoa (2002, p. 38), explica que “a formação contínua deve contribuir para a mudança educacional e para a redefinição da profissão docente”, dessa maneira, pontua sua necessidade para que os professores possam adquirir aprendizagem continuamente para seu conhecimento, pois será fundamental para a construção de conhecimento para si, para a vida e para o trabalho.

Sob essa perspectiva, a formação continuada permitirá ainda que aconteça uma série de transformações nas orientações e normas educacionais, como por exemplo, na cultura escolar e nos métodos de ensino e de aprendizagem, já que irá possibilitar, de acordo com Imbernón (2010, p. 69), “o desenvolvimento coletivo de processos autônomos no trabalho docente, o comprometimento coletivo de processos metodológicos e de gestão”.

É por meio da formação continuada que poderá haver mudança na vida profissional docente acarretando uma série de transformação já que a escola e o professor terão outros ritmos de novas aprendizagens. É sob esse cenário que a comunidade escolar precisará fomentar políticas e espaços de educação continuada, especialmente o professor, a gestão e a organização do currículo. Para estes é exigido que sejam os próprios atores de sua prática pedagógica e de seu desenvolvimento com um bom profissional.

Esse movimento coletivo da formação continuada é defendido por Nóvoa, que identifica a escola como “espaço pertinente da formação contínua, já não é o professor isolado, mas sim inserido num corpo profissional e numa organização escolar” (1995, p. 36). Portanto, ressaltamos que a formação continuada tem como base o trabalho coletivo dos docentes, colaborando no seu processo de apropriação de novos conhecimentos para vivenciar a profissão docente.

A formação continuada de professores ocorre em um processo gradativo que depende de alguns pressupostos de reconhecimento da que a formação é pessoal e profissional, e de que deve ser uma necessidade e adesão docente, não apenas obrigatoriedades das secretarias.

Novóia (1999), defende que formar é diferente de formar-se, formar de uma certa forma é autoritário, enquanto forma-se é o mais importante é que cada educador deve ser concebido como um agente em contínua formação, o que significa que o docente ao se formar também melhorar seu desempenho profissional. Concordamos com Batista (2010, p.37) ao afirmar que “a formação de professores precisa considerar o contexto no qual a pessoa do professor está inserida, e a sua subjetividade, ou seja, as necessidades que os professores sentem no cotidiano enquanto pessoas e profissionais”.

Se o curso de formação inicial é condição para um sujeito torna-se professor, ser professor implica estar em formação contínua, este direito está assegurado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:

Art. 62 - A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017). 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, **a continuada** e a capacitação dos profissionais de magistério. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009, grifos nossos).

Portanto, os professores têm direito de participar com amparo legal e institucional de cursos *lato sensu*, *stricto sensu*, de seminários, workshop, jornadas e outros tempos e espaços de formação continuada que atenda suas necessidades.

E ao se considerar que formação ao longo da vida baseada no *continuum* da formação, em que a graduação é apenas o início de um processo por toda a vida, concordamos com o que propõe Amador (2019), ao considerar que esse é um processo contínuo de aprimoramento e construção de diferentes saberes que refletem nas ações profissionais e pessoais dos docentes. Diante disso, tem-se a certeza de que, para ser um bom professor, não basta apenas ter a formação exigida por lei, é necessário estar em constante formação.

A escola como um espaço privilegiado pode potencializar e construir novas aprendizagens aos professores, já que é um percurso que se estende por toda a trajetória profissional, deve também ter no espaço escolar seu ponto forte de desenvolvimento. E nesse contexto, muito poderá contribuir para melhorar a pedagógica (AMADOR, 2019), e a partir da reflexão e análise podem realizar um ensino que não se reduza em transferir conhecimento, mas efetivamente, criar possibilidades para sua concretização como bem nos orientou Freire (1996). A formação docente requer movimento formativo continuado, que seja levado a sério e possibilite a autoformação, a partir da reflexão das práticas educativas e profissionais.

1.2. FORMAÇÃO CONTINUADA: FORMAR-SE, AUTOFORMAÇÃO

A formação continuada deve ser tomada como núcleo importante que possa levar os professores compreenderem que: o processo de formação não deve ser deixado de lado, por isto mesmo é um movimento duplo e em comunhão com seus alunos que lhes possibilitará compreender a educação e a profissão docente em sua inteireza que leva a autoformação.

Freire (1996, p. 92) já alertava sobre o descuido com o processo formativo, criticando duramente: “o professor que não leve a sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe”. Nisso reside a autoridade profissional, conceito chave que vem ao encontro da necessidade do educador estar em constante formação, melhor dizendo, um docente cuidadoso com sua formação tem base para lidar com os desafios e dificuldades que podem surgir em sala de aula.

Ensinar requer abertura também para aprender assim, não há docência sem decência, conforme explica Freire, ou seja, não existe professor sem aluno e nem aluno sem professor, visto que quem forma se forma e reforma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado (FREIRE, 1997). Portanto, o professor, ao desenvolver o ensino, ao mesmo tempo

aprende, e o estudante ao aprender, do mesmo modo será capaz de ensinar, portanto, este processo de formar, possibilita ao docente formar-se.

Libâneo (2001, pp. 13-14), em seu livro a “Arte de formar-se”, é um investimento pessoal de busca de conhecimento: Formar-se é tomar em suas mãos seu próprio desenvolvimento e destino num duplo movimento de ampliação de suas qualidades humanas, profissionais, religiosas e de compromisso com a transformação da sociedade em que se vive [...] é participar do processo construtivo da sociedade [...] na obra conjunta, coletiva, de construir um convívio humano e saudável.

É a partir da formação continuada que há o aprimoramento de novas técnicas e práticas de ensino significativas para o trabalho docente em sala de aula, incluindo novas metodologias que qualifiquem os processos de ensino e de aprendizagem. Corroborando com esse entendimento Prada, Freitas e Freitas (2010, p. 369) ressaltam que:

Formar-se é um processo de toda a vida; enquanto seres humanos temos a possibilidade de aprender e, portanto, nos humanizamos permanentemente, mediante as relações e interações que acontecem nos diversos ambientes culturais nos quais temos relações. Deste modo, aprender é mais do que receber ou obter informações e conhecê-las ou compreendê-las é tornar o aprendizado parte do ser, implicando desenvolver-se com ele. Formar-se é um processo de aprendizagem que se realiza desenvolvendo-se individual e coletivamente dentro da cultura, incorporando-a, criando e recriando.

Logo, é percebido que aprender faz parte do cotidiano da humanidade, é uma característica humana, na qual envolve as relações sociais e cultural de cada indivíduo, assim é inerente ao processo educativo. A formação continuada expressa que este profissional não é o “senhor” de todo o conhecimento, mas sim alguém que estar debruçado sobre o processo de aprendizagem com a finalidade de estar mais preparado ao exercício de sua profissão.

Ao dedicar-se a formar seus estudantes, ao preparar suas aulas, ao buscar cursos e novas metodologias, os docentes estão, não apenas melhorando o processo educativo, mas revendo seus conceitos e práticas, e isto desencadeará um outro movimento de autoformação. Assim, a formação continuada pode ser entendida como um processo permanente e constante de aprimoramento dos saberes necessários à atividade dos educadores como enfatiza Batista (2017, p. 41):

As discussões em torno das diferentes concepções de formação representam um avanço imprescindível para as instituições e cursos de formação de professores, que necessita repensar e superar a concepção de formação docente assentada,

restritamente, na concepção de formação como algo pronto e terminal. [...], a formação precisa considerar as diferentes concepções de formação, sendo concebida como um processo, no qual os professores passam por momentos de continuidades e rupturas, em diferentes momentos de suas vidas, pessoais e profissionais).

Compreendemos com Pineau (2004, p.13) que formação continuada possibilita a autoformação docente, que se inscrevem no e sobre o tempo, compreendido como “medida do movimento”, não apenas o tempo da sua “contabilização, sua quantificação sua média, mas também sua afinação, seu ritmo, seu tom, sua qualidade, seu sentido”.

A autoformação é a construção de sentidos aos nossos sentidos, ou seja, é uma busca em descobrir quem somos e para onde estamos caminhando na vida profissional e pessoal. Desse modo, a autoformação possibilita o autoconhecimento das subjetividades humanas para a constituição da sensibilização e da transformação do eu individual e coletivo, assim com base em Pineau (2004, p. 149):

A autoformação permanente das pessoas no decorrer de suas vidas representa um espaço-tempo privilegiado desta negociação temporal. A alternância estudo/trabalho pode ser vista como a utilização de um novo sincronizador social. Por outro lado, tomar a alternância dia/noite de vinte quatro horas como unidade temporal de formação permanente é utilizar um sincronizador inicialmente ecológico no qual, é claro, se enxertam atividades sociais. Enfim, como não estamos na esfera da cronobiologia, mas na cronogênese pessoal, na da conquista do tempo pessoal, permitiremos um sincronizador humano: o sujeito fazendo sua história de vida.

Autoformar-se é constituir sentido aos afazeres cotidianos, às experiências, às aprendizagens e aos conhecimentos. Portanto, autoformação é a construção de sentidos aos nossos sentidos, é a busca incessante do significado de quem somos e para onde seguir, é uma tarefa árdua e difícil, mas possível aos educadores comprometidos com sua formação, com a educação dos estudantes e com a concretização de uma sociedade mais justa e fraterna.

1.3. FORMAÇÃO CONTINUADA E SUAS PARTICULARIDADES

Para o exercício da cidadania são necessários caminhos que possibilitem o acesso ao conhecimento produzido socialmente, além disso, a ampliação e a aquisição das capacidades e aperfeiçoamento dessas, de forma que sejam potencializadas para assim favorecer ao ser humano possibilidades de partilhar valores e gozar das produções sociais e ter acesso a elas. Agregada a essas reflexões existem as mais variadas concepções sobre o termo formação. Para

Ferreira (2009), a palavra formação está relacionada ao ato de formar, construção do caráter, constituição da mentalidade.

Historicamente, quando se referem à formação docente, sabe-se que as primeiras referências são ainda datadas do século passado. Entretanto, o nosso objetivo neste momento não é realizar um aparato histórico e detalhado sobre a formação docente, mas discutir as principais mudanças ocorridas dentro dessa temática.

Nesse sentido, parte-se para o final do período da ditadura militar, final da década de 1980, pois é nesse contexto que acontecem diversas reformas educacionais no país e o movimento dos educadores se consolidou e se organizou de forma mais efetiva, com o intuito de consolidar um projeto de formação docente em vista da melhoria e avanço da educação.

Quando se trata da legislação, tem-se como mais recente na Lei nº 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, a questão referente à formação de professores, ganhando um capítulo específico. Conforme a LDBEN, em seu Artigo 1º, a educação deve abranger os processos formativos, desenvolvendo-se a partir da vida familiar, da convivência humana, do trabalho, e nas instituições educacionais de ensino e pesquisa, nas organizações civis, nos movimentos sociais e manifestações culturais (BRASIL, 1996).

Com o objetivo de dar garantia para os profissionais de educação, para que eles sejam qualificados para as situações antes citadas, a LDBEN, cita o seguinte no Capítulo VI, em seu Artigo 61, parágrafo único, acerca da formação dos profissionais de educação, os seguintes princípios:

A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos: – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço; – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades (BRASIL, 1996, p. 12).

Nessa perspectiva, a formação continuada de professores deve estar estreitamente ligada à qualificação profissional, fazendo parte dessa formação a escola e os profissionais que a compõem. Entretanto, a formação deve se efetivar não somente em serviço, mas também fora dele, ou seja, dentro e fora da jornada de trabalho.

Libâneo (2001) ajuda nessa reflexão ao dizer que dentro da jornada de trabalho existem vários elementos que podem ajudar na formação como a participação no projeto político

pedagógico, reuniões de orientações seja pedagógica ou didática, seminários, reunião para discutir questões educacionais, grupo de estudo, minicursos, pesquisas, dentre outros; e fora da jornada de trabalho, tem-se os cursos de curta e longa duração, os congressos, encontros, oficinas e outros.

Na formação continuada de professores podem se incluir ainda as atividades que são realizadas no cotidiano escolar, que podem ir desde a utilização de recursos, sejam midiáticos, lúdicos e concretos, em suas aulas, além de sua produção, até a participação de momentos realizados pelas Secretarias de Educação. Conforme citando anteriormente ninguém nasce educador, ou indicado, ou marcado para tal tarefa, o indivíduo se faz educador, forma-se como educador, a partir da prática e da reflexão sobre sua prática (FREIRE, 1991).

A responsabilidade da formação contínua é tanto do professor quanto das instituições. A LDBEN, no seu Artigo 62, parágrafo primeiro, colabora ao dizer que tanto a União, o Distrito Federal e os Estados e os Municípios, de forma colaborativa, devem proporcionar a formação inicial e continuada, e a capacitação dos profissionais do magistério (BRASIL, 1996).

Vale destacar que ocorreu no ano de 2003, através do Ministério da Educação e Cultura (MEC), a criação da Rede Nacional de Formação Continuada para a Educação Básica, a qual foi constituída por Universidades e Centros de pesquisa, tendo como objetivo a criação e o desenvolvimento de projetos que pudessem promover a formação continuada de professores. Em consonância, tem-se o Plano Nacional de Educação (PNE), que expressa a pertinência da melhoria e qualidade da educação, tem como uma das metas a formação continuada dos professores em função da valorização do magistério.

No PNE⁵ (2001-2010) já assegurava que a formação continuada dos profissionais da educação deve ser proporcionada e garantida pelas secretarias educacionais, tanto as estaduais quanto as municipais, incluindo nesse processo de atuação a coordenação, o financiamento e a constante busca de parcerias com Instituições de Ensino Superior (BRASIL, 2001).

Passados os dez anos verificou-se que a formação continuada não foi ofertada a todos os professores nesse contexto, PNE⁶ em vigor criou a meta Na Meta 16, que está diretamente relacionada a formação continuada (em diferentes níveis e espaços) com a perspectiva de: “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

⁵ Lei nº 010172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.

⁶ Lei nº 13.005/2014 - Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.

educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino” (BRASIL, 2014).

A perspectiva de formação que se discute aqui, não é aquela somente advinda das secretarias competentes, mas da formação continuada de professores que parte tanto do indivíduo quanto da comunidade em que está inserida, pois é necessário que o processo de ensino e aprendizagem esteja relacionado à coletividade e a socialização, e dentro dessas questões o agir, o pensar, o sentir, o viver, estejam presentes como ferramentas construtivas da formação.

A formação continuada profissional dos professores é crucial para a dinâmica e vida da escola e para o processo sistemático da realidade educacional, haja vista a sua ligação com a qualidade do ensino e, conseqüentemente com aos índices de desempenho escolar, a evasão e o abandono na educação básica. Para Candau (1997), o principal local de formação continuada é a escola, e ainda, é a partir dela e nela que existe a prática reflexiva, é nela que se encontram os problemas e para eles as possíveis soluções.

Nesse sentido, é fundamental a efetivação de um sistema que realmente possa atender à formação continuada de professores no âmbito da política pública do campo, para tanto, de forma a se realizar tal questão exposta é preciso não de um plano de governo e sim de uma política, de direitos, de forma que as atividades docentes sejam construídas e constituídas em um novo espaço, atingindo assim as suas metas e objetivos. De acordo com Ferreira *et al.* (2015, p. 3):

Fica perceptível que muitos professores que desempenham sua prática na escola do campo ainda não possuem o elo com a comunidade, e nem com a realidade desses sujeitos camponeses, uma vez que são professores da zona urbana que se deslocam para lecionar no campo, a luta da educação do campo sempre tem trazido inúmeros desafios às instâncias governamentais, porque são lutas que buscam evidenciar a exclusão social, a precarização das estruturas físicas dos prédios escolares e a fragilidades no processo de formação do corpo docente, portanto a educação de qualidade para o campo só é possível a partir da formação dos sujeitos pertencentes a esse habitat, pois os mesmos possuem conhecimento de suas realidades, torna-se necessário formar educadores para o campo, especificamente que sejam sujeitos do campo.

Sabe-se que ainda são diversas as dificuldades vivenciadas pelos professores no cotidiano escolar do campo. As escolas em sua maioria não são assistidas pelas secretarias de educação e ainda por nenhum programa do governo federal, além disso, poucas ou nenhuma são as formações continuadas proporcionadas, visto que elas são essenciais para consolidar as práticas pedagógicas que atendam às necessidades específicas do campo.

A educação do campo precisa avançar, além das discussões e buscar de forma efetiva a formação de educadores para que estes possam atender os alunos que ali residem, reconhecendo-os enquanto cidadãos, como constituintes de direitos e deveres. A constante luta por uma educação que atenda as peculiaridades dos indivíduos camponeses deve estar ligada à diversidade cultural existente nessa realidade.

Os valores e saberes devem também ser levados em consideração, haja vista que constituem a identidade desse povo. Por isso, ao se tratar da formação de educadores para essa realidade, Arroyo (2007, p. 06) comenta o seguinte:

Um programa de formação de educadores do campo deve reconhecer a centralidade da terra e do conforto da produção da vida, da cultura, das identidades, da tradição, dos conhecimentos. Dessa forma, um projeto educativo e curricular, desvinculado desses processos de produção da vida, de cultura e do conhecimento ficará fora de contexto, inferindo assim a importância da centralidade desses saberes para a formação específica de educadores para as escolas do campo.

Nessa perspectiva, as disciplinas devem ser contextualizadas de forma que os saberes e a realidade do camponês seja levado em consideração. É fundamental que os alunos do campo se sintam parte do processo de formação, visto que por muito tempo os currículos levaram em consideração a realidade urbana, sendo assim deslocados para o campo, não observando as diferentes realidades e contexto que o povo camponês se encontra.

Partindo desse princípio, de uma formação voltada para a diversidade e proposta pedagógica que contemple a educação do campo, o Artigo 13, da Resolução do CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002, destaca as seguintes diretrizes operacionais:

I - estudos a respeito da diversidade e o efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social da vida individual e coletiva, da região, do país e do mundo; II - propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas (BRASIL, 2002, p. 41).

Apesar dos direcionamentos operacionais para a educação camponesa, essa vem sofrendo um grande desamparo, que tem refletido nos índices de analfabetismo. Tal realidade é mais do que motivo para ocorrer um processo de transformação na oferta de ensino de qualidade para a população do campo.

Vários ainda são os problemas encontrados na educação do campo como a falta de infraestrutura, a formação das turmas multisseriadas (quando precarizadas), a falta de materiais pedagógicos, a falta de uma maior atenção por parte das secretarias, o acúmulo de trabalho, a rotatividade constante dos professores, prejudicando dessa forma a continuidade de um trabalho com maior qualidade. Diante desse quadro é importante, segundo Barradas (2013, p. 77-78).

Ações voltadas tanto para a expansão do quadro, quanto para a formação profissional adequada e Formação Continuada, que levem em conta os diversos e possíveis projetos político- pedagógicos dentro dos mais variados contextos, aliados a uma política de elevação dos salários e com planos de carreira específicos, estimulando o acesso regular e a permanência dos alunos, nas escolas situadas no campo [...].

A partir dos pressupostos colocados e das discussões acerca da educação do campo, compreende-se que a formação continuada dos professores do campo deve ser valorizada e ser uma questão constante, como forma de ser valorizada, além disso, fazer valer as políticas de formação dos docentes atuantes no campo, pois são elas que irão direcionar de forma comprometida e com efetividade o processo de ensinar e de aprender do povo campesino.

1.4. PROFESSORES (AS) DO CAMPO: FORMAÇÃO, VIVÊNCIAS E DESAFIOS

Ao abordarmos uma breve contextualização sobre o processo histórico que a educação vem passando no âmbito escolar, emerge também o conhecimento das necessidades da classe popular em obterem uma educação de qualidade, onde possa garantir um futuro melhor e bem diferente daqueles que eram oferecidos. Como afirma Leite (2002, p. 14):

A educação rural no Brasil, por motivos sócio-culturais, sempre foi relegada a planos inferiores e teve por retaguarda ideológica o elitismo acentuado do processo educacional aqui instalado pelos jesuítas e a interpretação político-ideológica da oligarquia agrária, conhecida popularmente na expressão: “gente da roça não carece de estudos. Isso é coisa de gente da cidade”.

De acordo com o pensamento de Leite (2002) para o governo, os indivíduos que residiam no campo, não necessariamente precisavam obter conhecimentos escolares, mas apenas utilitaristas para seu sustento nas suas comunidades, contudo era imprescindível que a classe popular campesina obtivesse educação formal destinada a todos os cidadãos, o que era privilégio apenas das elites brasileiras.

Esses processos de mudanças que vinham ocorrendo, evidenciam que a partir das críticas a esse modelo de “educação rural”, que começa a ser alvo de preocupação de alguns setores ligados a educação. Ou seja, havia iniciativas de melhoria assistencial e outras privadas, lutando em prol de um bem comum, que seria a necessidade de alguma formação para o trabalho agrícola.

Também no âmbito público, algumas manifestações se dirigiam a “clamar por uma educação de sentido prático e utilitário, e insistia-se na necessidade de escolas adaptadas à vida rural” (CALAZANS, 1993, p. 17). É possível ressaltar que a educação rural vinha lutando por melhoria, qualidade e acesso a uma boa educação. Pois, as escolas rurais de fato possuíam estrutura físicas pequenas, com espaço reduzido para as salas de aula, geralmente atendiam mais de duas ou três turmas, chamada de multisseriadas.

As multisseriadas não sofrem críticas por serem identificadas como inadequadas para se educar no campo, mas pelas condições precárias e sem atentar para esses processos educativos diversos. Conforme Hage (2005), as classes multisseriadas podem contribuir para a permanência dos sujeitos no campo por lhes oferecer uma escolarização no lugar em que vivem, basta acabar com a experiência precarizada da educação efetivada nessas escolas.

A partir de reivindicações por melhorias e direito a novas práticas pedagógicas dos movimentos em prol da educação do campo, que foram de grande importância para a classe popular, ocorreu a obrigatoriedade de educação de base em termos legais para o meio campestre, efetivando uma educação que propiciasse a formação de cidadãos críticos perante a sociedade na qual estavam inseridas.

Embora os grandes desafios vencidos, percebe-se que ainda há muito para se alcançar. A educação do campo não pode ficar fora das discussões de melhorias, muito menos à margem da sociedade. Corroborar Rodrigues e Bonfim (2017, p. 1374):

A educação do campo deve ser vista não apenas como modalidade de ensino, mas também como uma política pública que garanta a população camponesa os mesmos direitos educacionais garantidos à população urbana, pois se percebe que no decorrer da história essa modalidade educacional sempre foi deixada em segundo plano, não houve um investimento significativo pelos representantes governamentais para que tivesse uma educação do campo condizente com a cultura e identidade do povo camponês.

Alguns dos direitos conquistados pelos movimentos infelizmente não são efetivados, as escolas do campo ainda necessitam de políticas públicas voltadas para melhores condições de ensino e de aprendizagem.

Para conquistarmos uma educação de qualidade para esta população, é necessário que haja mais organizações em relação aos planos educacionais, valorizando e respeitando as especificidades do campo, para que eles possam ter uma aprendizagem significativa, serem valorizados e reconhecidos, mas esta é uma árdua tarefa. Para Demartini (2011, p. 187), “a questão que permanece, depois de mais um século, é: por que a educação da população rural continua não só em segundo plano, mas com tantos problemas?”.

Como foi citado anteriormente, é necessário que haja mais organização dos movimentos, pois, essas escolas não podem ficar paradas, é preciso que sejam valorizadas, é preciso que haja formação de professores para que possam dar suporte necessário a esse público-alvo e que possam atender de fato as necessidades deles, com ajuda de transportes escolares e, conseqüentemente, uma boa estrutura física e materiais didáticos apropriados, além da valorização e da formação docente (inicial e continuada). Rodrigues e Bonfim (2017, p. 1380) destacam que:

No parágrafo 4º do Art. 1º do Decreto determina a oferta de formação inicial e continuada de profissionais da educação, bem como estabelece a garantia de dar condições de infraestrutura e transporte escolar para a população camponesa. Até porque se sabe que muitos dos que estudam no meio rural, são impedidos de estudar pela falta de transporte que leve os alunos até a escola. E, não raras vezes, os veículos utilizados para o transporte não possuem o mínimo de segurança aos alunos.

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST), com o intuito de fazer presente os direitos e deveres dos povos do campo, respectivamente, demandam do Estado iniciativas de ofertas de educação pública e formação de professores adequados para trabalharem na área rural, respeitando as riquezas culturais que esses povos possuem e o quão importante é respeitá-los como cidadãos. Esses movimentos sociais contribuíram bastante e ainda contribuem com a história educacional dos povos do campo em nosso país.

Considerando a situação atual de “melhorias no ensino”, o povo camponês após vários processos de lutas e resistências, viveram momentos de conquistas, e uma delas foi o reconhecimento de terem professores formados (graduados). Esse aspecto merece destaque, por considerando que ainda hoje há locais que os docentes possuem inadequada formação (nível médio), além disso, se avançou para a necessidade de oferecer cursos que fossem capaz de formar profissionais qualificados na área de ensino, para ofertar uma educação de qualidade considerando a realidade de cada educando, pois não existe uma boa aprendizagem, uma educação transformadora se não houver professores especializados e qualificados.

Com isso, cabe aos cursos superiores de licenciatura também oferecer aos educadores pluralidade de conhecimentos e práticas que lhes possibilite a adequada intervenção durante o processo de ensino, respeitando seus valores e suas diferentes formas de aprender. Dessa forma, Freire (2002, p. 18) comenta que:

[...] uma das tarefas mais importantes das práticas educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora [...] assumam-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos.

Primeiramente, para se construir um ensino de qualidade para escolarização do campo, seria necessário que houvesse políticas públicas e profissionais qualificados da área e formação, tanto inicial quanto continuada, para assim se ter um ensino que garanta formar cidadãos críticos e pensantes, sendo capazes de transformar o meio no qual estão inseridos. As Diretrizes Operacionais (2002), em seu artigo nº 13, destaca quanto à formação de educadores para atuar na escola do campo:

Os sistemas de ensino além dos princípios e diretrizes que orientam a Educação Básica no país observarão, no processo de normatização complementar da formação de professores para o exercício da docência nas escolas do campo, os seguintes componentes: – estudo a respeito da diversidade e o afetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social da vida individual e coletiva, da região, do País e do mundo; – propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas (BRASIL, 2002, p. 41).

As práticas de estudos da população do campo estão sendo sempre colocados em pauta com mais frequência e espera-se que essa sociedade reconheçam e valorizem as práticas da agricultura familiar, do extrativismo, da pesca, das crenças e valores, dentre outras, pois é de suma importância que o educador do campo conheça as formas específicas do modo de vida desses sujeitos. Desse modo, muitos professores que atuam no campo certamente não têm formação específica, ou são de outra área, com isso acaba afetando a qualidade do ensino dos indivíduos do campo (LEITE, 2002).

Outros elementos seriam necessários para o bom desenvolvimento do trabalho docente e, conseqüentemente, a uma educação de qualidade como exemplo: um laboratório de

informática, laboratório de ciências, biblioteca, quadra esportiva, e outros espaços que pudessem ser utilizados para o desenvolvimento das atividades educativas.

Esses ambientes constituem elementos básicos e necessários que uma escola precisa dispor para que possa oferecer condições favoráveis aos educadores para o desenvolvimento de um trabalho com qualidade. E, inclusive, constituem um direito assegurado por lei ao educador, mas, nem todos os espaços escolares, como é o caso das escolas multisseriadas do campo, oferecem condições dignas para que o educador possa realizar com qualidade suas atividades pedagógicas e se sinta minimamente confortável.

A infraestrutura inadequada da escola acaba tornando-se um fator determinante no desenvolvimento das atividades pedagógicas, pois compromete o trabalho do educador e, conseqüentemente, a qualidade da educação oferecida aos estudantes das escolas do campo. Afinal, a estrutura física adequada de uma escola é uma das condições para que as atividades docentes sejam realizadas com o mínimo de dignidades. Essa situação é exposta por Leite (2010, p. 07):

Grande parte das escolas do meio rural apresenta condições desfavoráveis e/ou até mesmo desumanas, que acabam comprometendo o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, por conta da sua infra-estrutura física imprópria. Dois exemplos bem comuns podem ser vistos: o primeiro é que em muitas escolas as salas de aulas possuem tamanho insuficiente para acomodar os estudantes, e o outro é que, quando possuem banheiros e cozinhas eles não oferecem as condições mínimas de higiene.

As Secretarias Municipais e Estaduais de Educação, são reconhecidas enquanto instituições responsáveis por terem ofertado formação continuada de professores, objetivando a construção de políticas públicas, que consideram a educação do campo. Vale ressaltar também, a importante participação das universidades, governo e movimentos sociais em busca de melhoria de vida, além de uma boa educação. Abrangendo áreas que vão da educação até as áreas da saúde, os espaços dos trabalhadores rurais vêm obtendo conquistas em nosso país e se destacando cada vez mais, apesar dos inúmeros desafios que vem enfrentando, conforme Souza (2008, p. 1090) destaca:

A educação do campo tem conquistado lugar na agenda política nas instâncias municipal, estadual e federal nos últimos anos. Fruto das demandas dos movimentos e organizações sociais dos trabalhadores rurais, a educação do campo expressa uma nova concepção quanto ao campo, o camponês ou o trabalhador rural, fortalecendo o caráter de classe nas lutas em torno da educação.

As universidades estavam oferecendo cursos educativos para os assentados da reforma agrária, e muito deles estavam em desenvolvimento, como por exemplo, os cursos da Pedagogia da Terra, ressalta-se que essa era um curso de nível superior e uma das ações dos movimentos que foi criada o intuito de formar educadores para atuar adequadamente nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental (hoje Anos Iniciais).

Atualmente um dos programas que se tornou alvo principal destinado as parcerias na Reforma Agrária foi o Programa de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), criado em abril de 1998 como objetivo geral de promover a educação nos assentamentos, desenvolvendo projetos cabíveis e metodologias específicas para o campo.

Então esse programa vem se desenvolvendo de forma peculiar, sobretudo, contribuindo cada vez mais diante dessa massa educacional, como diz Silva (2010, p. 9) “o PRONERA vem, e não tem como não fazer esse histórico, o PRONERA vem como primeiro projeto de alfabetização e os monitores que não tinham concluído o Ensino Fundamental, esses fizeram a escolarização em sistema de alternância”.

É notório perceber que o programa começou com a alfabetização e formação de professores, logo após, teve avanços e ofertou ensino fundamental, médio e educação para jovens e adultos, também passou a oferecer cursos técnicos profissionalizantes e ensino superior para os trabalhadores rurais. Mas em conformidade, existem diversos pontos que preocupam e acarretam questões, em relação às dificuldades existentes nas escolas do campo. A realidade vai muito além do grande desafio de erradicar o analfabetismo.

Um dos grandes desafios são as condições de trabalho precários, os professores ainda têm que se adaptar com poucas salas de aulas, tornando-se assim um grande desafio para o educador. Sobre esse contexto comentam Souza Santos e Marilene Santos (2017, p. 07):

A existência dessas classes surgiu em decorrência de diversos fatores, entre eles, a baixa densidade populacional na zona rural, a falta de professores qualificados, escolas pequenas, sem espaço para comportar os alunos em salas seriadas. Além disso, a infraestrutura aliada à falta de materiais didáticos para que os professores possam desenvolver um trabalho voltado para o sujeito multisseriado, são fatores determinantes para que o ensino e a aprendizagem não ocorram com qualidade.

Tais escolas multisseriadas têm encontrado bastante dificuldades para manter o funcionamento. Além de correr o risco de ficar sem ensino em algumas áreas do campo por não haver um certo número de alunos, além disso, é considerada pela sociedade como escolas com ensino deficiente. No entanto, há de se reconhecer que se torna muito árdua a missão de ensinar

em condições tão desfavoráveis, onde os professores têm poucas condições de trabalho e de perspectiva de carreira.

A partir disso, o homem do campo, muitas vezes é tachado de alguém que não precisam de saber formal, apenas enxada, o trabalho braçal, ou seja, eles são vistos meramente como pessoas somente para servir aqueles que tem poder, aqueles que normalmente podem mandar. A partir disso, percebemos que há muito o que fazer pelo povo da terra, pois eles possuem uma gama de riquezas culturais e a sociedade deveria respeitá-los e valorizá-los como cidadãos que são.

Atuação do profissional educacional no campo é um dos trabalhos mais digno e árduo socialmente. O professor enfrenta desafios que poderiam ser sanados se os governo (federal, estadual e municipal) assumissem com responsabilidade a educação do campo, com mais investimentos, os profissionais de educação poderiam trabalhar com dignidade, se envolver com seus alunos em um processo educacional eficaz, pois, possibilitariam aos alunos recursos para que venha desenvolver suas potencialidades e fazer uso da aprendizagens no cotidiano, independentemente do local onde o aluno esteja inserido.

O professor vem atuando sem recursos que realmente agregue um real valor ao seu trabalho. Além disso, o professor do campo tem levado aos alunos do campo uma educação que viabilize ao aprendiz oportunidades de permanecer nas zonas rurais ou migrar para zonas urbanas. Isto é, o educador tem a consciência que é preciso não apenas ensinar o aluno a ler e escrever, mas tornar o aluno do campo mais crítico e reflexivo sobre sua realidade, oportunizando escolhas de melhorias, compreende que o aluno do campo também é um agente transformador da sociedade na qual ele está inserido.

Na educação e pedagogia do campo, parte-se da particularidade e singularidade dadas pela realidade de homens e mulheres que produzem suas vidas no campo. Todavia, não se postula o localismo e nem o particularismo, mediante os quais se nega o acesso e a construção do conhecimento e de uma universalidade histórica e rica, porque é a síntese do diálogo e da construção de todos os espaços onde os seres humanos produzem sua vida. Educação e conhecimento apontam para uma sociedade sem classes, fundada na superação da dominação e da alienação econômica, cultural, política e intelectual (FRIGOTTO, 2010, p. 33-34).

É possível dizer que um dos desafios do professor do campo é mostrar ao aluno que ele pode vivenciar seu presente, continuar lutando por melhores condições de vida e por seus direitos, e expor que por meio do processo educacional se efetiva um direito essencial, que pode

contribuir para transformar sua realidade e colaborar com a construção de uma sociedade justa e equânime, essa tem sido tarefa árdua aos professores do campo.

Essa é uma mudança também interna, o indivíduo deve aprender e fazer uso da educação, o que significa que também é preciso querer constantemente vivenciar tais mudanças, deve sentir-se munido de informações e ações sociais, na qual ele pode mudar ou influenciar um contexto social em algo mais justo e igualitário. Portanto, é um desafio para o professor do campo mostrar ao aluno que ele tem uma função social fundamental na transformação de qualquer sociedade, seja ela na área rural ou urbana.

Outro desafio para estes professores do campo está relacionado a estrutura e material destinado as escolas., quando faltam recursos didáticos o professor do campo recorre as diferentes base formativas aliada a criatividade para tornar suas aulas atrativas e que esteja de acordo com a realidade de seus alunos, todavia, isso não significa que o professor e os estudantes do campo não precisem do auxílio, isto é, do sistema educacional, que é um direito do indivíduo em receber todo auxílio do governo que seja pertinente a garantir a educação básica dos indivíduos.

Em certos casos, possivelmente, o professor utiliza de recursos que o ambiente do campo oferece para lecionar uma aula significativa e pedagógica aos seus alunos. Outro ponto importante, a se tratar é que os pais de alunos do campo também podem reivindicar melhorias aos seus filhos, principalmente a educação considerada de qualidade, entretanto, percebe-se que muitos pais não são informados sobre seus direitos e não buscam conhecê-los, essa é uma “triste realidade”, sendo assim muitas vezes o professor vivencia uma luta social sozinho, pois são inúmeras as problemáticas da educação do campo que o professor enfrenta, as quais devem ser assumidas e sanadas pelas redes de ensino responsáveis pela sua manutenção.

O contexto do campo evidencia muitas problemáticas de falta de recursos didáticos, estruturas do ambiente escolar não adequada, além disso, em certos casos difíceis acesso as localidades, péssimas condições de moradia para o professor, falta de alimentação escolar adequada aos alunos, condições de trabalho insalubres. Essa situação é exposta por Oliveira, (2010. p. 65) e pode ser compreendida por meio da concepção de educação e escola do campo:

Entre as transformações fundamentais para a concepção da escola do campo, encontra-se a formação dos educadores, principais agentes deste processo, mas que, muitas vezes, são desvalorizados no trabalho que exercem, e cuja atuação no meio rural é colocada como penalização e não como opção. A não viabilização para a qualificação profissional destes professores diminui sua autoestima e sua confiança no futuro, o que os coloca numa condição de vítimas provocadoras de novas vítimas,

na medida em que realizam um trabalho desinteressado, desqualificado e desmotivado.

Isso requer a mudança de concepção de uma educação rural para a educação do/no campo, com todas as condições de acesso e permanência. Isso é observado no trabalho dos professores e nestas problemáticas que enfrenta em seu cotidiano, logo, o professor no país tem sido uma fortíssima base para o desenvolvimento da educação, pois mesmo com constantes problemas (que não está sobre seu poder de resolver) continua a executar sua função de educar comprometido com seus estudantes e com a comunidade.

Além disso, vários alunos do campo têm oportunidades de alcançar seus “sonhos e metas” devido ao professor do campo, que lhes proporciona educação e valores mais sólidos, viabilizando meios para que o indivíduo venha agir de forma consciente, usufruindo de seus direitos e deveres garantidos socialmente.

O professor, constantemente enfrenta diversas problemáticas, pois o contexto social sempre está em mudança. E na sociedade contemporânea o professor tem procurado está mais preparado e acompanhando esse processo de transformações sociais que interfere de modo direto no processo educacional. Mas é necessário que seja compreendido, que tais mudanças ocorrem devido à atuação de cada pessoa e suas relações sociais, cada profissional de diferentes áreas, contudo um “olhar diferenciado” deve existir ao profissional da educação, um indivíduo que sempre esteve presente na história da humanidade, ou seja, sempre alguém para ensinar e alguém para aprender, existindo em diferentes momentos da história da humanidade, contudo sua essência permanece, o professor para educar e o aluno para aprender e praticar.

Logo, nos remete que o processo educacional pode ser compreendido como um organismo vivo que está se transformando de acordo com o tempo e as interações sociais de cada época. Isso mostra que a formação continuada de profissionais da educação pode ser atemporal, ou seja, o professor necessita está acompanhando tais transformações, agindo e atuando de acordo com o ambiente na qual está inserido e atento para que consiga desempenhar seu papel de ensinar de forma eficaz, além de corresponder às expectativas do processo de ensino e de aprendizagem dos alunos.

Tanto a educação do campo como a educação nas áreas urbanas devem existir essa compreensão e atuação, objetivando um desenvolvimento educacional sério e comprometido. Considerando que professores em constante formação tendem a exercer sua função profissional com qualidade e desenvolvem um trabalho promissor com seus alunos. Isso pode influenciar o

trabalho do professor do campo de modo positivo, deixando suas aulas atrativas, contextualizadas e dinâmicas.

Outro fator também que merece ser ressaltado no processo de formação continuada do professor do campo é que esse profissional poderá resolver problemáticas enfrentadas na educação do campo de forma mais pedagógica, como: produzindo diferentes de recursos pedagógicos, fortalecendo a parceria dos pais com a escola, trabalhando com as peculiaridades das turmas multisseriadas, incentivando a alimentação escolar adequada aos alunos.

Mas, possivelmente, com uma formação constante o professor poderá usar de sua qualificação e criatividade profissional para enfrentar tais problemáticas e conseguir amenizá-las e contorná-las de acordo com o meio na qual está inserido fazendo uso dos auxílios que lhe são propostos. Ou seja, o professor do campo além de tem ampliada sua formação, para satisfazer sua “sede de conhecimento”, tem a possibilidades de compreender e saber lidar com situações problemáticas da educação do campo.

Essas problemáticas permitem considerar que as ações de formação continuada devem valorizar o profissional de educação, sendo um ato do Estado em garantir ao professor seu desenvolvimento profissional continuado, conforme esclarece Prada (2010, p.384):

[...] ultrapassar concepções e práticas de formação continuada que não são continuadas, pouco formam, pouco valorizam e até algumas vezes desvalorizam os professores. Dita proposta implica questões políticas e de cidadania que entendem a formação continuada dos profissionais da educação como um dever do Estado e um direito e dever dos professores e, a partir deste entendimento, se construa uma cultura de formação continuada de professores, em todas as instâncias escolares e municipais.

De acordo com Prada (2010) é possível compreender que a formação continuada dos professores, tanto do campo como em geral deve ser relevante, considerado um direito político de cidadania que possuem. Além de ser um agente de formação de indivíduos para viver sua cidadania e criticidade, os professores assumem papel fundamental na atuação social, ou seja, ele leva até seus alunos a oportunidade de desenvolver o social, o cognitivo, praticar os saberes culturais e a vivenciar práticas sociais que os levem a construção de uma sociedade justa e igualitária.

Professores em constante formação tem possibilidades de efetuar sua função com mais esmero/cuidado/compromisso, pois enfrentará as constantes mudanças que ocorrem na sociedade e que afetam a escola com segurança, mesmo, diante das incontingências contextuais. Além de ter um maior domínio sobre as tecnologias e outras metodologias, para auxiliarem em

seu processo de formação continuada, como também em seu processo de ensino e de aprendizagem.

Entendemos que os professores do campo conhecem os problemas enfrentados no processo de ensinar e preparar os estudantes a partir de sua realidade de vida. Dentre estes desafios está relacionado ao a utilização de recursos tecnológicos para deixar as aulas mais atrativas, pois, no século XXI o avanço da tecnologia atrai atenção dos jovens em todas as localidades. E nas escolas do campo, em áreas mais afastadas, tendem a enfrentar a falta de recursos tecnológicos, contudo, a criatividade desses professores mostra que o processo de escolarização ocorre mesmo que em “passos lentos”, ou seja, o professor em formação continuada usa o conhecimento, em parceria com os recursos que estão disponíveis no campo, mas, nem sempre há computadores e salas destinadas a consultas e pesquisas, já que o acesso à internet não se concretiza em todos as localidades.

Apesar desta dificuldade, muitos professores do campo procuram levar para as escolas, alguns recursos tecnológicos, com a finalidade de deixar as aulas atrativas. Isto é, há professores que se deslocam até as cidades próximas para conseguir alguns recursos tecnológicos, como: caixa de som, notebook, pequenos projetores e outros. Lembrando que tais recursos são ou podem ser utilizados quando no local de atuação do professor do campo a energia elétrica e o ambiente escolar oferece condições de usos desses recursos tecnológicos.

Portanto, a formação continuada não é somente a busca por mais conhecimentos, mas contribui para reflexão da educação, auxilia o professor do campo a resolver e amenizar os desafios enfrentados cotidianamente, oferece a possibilidade de conhecer novas metodologias e práticas que podem incentivar sua criatividade, e possibilitar a troca de conhecimentos e experiências, sobretudo, aproxima com a sua profissão.

CAPÍTULO 2 - CONTEXTUALIZANDO A EDUCAÇÃO DO CAMPO

A educação dos povos do campo ao longo dos tempos foi passando por algumas modificações, inclusive na sua definição, considerando que havia diferença entre educação do campo e educação rural.

A educação rural era vista como algo que atendia a uma classe dominante que detinha o capital e a força de trabalho da população do campo, as quais eram subjugadas a condição de alienação ideológica, uma vez que não visava o bem comum dos moradores que residiam naquele contexto. Já, a educação do campo é voltada para a mudança, construção da autonomia do indivíduo, levando melhorias na qualidade de vida para as pessoas nas áreas rurais, porque levava em consideração os aspectos sociais, econômicos e culturais daquela localidade (LEITE, 2002, 2010).

Então, no país se desenvolvia uma educação rural, que a princípio, nas grandes fazendas existia escolas que serviam para alfabetizar as crianças dos trabalhadores que ali pertenciam, sendo assim, segundo Calazans (1993, p. 15):

O ensino regular em áreas rurais teve seu surgimento no fim do segundo império e implantou-se amplamente na primeira metade deste século XX. O seu desenvolvimento através da história reflete, de certo modo, as necessidades que foram surgindo em decorrência da própria evolução das estruturas sócio agrárias do país.

A educação do campo surgiu a partir do momento em que o Brasil precisava de escolas para ensinar as crianças das classes populares e suprir as necessidades básicas de educação da própria classe, para que pudessem ter mais acesso à liberdade de expressão e ir além daquilo que podia e para que tivesse mais conhecimentos dos seus direitos, ou seja, para que essa população pudesse aumentar suas perspectivas de vida, tornando-se um ser crítico capaz de reconhecer a situação em qual estavam vivendo. Dessa forma, contrariariam as vontades das elites que deixariam de explorar a mão de obra barata e o trabalho braçal da classe popular.

Compreende-se então que a educação rural era responsável por formar o aluno em agricultor, isto é, voltado para um modo de ser. Já a educação do campo tem a responsabilidade de levar ao aluno tanto o ensino quanto os recursos e técnicas, e esses não precisam ser necessariamente rurais, sendo necessário descobrir ao longo da análise qual tipo de educação a escola oferece e em que medida isso influencia na produção do espaço, ou seja, na atual configuração do campo. Desse modo, para compreender-se a diferença entre a Educação Rural e a Educação do Campo segue o quadro:

Quadro 1 – Diferença entre Educação Rural e Educação do Campo

Educação Rural	Educação do Campo
Considerado sem cultura;	Espaço de luta, cultura, produção e conhecimento;
Políticas impostas.	valorização da terra, da força do trabalho.
Currículo fora da realidade do campo	Fortalecer a identidade e autonomia
Preocupação com a formação escolar.	Preocupação com a formação humana.

Fonte: Produzida pela pesquisadores com base nos autores (LEITE, 2002, 2010; CALAZANS, 1993).

O direito à educação da população do campo foi acontecendo de forma gradativa, passou por um constante processo de modificação durante anos. Atualmente, para se obter uma educação de qualidade, é necessário primeiramente que haja políticas públicas, para garantia dos direitos destas populações, além disso, que haja manutenção e financiamento do ensino com seriedade e, sobretudo, formação docente que possa melhorar à prática pedagógica do professor nas escolas do campo.

O educador do campo necessita de um espaço e tempo para desenvolver sua formação continuada, de acordo com a LDB nº 9.394/1996, ter direitos de renovar sua prática educativa, considerando que “a emergência da educação do campo caracteriza-se pela *ausência* e *experiência*. É a ausência de escola, de professor com formação consistente para o trabalho nas escolas localizadas nos assentamentos; ausência de técnico-agrícola; ausência de professores” (SOUZA, 2008, p. 1095, grifos do autor).

Nas escolas do campo, a realidade é bem preocupante, o professor muitas das vezes é o responsável por organizar tudo na escola, mesmo assim não é valorizado. Há também de se destacar, as dificuldades existentes quanto ao transporte das crianças e dos professores, os quais não são adequados e não oferecem o mínimo de segurança. Alguns professores moram distante da escola, outros na zona urbana, e as estradas quase sempre não oferecem condições mínimas de tráfego, colocando em risco a vida tanto dos alunos como dos professores.

São diversos os desafios e isso acaba por impedir uma prática muito mais efetiva no processo de ensino e de aprendizagem. Além disso, não ocorre uma verdadeira valorização para essas escolas, faltam suportes essenciais para o professor. O professor do campo esforça-se o máximo para levar educação aos alunos do campo, porém as políticas educacionais voltadas para esse campo precisam avançar muito para a concretização do que está direcionado em documentos oficiais.

Por meio do processo histórico até chegarmos na educação atual percebemos ainda que a educação dessa população não é adequada, não observa o que estabelece a legislação específica para as escolas do campo e prejudicam o desenvolvimento de seus alunos, conforme esclarece Souza (2008, p. 1096).

O marco da inserção da educação do campo na agenda política e na política educacional pode ser indicado a partir da LDB 9394/96, ao afirmar, em seu artigo 28, a possibilidade de adequação curricular e metodologias apropriadas ao meio rural; flexibilizar a organização escolar, com adequação do calendário escolar.

As lutas para a concretização de uma educação do campo são de longa data, contudo suas conquistas são recentes. E muito trabalho ainda precisa ser feito para que se efetive políticas públicas para essas comunidades, haja visto que tal proposta ainda se distancia muito da realidade que é vivida em diferentes contextos campestres, sendo necessário desenvolver políticas que possam atender educação nas escolas do campo, suas vivências, necessidades e desafios.

2.1. EDUCAÇÃO DO CAMPO

O processo educacional do/no campo foi potencializado por meio dos movimentos e das lutas sociais do homem do campo. Segundo Caldart (2009) a educação rural aparece devido às pessoas consideradas pobres que vivem no campo, isto é, pessoas consideradas sem-terra, sem emprego, mas que lutaram e lutam, se organizam com a finalidade de mudar sua realidade e ter mais assistência e valor social, uma vez que são pessoas que também contribuem para o desenvolvimento social em termos gerais.

A educação do campo possui uma distinção da educação rural, ou seja, o processo rural é viabilizado para os diferentes indivíduos, na qual envolvem ações sociais, territórios, culturas e conhecimentos que constrói uma amplitude de diversidade do campo. Pois, a educação vem ampliar as oportunidades para pessoas criarem condições pertinentes da vida no campo, assim, a educação pode ser compreendida como uma estratégia relevante para transformação/renovação das pessoas que vivem o cotidiano do campo, o que envolve extensões sociais, culturais, econômicos, ambientais, políticos, religiosos e outros.

É pertinente salientar que a ideia de educação do campo ganha força por meio de movimentos sociais que tem a finalidade conquistar terra para seu trabalho e cultivo. Esses movimentos sociais possuem um contexto político, na qual envolve a continuação das

conquistas do povo camponês de sentido internacional, conforme expresso nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

A Educação do campo, que tem sido tratada como educação rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caçaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004, p. 176).

É possível percebermos que junto aos movimentos sociais várias ações educativas e programas a partir deste momento passam a ser desenvolvidos para a população do campo e foi assim que suscitaram as primeiras discussões e debates Por uma Educação do Campo.

O MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra) está incluído dentre os movimentos que mais fortaleceram a luta pela tão sonhada Educação do Campo. Esse movimento tem inspiração nas bases do pensamento marxista, tendo como objetivo a implantação da Reforma Agrária no território brasileiro, por meio de atividades de ocupação de terras improdutivas, afim de pressionar o Estado a efetivar a Reforma Agrária. Além do mais, reivindicavam condições necessárias para que os agricultores pudessem após o usufruto da terra, cultivá-las e viver destas terras. E para assegurar a permanência das famílias nessas terras e que as crianças assentadas tivessem acesso a uma educação de qualidade, o MST passa a reivindicar a construção de escolas próximas às áreas de reformas agrárias, garantido também por outra via, a possibilidade dos filhos desses agricultores crescerem e terem acesso ao conhecimento imersos em sua realidade.

O MST e outros movimentos sociais se juntaram para reivindicação de políticas públicas para a Educação do Campo, a exemplo a Confederação Nacional do Trabalhador e Trabalhadora na Agricultura (Contag), a Pastoral da Terra da Confederação dos Bispos do Brasil (CNBB), a União Nacional das Escolas Família Agrícola (Unefab), a Associação das Casas Familiares Rurais (Arcafar), dentre outros que lutaram por uma educação existente no campo e que levasse em consideração o interesses e realidade dos sujeitos camponeses.

Pode-se ser compreendido por educação do/no campo uma ideia de processo educacional construída pelas pessoas trabalhadoras que vivem no campo, na qual, implica lutas de organizações dos movimentos sociais, objetivando a elaboração e a prática de uma educação de acordo com realidade e as necessidades do homem do campo.

Por conseguinte, a educação do campo viabiliza uma escola no/do campo para atender as necessidades das pessoas que vivem nestes espaços. Além disso, esse processo educacional deve ser para assistir o homem do campo, ou seja, a escola deve estar onde as pessoas estão e atendendo a realidade dos indivíduos camponeses, ampliando seus conhecimentos e levando conhecimentos que auxiliem as pessoas a viverem de forma mais humanizada no campo.

Isso significa efetivar uma educação significativa no campo, proporcionar uma escola e processo educacional que ajude o homem a viver no seu contexto e não uma educação para as pessoas do campo mudarem para zonas urbanas, deve existir um uma educação, na qual as pessoas do campo sejam instruídas a viver no campo e poderem também, se for do interesse delas, a mudarem para locais urbanos.

O processo educacional do campo deve propor ações e políticas de permanência no campo, uma vez que várias pessoas preferem o convívio no campo, sendo assim, a educação do campo deve auxiliar essas pessoas a terem qualidade de vida no ambiente que elas escolherem viver. Nisso é necessário que o processo educacional do campo seja específico as pessoas do campo, uma educação alternativa ao homem do campo que o auxilie no seu desenvolvimento enquanto ser social.

No mais, o processo educacional do campo precisa superar o paradigma preconceituoso trazido pela educação rural, assim, passa a ser concebido como uma modalidade de ensino que leva em consideração os aspectos sociais, políticos, econômicos e culturais da população que residem em contextos rurais.

Isto é, em conformidade com Caldart (2002) a educação do/no campo aborda os dois ambientes campo e cidade como dois elementos da sociedade, na qual, ambas são dependentes, pois abordar de maneira diferente seria desigual no processo educacional, uma vez que a educação do campo e da cidade devem ser complementares e não separadas.

Com isso é relevante abordar também a existência de subsídios importantes à educação do campo, como: duas partes de um todo, ou seja, o rural e o urbano e a relevância de ligar os vínculos que são pertinentes ao campo. E para sua efetivação é preciso ações políticas que mostre a escola e o processo educacional no/do campo, com isso, também se faz necessário criar ações de políticas educacionais que assegurem uma educação no/do campo com mais qualidade, viabilizando desenvolvimento de ensino para todos os níveis de ensino. Pois de acordo com a Constituição Federal de 1988.

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 [...].

É necessário que a educação seja um processo de formação humana e proporcione aos indivíduos habilidade de inventar através do convívio social outro espaço mais igualitário e justo. Nisso, a educação é tida como estratégia visando o progresso sustentável do campo. Nisso, a educação pode ser compreendida também como estratégia visando o progresso sustentável do campo, sendo nas políticas públicas, na qual, esteja com plena responsabilidade com projetos de renovação/criação no ambiente rural/campo.

Por conseguinte, com a finalidade de proporcionar modificações fundamentais à educação rural os chamados movimentos sociais em parcerias com sindicatos, e apoio da igreja católica se organizam com a finalidade de assegurar mudanças para a educação no campo, sendo assim, assegurou-se de acordo com o artigo 28 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que diz:

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I - Conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II - Organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Dessa forma, visa o cumprimento do direito a uma educação que seja universal e legítima no que concerne aos processos didáticos e pedagógicos, na qual, estão ligados a um projeto de progresso social e que seja economicamente justo e ecológico, além disso, a escola do campo possui um papel estratégico no projeto de desenvolvimento educacional, pois deve viabilizar uma educação de qualidade para todos os seres sociais respeitando o lugar onde vivem, pois a luta do camponês por uma educação no campo tem trazido muitas conquistas. Entretanto, essa luta continua e é necessário que o homem do campo receba uma educação de excelência para que possa exercer seus direitos e deveres de forma a agregar desenvolvimento a sociedade rural/campo, Caldart (2002. p. 18), salienta a importância da luta pelo direito à educação do/no campo, dizendo que:

Um dos traços fundamentais que vem desenhando a identidade desde movimento por uma educação do campo é a luta do povo por políticas públicas que garantam seu direito a 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 às suas necessidades humanas e sociais.

Pois, a luta por uma educação no campo que atendam às necessidades das pessoas que vivem e querem permanecer no campo também proporciona outros conceitos também, como a ideia de sustentabilidade e diversidade que devem estarem ligado ao processo educacional do campo, trazendo a relação entre homem e natureza. Pois consideram a sustentabilidade ambiental, agrícola, agrária, econômica, social, política e cultural, como também a equidade de gênero, étnico-racial, intergeracional e a diversidade sexual.

Além disso, a luta por uma educação do campo é compreendida de forma histórica, na qual, é retratada até atualmente, tal luta ocorre através de movimentos sociais, sindicais e outros que estão unidos por um único propósito que é educação de qualidade para o povo campestre, pois nesse contexto a autora Caldart (2012, p. 216) afirma que:

[...] a realidade que produz a Educação do Campo não é nova, mas ela inaugura uma forma de fazer seu enfrentamento. Ao afirmar a luta por políticas públicas que garantam aos trabalhadores do campo o direito à educação, especialmente à escola, e a uma educação que seja no e do campo.

Pode-se inferir que a Educação do campo também é compreendida com um processo de formação humana, corroborando para uma consciência crítica, e desenvolvendo projetos para o progresso social do campo e da sociedade como bem esclarecem Santos, Paludo e Oliveira (2010, p. 52).

A compreensão de Educação do/no Campo viabiliza ligação entre progresso na agricultura e educação, pois surge no seio de movimentos sociais de lutas da população do campo que tiram seu sustento do trabalho no/do campo, na qual também fazem valer seu direito de educação no campo (SANTOS; PALUDO; OLIVEIRA, 2010, p. 51). Uma educação que fornece a reflexão sobre o trabalho para vida em uma relação ser humano e natureza, pois o trabalho não pode ser entendido simplesmente como um emprego, ganho de mercadoria, contudo, é compreendido como ação social, na qual, define a maneira humana de viver e existir, porque também envolvem outros fatores como cultura, lazer, sociais, artísticas. Em suma, o trabalho deve ser compreendido como ator de humanização imutável, porque este deve ser o

real sentido/ideia que a Educação no/do Campo busca desempenhar (SANTOS; PALUDO; OLIVEIRA, 2010, p. 52).

Nessa mesma ideia, processo educacional do campo possui os princípios de teor pedagógico socialista, oportunizando uma formação humana constante e emancipatória, objetivando sobrepujar a sociedade dividida em classes, por meio de ações de transformação social (SANTOS; PALUDO; OLIVEIRA, 2010, p. 53). Além disso, deve considerar a necessidade de compreender a educação como processo formativo que cresce/desenvolve no convívio familiar, ou seja, entre seres humanos, no ambiente de trabalho, na própria organização a sociedade civil, movimentos culturais e outros (IDEM, 2010).

As propostas devem ser especialmente voltadas as necessidades das pessoas do campo, sendo que a proposta curricular do campo busca auxiliar os estudantes em suas práticas e atitudes sociais, refletindo sobre as tradições e culturas, como também teorias, pois segundo Fernandes (2002, p. 67).

A Educação do campo é um conceito cunhado com preocupação de se delimitar um território teórico. Nosso pensamento é defender o direito que uma população tem de pensar o mundo a partir do lugar onde vive, ou seja, da terra em que pisa, melhor ainda: Desde a sua realidade. Quando pensamos o mundo a partir de um lugar onde não vivemos, idealizamos um mundo, vivemos um não lugar. Isso acontece com a população do campo quando pensa o mundo e, evidentemente, o seu próprio lugar a partir da cidade. Esse modo de pensar idealizado leva ao estranhamento de si mesmo, o que dificulta muito a construção da identidade, condição fundamental da formação cultural.

Logo, é preciso falar que as escolas do campo devem oferecer uma educação específica aos homens e mulheres do campo que lhe permita se desenvolver e ser capaz em suas ações de cidadania e consciente em suas ações como sujeito social. Efetivando uma educação humanizada, valorizando a vida do homem do campo, com políticas que agreguem oportunidades a todos, que os movimentos socioculturais estejam em constante desenvolvimento, respeitando o meio ambiente e ensinando técnicas inovadoras e contemporânea de cultivo da terra e preservação do meio ambiente entre outros. Isto é, uma educação significativa e real ao dia a dia dos camponeses.

Os currículos escolares do campo devem contemplar o estudo referente os assuntos importantes na nossa sociedade, são eles: temas ambientais, pontos da agrária e fundiária, sociais, matrizes produtivas, econômicas, políticas, culturais, de poder, de raça, gênero, etnia, sobre tecnologias na agricultura. Portanto, o currículo da escola do campo necessita envolver

as analogias com o trabalho na terra, vinculado educação e cultura, ou seja, torna-se um ambiente de desenvolvimento cultural de todos os seres humano.

2.2. ASPECTOS HISTÓRICOS, POLÍTICOS E LEGAIS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Muito se tem discutido sobre a importância da educação na vida do ser humano, entretanto a luta em defesa da educação no contexto brasileiro foi concretizada a partir do momento em que ela teve o reconhecimento enquanto educação formal, ou seja, como política pública. Além disso, por muito tempo, a educação seguiu padrões com o objetivo de atender as demandas do mercado capitalistas, o aluno era formado tão somente para o mercado de trabalho, deixando-se de lado a formação de cidadãos participativos, críticos e conscientes das mais diversas possibilidades de atuação na sociedade, e conhecedores dos direitos e deveres diante de um Estado de Direito e contexto democrático.

A partir dessa perspectiva, é importante que ocorra uma contextualização acerca dos movimentos defensores dos direitos dos povos camponeses, e ainda, a reflexão sobre o papel do professor inserido em tal realidade, levando em consideração, como destaca Cavalcante et. al (2011), que o silenciamento da educação do meio rural ocorreu por mais de quatro séculos, e há poucos registros desta modalidade de ensino.

A educação rural no Brasil tem sua origem agrária, e não consta inicialmente nas constituições de 1824 e 1891, mostrando assim, a exclusão e o descaso quanto à Educação do Campo. Durante o período colonial no Brasil, no qual o ensino estava caracterizado pelos princípios da Contrarreforma, adotou-se um modelo de educação voltadas apenas para os interesses da metrópole, isto é, valorização exclusiva para o ensino das Letras e das Humanidades.

Para Barradas (2013), o modelo de Educação do Campo pensada na época estava voltado para responder as necessidades das classes médias, pois viam na educação escolarizada uma oportunidade de ascender socialmente e para ocupar um lugar na burocracia dos colonizadores portugueses. Por outro lado, a realidade da população do campo era diferente, pois estavam excluídos do processo educacional, e como já mencionado, os interesses da educação respondiam os interesses da elite, indo contra a emancipação dos camponeses, sofrendo com a exclusão os agricultores, os seus filhos, e aqueles que residiam no campo.

Nos séculos XVI e adentrando o século XVII, a sociedade brasileira vivenciou a realidade mercantil supracitada. Quanto a administração colonial, essa ficou sobre a direção dos portugueses delegados pela Coroa, beneficiando politicamente através de doação de terras

outros portugueses que se instalaram no Brasil. Ainda nesse período, o capitalismo mercantil existente com a intenção de estabelecer moedas em favor do mercado internacional, necessitava bastante da obtenção de metais preciosos. Compreende-se, desta forma, que os primeiros colonos instalados no Brasil tinham como um de seus objetivos extrair ouro, e depois de muita procura foi encontrado somente em Minas Gerais, no final do século XVIII. Logo, Aragão (2011), visualiza tal contexto como a organização do processo de segmentação social, no qual a exploração de tal metal muito valorizado e cobiçado era explorado pelos proprietários rurais através da escravização, dentre eles, indígenas e africanos, consolidando-se assim, a gênese da estratificação social nas terras brasileiras.

A efetivação da estratificação social se concretizou com a descoberta do ouro e, conseqüentemente, com o crescimento populacional, havendo a necessidade da ampliação da burocracia estatal. Vale salientar que tal estratificação social ainda existe nos tempos atuais com uma nova roupagem, entretanto, atuando com as mesmas posições e funções sociais dentro do campo e da industrialização da lavoura no Brasil, fator esse que desencadeia todos os anos conflitos agrários em razão das disputas de terras.

Com a independência do Brasil e, conseqüentemente, a abolição da escravatura, José Bonifácio fez a primeira tentativa de reforma agrária no Brasil, todavia, ela nem sequer foi colocada em discussão, sofrendo um total processo de exclusão. Com isso, as classes subalternas, ou seja, as populações do campo, passaram todo o século XIX sem a possibilidade de adquirir terras e desprovidos também de seus direitos sociais. Quando à educação nacional no período imperial, segundo Barradas (2013, p. 24), constituiu-se da seguinte forma:

A Educação escolar, durante todo o período colonial brasileiro, pode ser descrita em três grandes fases: o predomínio dos jesuítas (com a função de catequizar os nativos), as reformas pombalinas (que expulsam os jesuítas e dá às escolas o formato das aulas régias – latim, grego, filosofia e retórica, ou seja, Educação para a elite, na qual os professores eram pagos pelo Estado e não pela Igreja Católica), e a transferência da Corte Real portuguesa para o Brasil, vindo com todo o aparato estatal e propostas de modernização (com a institucionalização do ensino primário, secundário e superior).

Essas três fases caracterizaram a educação escolar no Brasil, durante todo o período colonial, e a partir da Proclamação da República aconteceu uma reformulação no sistema educacional brasileiro. Ocorrendo nesse período a expansão da atividade cafeeira, a quantidade de capital deu grande salto, que ocasionou também a primeira revolução industrial no país.

Não havendo mão de obra qualificada para o manuseio das máquinas que aqui chegaram, houve a necessidade de solicitar imigrantes qualificados, provocando assim, o

aumento da população ao redor das grandes cidades, sendo uma das mais atingidas, São Paulo. Com essas ocorrências, diversificou-se a população e a formou-se um grupo de proletariado urbano com salários fixos e formação política vindas dos sindicatos europeus, provocando por parte deles melhores condições de vida.

Quanto à educação, foi a partir da efetivação desse grupo de proletariado, surgiram duas propostas, voltadas para a abertura de escolas e o seu aperfeiçoamento, sendo elas: otimismo pedagógico e entusiasmo pela educação. A primeira estava preocupada com as metodologias e qualidade de ensino que seriam oferecidas pelo Estado, e a segunda proposta focava seu interesse na abertura de escolas para as populações residentes nos bairros mais pobres, dentre essas, estavam as populações negra, operária e imigrante.

Ao se tratar da Educação do Campo, essa por muito tempo ficou em segundo plano. Apesar de nos séculos XIX e XX, diversos idealistas e modernistas brasileiros já lutavam a favor da educação no campo, pouca atenção era dada a ela. Conforme Aragão (2011), foi apenas nas décadas de 1910 e 1920 que ocorreu a necessidade de manter o homem no campo, visto o fluxo muito grande de migração para a cidade devido à industrialização em constante crescimento.

Barradas (2013) contribui ao dizer que, no começo do século XX, as escolas que surgiram nesse período se restringiram ao ensino agrícola e a alfabetização, com o objetivo na formação de mão de obra e voltada para às necessidades do mercado agrário industrial em desenvolvimento. Compreende-se que ocorreu ainda na década de 1930, mesmo de forma tímida, o envolvimento mais efetivo da sociedade em defesa de um projeto educativo voltado para a área rural, visto que estava em voga as discussões sobre a universalização da escola pública. Saggiomo e Azevedo (2007, p. 4) colaboram com essa discussão:

É possível, a partir da década de 1930, observarmos uma preocupação com a realização de levantamentos sobre as comunidades rurais, implicando também a forma como a Educação de tais comunidades se dá. Neste período, surgiu no Brasil o movimento caracterizado como ruralismo pedagógico. Essa proposta tem como objetivo estabelecer uma Escola Rural para o homem do campo, isto é, que o mantenha no campo, destacando sua vocação natural para tal tarefa.

No campo jurídico brasileiro, é somente na Constituição de 1934 que se faz referência à educação do meio rural, ocorrendo, posteriormente sua reprodução no Artigo 156 do Parecer Nº 36/2001, ao tratar do ensino nas zonas rurais. Já, nas décadas de 1940 e 1950 surgem os programas educacionais articulados com a saúde, com isso, várias outras entidades começam a

criar vínculos com a educação rural, entretanto, tal interesse se deu pelo fato dos interesses emergenciais vindos do mercado.

Nesse contexto, o movimento de Educação Popular desempenhou um papel fundamental, pois promoveu a partir da década de 1947 a alfabetização de adultos residentes no meio rural, surgindo dessa forma as nomeadas missões rurais. Começasse, a partir de então serem observadas mudanças quanto à educação nas comunidades rurais, fomentando-se a qualificação da população do campo, indo contra a ideia do ruralismo pedagógico, pois se caracterizava como uma escola domesticadora e fazia imposições aos indivíduos do campo os ideais urbanos.

Na década de 1950, ações mais concretas começaram a surgir na educação do meio rural, principalmente as ações voltadas para a alfabetização de jovens e adultos. Um marco importante nessa década foi o início da Campanha Nacional de Educação Rural. De acordo com Barreiro (2010), a campanha foi recomendada a partir do Seminário Internacional de Educação de Jovens e Adultos, ocorrida ainda no ano de 1949 no Brasil, tendo como principal meta estabelecer um ensino voltado para o desenvolvimento das comunidades rurais, sendo corresponsáveis os Ministérios da Educação, da Agricultura, Pecuária e Abastecimentos, entre outras. As ações deveriam estar direcionadas no treinamento de professores que estavam adentrando na educação do campo, ou seja, leigos, além disso, no treinamento dos filhos dos agricultores, preparando-os para as atividades agrárias.

Nas décadas de 1960 e 1970, foram implantados vários programas por iniciativa das agências nacionais, crescendo ainda mais os esforços a favor da alfabetização dos adultos, sendo tais questões ligadas ao desenvolvimento nacional. Cresce ainda nessa realidade o Movimento de Educação Popular, caracterizada pelo método de Paulo Freire. As décadas mencionadas são muito representativas quanto as mudanças sociais ocorridas a favor dos povos do campo. Destaca ainda Barradas (2013, p. 26):

A partir da instauração do regime militar, em 1964, muitas das ações educativas de caráter popular e conscientizador que vinham sendo realizados no campo brasileiro, principalmente no Nordeste, foram proibidas e descaracterizadas. Desse modo, é que as Campanhas de Alfabetização foram substituídas pelo Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), projeto do governo brasileiro, criado pela Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967, voltado para Educação de jovens e adultos.

É então, na década de 1980 que surge a Educação do Campo, com o objetivo de valorizar a identidade campesina, contrária à prática imposta pelos moldes capitalista e enfrentando a

desigualdade social existente. E, ainda, entre os anos de 1980 a 2004, os movimentos ocorridos contribuíram na progressividade e no alcance dos objetivos dos mesmos. Houve também a formulação do conceito de Educação do Campo, tendo uma nova concepção de Educação no meio rural brasileiro, a partir de 1990. Contribui Barradas (2013, p. 27):

Confirma-se como marco deste movimento a realização do I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (IENERA), em 1997, na Universidade de Brasília (UnB), a partir da articulação entre o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), a UnB, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), que, ao final do encontro, lançaram o Manifesto das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária ao Povo Brasileiro, e, ainda, mais tarde seriam aprofundadas nas Conferências Nacionais de Educação do Campo, as bases para defesa do referido tema.

Os resultados de todas essas mobilizações foram significativos, pois com o grande apoio das universidades brasileiras, surgiu no Ministério de Desenvolvimento Agrário – MDA, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, com a tarefa de alfabetizar e escolarizar os trabalhadores assentados. Articulou-se ainda mobilizações entre universidades, movimentos sociais e entidades governamentais, com o intuito de se criar um projeto voltado para a defesa da educação.

Dentre tantas mobilizações em prol de uma Educação do Campo voltada para à realidade dos camponeses, um dos eventos de grande referência e importância que surgiu e que ainda ocorre até hoje é a Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo. Foi desde essa I Conferência que começou-se a organizar princípios e diretrizes operacionais em função de uma educação básica solidificada nas escolas do campo e caracterizada por uma identidade própria, isto é, como destaca Brasil (2002), no seu Artigo 2º, uma educação que contemple a realidade do campo e dos alunos, levando em consideração a construção de saberes específicos, partindo do particular para o geral, e também articulando o ensino a partir dos recursos disponíveis, no sentido de viabilizar alternativas para a melhoria de vida local e, conseqüentemente, do país.

A II Conferência Nacional por uma Educação do Campo, realizada em Luziânia – GO, no ano de 2004, foi outro marco recente e fundamental, haja vista a representatividade da ampliação do movimento em prol da Educação do Campo, além da diversidade de indivíduos presentes, demonstrou a ampliação dos espaços de lutas na construção de um projeto de sociedade mais igualitária, democrática e justa.

Oliveira e Montenegro (2010), corroboram ao comentar que as desigualdades sociais estão permeadas tanto nos povos do campo quanto nos da cidade. Embora ainda ocorram muitas discussões controversas sobre as delimitações do que seja campo e cidade, muitas pesquisas apontam que a população rural, destacadamente, tem renda inferior à população urbana. É no campo também que se encontram o maior índice de analfabetismo, uma baixa taxa de anos de estudos e um número muito baixo de escolas nas suas mais diferentes modalidades de ensino.

A educação de qualidade tão discutida nos mais nomeados documentos, em congressos, e demais eventos, é um desejo daqueles que estão arduamente presentes nas múltiplas realidades educacionais. No entanto, apesar de muitas articulações e lutas em prol dessa educação, no campo é notado ainda que a evasão escolar, a baixa escolarização e repetências são elementos presentes. Por isso, a necessidade e o compromisso de analisar, discutir e propor ações que possam amenizar ou superar tal quadro.

Todos esses movimentos acarretaram a criação da Coordenação Geral da Educação do Campo, hoje presente no Ministério da Educação – MEC, à qual assume papel muito importante nas articulações e ações de Políticas Públicas voltadas para à Educação do Campo, seja no âmbito da Secretarias Estaduais e municipais, e nas universidades públicas. Dentre os mais diversos eixos discutidos de Políticas Públicas para a Educação do Campo, estão as políticas de formação para os professores do campo.

2.3. A EDUCAÇÃO DO CAMPO E SEUS DESAFIOS

A ideia de que o homem do campo é um indivíduo que não acompanha o avanço social surgiu desde a época colonial/imperial. Com isso, trazendo o trabalho escravo no Brasil, nesse sentido, a educação no campo traz ideia que existia de acordo com as famílias mais ricas do campo, pois, sabe-se de acordo com a história social e política que a classe social dominante de cada época busca atribuir seu processo educacional, objetivando manter-se sempre no controle do sistema social e de certa maneira subjugar a classe com menor prestígio social, na qual, o homem do campo faz parte. Segundo Hage (2005b, p.55) diz que:

[...]uma concepção urbano-cêntrica de mundo [...]dissemina um entendimento generalizado de que o espaço urbano é superior ao campo, de que a vida na cidade oferece o acesso a todos os bens ou serviços públicos, de que a cidade é o lugar do desenvolvimento, da tecnologia e do futuro enquanto o campo é entendido como lugar do atraso, da ignorância, da pobreza e da falta de condições mínimas de sobrevivência.

Percebe-se que o processo educacional do campo se agrupa em ações considerados benéficos, ou seja, tem-se a noção que o camponês não conseguiu ser um sujeito atuante e capaz de decidir socialmente. Tem-se a compreensão que o homem do campo são pessoas que possuem quase nada de oportunidade, tendo apenas o conhecimento do cultivo da terra (HAGE, 2005, p.14).

Entretanto, atualmente é sabido que a educação deve tornar o indivíduo independente, tornando-o capaz de exercer sua cidadania em qualquer ambiente. Emancipando as pessoas e possibilitando serem agentes ativos na construção de seus conhecimentos, a educação deve transformar o homem em agente social capaz de fazer suas próprias escolhas, agindo em conformidade com seus interesses (HAGE, 2005, p.15). Contudo, percebe-se que a educação rural é entendida como aquela que é necessária instruir ao homem do campo apenas um conhecimento básico, isto é, não é preciso instruir as pessoas do campo com conhecimentos considerados complexos, e nem instruir de forma intelectual as pessoas que vivem no campo, esse tipo de compreensão vai de oposição ao direito de educação com qualidades a todos, (Idem, *Ibidem*).

Nesse sentido, a ideia de educação ou seu conceito está em constante dinâmica, isto é, as práticas consideradas pedagógicas mudam de acordo com a época e necessidade de ensino. Pois, a sociedade no Brasil tem sido mudada e envolve o homem do campo nas ações sociais de acordo com Caldart (2009).

Logo, o processo educacional do/no campo ocorre segundo os movimentos sociais, lutas por terras e melhores condições de vida no ambiente rural, além disso, buscam autenticação pela identidade do povo camponês. Essa ideia estabelecida pelas pessoas que vivem no campo, pois, a educação do campo deve ser viabilizada ao homem do campo de acordo com as políticas e realidade do homem do campo, contudo, isso não significa um sistema educacional apenas com conhecimento básico de leitura e escrita, mas com outros conhecimentos complexos, dessa forma instruindo o homem do campo de forma correta. Pois, de acordo com Caldart essa educação a reflexão sobre o campo e seus desafios antecede a reflexão sobre educação, percebendo o campo como um ambiente onde vivem, trabalham, produzem cultura, relacionando as pessoas do campo.

“A educação necessita ser compreendida e entendida como um processo de construção da hegemonia de um sujeito social, que seja democrático e plural e suas diferenças” (HAGE, 2005, p. 2005). Porque sabe-se que no campo existem diversas pessoas com diferentes culturas e política, como por exemplo: indígenas, quilombolas, trabalhadores assalariados, e outros, essas pessoas precisam conviver numa socialização considerada dialógica e fraterna.

O processo educacional no campo deve ser ações de classe trabalhadora do campo que envolvam todos que estão inseridos no campo. Uma educação que proporcione uma relação entre cidade e campo, viabilizando uma sociedade justa e igualitária a todos, lutando contra qualquer tipo de preconceito social. De acordo com Caldart, (2003, p. 66).

Uma escola do campo não é, afinal, um tipo diferente de escola, mas sim é a escola reconhecendo e ajudando a fortalecer os povos do campo como sujeitos sociais, que também podem ajudar no processo de humanização do conjunto da sociedade, com suas lutas, sua história, seu trabalho, seus saberes, sua cultura, seu jeito. Também pelos desafios da sua relação com o conjunto da sociedade. Se é assim, ajudar a construir escolas do campo é, fundamentalmente, ajudar a constituir os povos do campo como sujeitos, organizados e em movimento. Porque não há escolas do campo sem a formação dos sujeitos sociais do campo, que assumem e lutam por esta identidade e por um projeto de futuro.

Quando se aborda a educação do campo, como política não pode esquecer de incorporar problematizações a respeito das diferenças culturais e contextuais. Segundo os autores Arroyo, Caldart e Molina, (2004, p. 26):

A educação é direito social. Uma política de Educação do campo requer o reconhecimento de que a cidade não é superior ao campo e, a partir dessa compreensão, devem-se impor novas relações baseadas na horizontalidade e solidariedade entre campo e cidade. O campo é, acima de tudo, espaço de cultura singular, rico e diverso. Assim, é importante a superação da dicotomia entre o rural e o urbano.

Nesse sentido, o processo educacional do campo é considerado uma política que demonstra e viabiliza ações de política de cunho nacional, proporcionando uma formação na qual, alcance a população, com a finalidade de excitar à construção de relações fundamentadas no respeito social, na dignidade humana, na cultura e no mundo do trabalho campestre.

CAPÍTULO 3 - REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO E CONTEXTO DA PESQUISA

Ao falar sobre o nosso referencial teórico-metodológico é necessário compreender que há diferentes concepções que direcionam nosso olhar não apenas para as definições práticas que auxiliam no processo de coleta de dados in lócus da pesquisa, sobretudo, subjazem nossas práticas, a educação e o tipo de homem que pretendemos formar no campo educacional. É a partir desta perspectiva, que adotamos a abordagem do ciclo de políticas nesta investigação.

3.1. NOSSO ENTENDIMENTO DE POLÍTICA

A definição de políticas é mutável dependendo do contexto existente, porém a grande certeza é que elas existem de forma política em seus dois mundos, como exemplo podemos citar a educação urbana e a educação do campo, todas duas são regidas pela mesma Lei, porém com conceitos diferentes de espaço físico, comunidade, cultura, acessos e outros termos que interferem diretamente em sua execução.

Para Norberto Bobbio (2002) “Política Pública” é uma atividade humana que tem por objetivo à aquisição e conservação dos expedientes imprescindíveis para o exercício do poder sobre o homem, o qual seria o sentido latente na concepção da maioria das pessoas, em outras palavras, “política” no sentido da atividade, ligada muitas vezes às ações político-partidárias.

O que se percebe a luz das leituras sobre o tema Políticas Públicas é acima de tudo é um ato político, com um ele efetivo com os governos das três esferas federal, estadual ou municipal, isso vai depender de qual ação será desenvolvida e em qual contexto. Assim se faz necessário distinguir política de político (governo). Mouffe, faz uma distinção entre “política” e o “político:

Por “o político” refiro-me à dimensão do antagonismo inerente às relações humanas, um antagonismo que pode tomar muitas formas e emergir em diferentes tipos de relações sociais. A “política”, por outro lado, indica o conjunto de práticas, discursos e instituições que procuram estabelecer uma certa ordem e organizar a coexistência humana em condições que são sempre conflituais porque são sempre afetadas pela dimensão do “político” (MOUFFE, 2005, p. 20).

Para situar o nosso objeto de estudo acerca das políticas de formação continuada trazemos a proposição de Mouffe (2003) que orienta nosso entendimento sobre política educacional, ao considerar que a política é uma necessidade humana e tarefa extremamente

complexa em face ao pluralismo das relações sociais, por conseguinte, é concebida como atividade e necessidade inerente à ação do homem em diferentes contextos.

Logo, a política educacional representa-se em um “conjunto de decisões tomadas antecipadamente, para indicar as expectativas e orientações da sociedade em relação à escola, a qual visa assegurar a adequação entre as necessidades sociais de educação”. Nesse cenário, as políticas educacionais são criadas nas ações governamentais, mas as demandas nem sempre são reconhecidas e validadas nos textos oficiais, que exprimem o compromisso efetivo da educação com qualidade e da formação docente (AKKARI, 2011, p. 12).

Compreendemos que o processo de elaboração das políticas voltadas para a educação requer um olhar atento para a melhoria da educação, pois não basta somente promover cursos de formação para que ocorra mudanças em suas práticas de ensino. Evidentemente, que espaços contínuos de formação são pertinentes e necessários, contudo, há responsabilidades no contexto educativo, que não podem ser delegadas aos docentes, como a infraestrutura e material didático pedagógico, bem como outros fatores essenciais ao desenvolvimento da educação.

3.2. ABORDAGENS TEÓRICO-METODOLÓGICA DO CICLO DE POLÍTICA

Para Ball (2001, 2002) a análise da trajetória de políticas, expressa que processo é entendido como multifacetado e dinâmico, considerando que articular os contextos macro e micro, em uma reação complexa, ou seja, o próprio ato de ensinar envolve ações intencionais, que são políticas pois fazem parte da vida do ser humano enquanto um indivíduo que é por natureza político.

O processo de teórico-metodológico envolve a questão do epistemológico, isto é, para construir ou elaborar este trabalho foi preciso considerar os aspectos epistemológicos que nos permitiram compreender a temática deste trabalho, com a finalidade de propiciar consistência metodológica e suas relações com o contexto educacional. Pois, segundo Mainardes (2017, p. 04), o enfoque epistemológico.

[...] é o modo como se constrói metodologicamente a pesquisa a partir de uma determinada perspectiva epistemológica e de um posicionamento epistemológico. Refere-se ao nível de coerência entre os diferentes aspectos da pesquisa (objetivo referencial teórico, metodologia, análises, conclusões). Nenhuma metodologia é neutra. Por essa razão, ao explicitar suas bases epistemológicas, o pesquisador pode exercer a vigilância epistemológica em sua pesquisa, cuja construção parte da perspectiva e do posicionamento epistemológicos assumidos. O sentido de reunir as palavras epistemologia e metodologia deseja representar que a metodologia da pesquisa decorre das orientações epistemológicas do pesquisador. O enfoque

epistemológico pode ser compreendido como o fio condutor que articula todos os elementos da pesquisa, ampliando sua coerência, consistência e rigorosidade.

Ao abordar os temas políticas públicas educacionais Ball (2001,2006) trata os efeitos da globalização e as transformações nos níveis econômico, político, cultural e social que as nações enfrentam há mais de três décadas. Apesar da tendência unificadora, sobretudo no que se refere aos aspectos culturais de homogeneizar os interesses de todos os cidadãos – a ponto de já se falar em “cidadania mundial” (BALL, 2001, p. 101), cada nação recebe os efeitos da globalização via uma tradução local, isto é, conjugando a lógica dos sistemas mundiais às demandas e necessidades nacionais.

Ball (2001) defende a integração entre as esferas global e local, ou seja, entre o macro contexto e o micro contextos em privilegiar um ou outro, e é a partir dessa perspectiva que ele desenvolve seu modelo de análise das políticas públicas educacionais, apresentando a abordagem do ciclo contínuo de políticas. Segundo o autor a articulação dessas duas dimensões global e local é um processo inevitável, uma vez que, as políticas nacionais se constituem “como o produto de um nexos de influências e interdependência que resultam numa ‘interconexão, multiplexidade e hibridização’ [...], isto é ‘a combinação de lógicas globais, distantes e locais’[...]” (BALL, 2001, p. 102).

No mais, ao considerar a multiplicidade de textos e discursos que perpassam os contextos local e global, faz-se necessário o distanciamento de que as políticas públicas, sejam elas voltadas para a produção de um currículo oficial ou para a definição de ciclos de formação continuada de professores, sejam lançadas nas escolas, pelas instâncias governamentais, “ de cima para baixo”, cabendo a cada instituição a decisão de como receber tais políticas:

Acatando e implementando o “pacote” de ações ou resistindo a ele. Segundo Lopes (2006) a proposta de Ball é exatamente a de romper com o par dicotômico atacar/resistir, lançado um olhar para outros sentidos que se vão constituindo ao longo do percurso pelo qual as políticas públicas transitam.

Para descrever o macro texto e o microtexto e a relação entre ambos, Ball define cinco contextos que podem ser entendidos como arenas políticas, a partir dos quais todo e qualquer processo de produção de políticas públicas deve ser analisado: 1) o contexto de influência, 2) o contexto da definição de texto político, 3) o contexto da prática, 4) o contexto dos resultados e efeitos e 5) o contexto da estratégia política (MAINARDES, 2006).

O contexto de influência está relacionado aos textos e discursos que influenciam na produção das ideias iniciais de geração de uma política pública. Ele pode ser composto por

representantes governamentais e não governamentais. Em alguns casos, a mudança de gestão de um governo pode acarretar rupturas no contexto de influência, ou seja, se determinado partido político, por estar no poder, influencia a decisão sobre as políticas públicas com suas crenças político-partidárias, ao ser substituído por outro, deixa de exercer a mesma influência. E, dependendo da oposição de valores e rivalidades entre os partidos, as ideias e até mesmo as próprias políticas já implementadas são abandonadas para, no lugar delas, serem colocadas novas que correspondam aos princípios e as influências do novo governo. Observa-se, dessa forma, que o contexto de influência é um terreno movediço, sujeito às intempéries das mudanças de governo.

O contexto da definição de texto político é a esfera na qual os documentos oficiais produzidos. Uma vez determinados os objetivos centrais relacionado a questão amplas como: o que é educação? Como deve ser o ensino? Que aluno desejo formar? Entre outras, e ancorados nas discussões produzidas no contexto de influência, no qual são definidas as finalidades sociais da educação.

O contexto da prática refere-se as ações concretas dos atores do cenário educacional. Podemos associar o contexto da prática diretamente na escola que recebe os textos oficiais e onde acontece a prática daquilo que foi pensado (contexto de influência) e escrito (contexto da definição de texto).

O contexto dos resultados e efeitos emerge da avaliação das políticas públicas, depois de implementadas. Esse contexto apresenta dois níveis: Um mais imediato, verificado a curto ou médio prazo, na mudança das ações de professores e equipes de gestores das escolas e na melhoria de desempenho dos alunos nas avaliações internas e externas; e, um sentido mais amplo, o contexto dos resultados e efeitos refere-se “ao impacto dessas mudanças nos padrões de acesso social, oportunidade e justiça social” (MAINARDES, 2006, p.55), o que se verifica apenas a longo prazo.

Por fim, o último contexto listado por Ball é o da estratégia política, diretamente relacionada ao contexto anterior. A partir dos resultados e efeitos das políticas implementadas, são pensadas novas estratégias e, assim, o ciclo das políticas públicas recomeça, com a mesma abordagem ou, dependendo dos resultados e efeitos, com novas ações. Com os dois últimos contextos, o autor demonstra preocupação pelos impactos das políticas públicas e pelas medidas adotadas para solucionar os problemas de ordem social, sobretudo as desigualdades diagnosticadas no contexto anterior.

Então, ao delinear esta pesquisa nosso compromisso, é de analisar as múltiplas relações, influências e interferências contextuais que influenciam no processo de formação continuada

de professores do campo da rede municipal de ensino, ou seja, que nosso olhar não é neutro e descompromissado das relações educacionais que tentam controlar e limitar a atuação de professores enquanto sujeitos produtores de conhecimentos e de políticas.

O ciclo de políticas nos permitiu analisar o processo de formação continuada de professores do campo que trabalham em escolas multisseriadas (Ensino Fundamental I e II) da rede municipal de educação de Humaitá-Amazonas. Logo, buscamos analisar como foi se desenvolvendo as políticas de formação nos contextos de influência, de produção de texto e da prática (BALL, 2001, 2002).

O ciclo de políticas, segundo Mainardes (2006), além de oferecer instrumentos para a análise crítica da trajetória de políticas e programas educacionais, destaca que umas das vantagens desse método é sua flexibilidade, ou seja, pode associar abordagens, tipos de pesquisa e instrumentos que contribuem na investigação, considerando que apresenta uma proposta de natureza aberta e como um instrumento heurístico (BATISTA, 2017), isso, nos permite adotar a abordagem a qualitativa e a entrevista semiestruturada.

A partir disso, selecionamos abordagem qualitativa, observando suas características no domínio das ciências humanas, segundo Creswell (2007, p. 43, grifos nossos):

A pesquisa qualitativa é um meio para explorar e para entender o significado que os indivíduos ou os grupos atribuem a um problema social ou humano. O processo de pesquisa envolve as questões e os procedimentos que emergem, os dados tipicamente coletados no ambiente do participante, a análise dos dados indutivamente construída a partir das particularidades para os temas gerais e as interpretações feitas pelo pesquisador acerca do significado dos dados.

Essa singularidade permitiu “entender o significado que os indivíduos ou os grupos atribuem a um problema social ou humano” aproximando-se da dinâmica do ciclo de políticas ao considerar que os sujeitos produzem e desenvolvem políticas a partir de sua subjetividade, compreensões e interpretações. Assim, para compreender como se desenvolveu a formação continuada dos professores optamos pela entrevista semiestruturada como instrumento de pesquisa. Após esse processo, realizamos a análise com base no ciclo de políticas Ball (2001; 2002), observando os contextos, os objetivos, o referencial e os resultados que surgiram nas entrevistas.

No primeiro momento, realizamos a busca de coleta de informação sobre a educação do campo no município de Humaitá que apresentamos no tópico abaixo. E após essa etapa verificamos que utilizamos a técnica da observação simples, considerando houve momentos de

idas e recolha de informações a SEMED, bem como, da experiência da pesquisadora na secretaria.

Segundo Gil esse tipo de observação, a pesquisadora fica “alheio à comunidade, grupo ou situação que pretende estudar, observa de maneira espontânea os fatos que aí ocorrem. [...] Embora a observação simples possa ser caracterizada como espontânea, informal, não planejada, coloca-se num plano científico, pois vai além da simples constatação dos fatos. Em qualquer circunstância, exige um mínimo de controle na obtenção dos dados. Além disso, a coleta de dados por observação é seguida de um processo de análise e interpretação, o que lhe confere a sistematização e o controle requeridos dos procedimentos científicos” (2006, grifos nosso, p. 101). Portanto, a partir das técnicas de coleta de informações utilizadas, a entrevista semiestruturada e a observação, foi possível construir os tópicos que tratam do contexto da educação do campo na SEMED e da formação continuada.

3.3. CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE HUMAITÁ

Humaitá é um município brasileiro localizado no interior do estado do Amazonas, pertencente à mesorregião do Sul amazonense e microrregião do Madeira. De acordo com estimativas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2021) sua população é composta por aproximadamente 57.195 habitantes. E limita-se com os municípios de Manicoré ao norte e leste; Porto Velho e Machadinho d'Oeste-RO, ao sul; Tapauá e Canutama ao oeste.

Os principais meios de acesso ao município são: a BR 319 que liga a cidade de Porto Velho-RO e Manaus-AM onde termina na foz do rio Paraná do Careiro e Rio Solimões; a BR 230, conhecida como transamazônica, liga a cidade de Lábrea no Amazonas e passa por Humaitá dando acesso a cidade de Apuí cortando vários estados como: Pará, Maranhão, Tocantins, Paraíba, terminando em João Pessoa no porto de Cabedelo.

Além do transporte terrestre pelas rodovias, outro meio de transporte muito popular na região é o fluvial, realizado pelo rio Madeira, que é um dos 5 (cinco) rios em maior extensão e volume de água do mundo. O tráfego fluvial é utilizado pela população para transportar, pessoas, alimentos, combustíveis e animais para a cidade de Porto Velho - RO ao sul e ao Norte as cidades de Manicoré, Novo Aripuanã, Borba, Nova Olinda do Norte e a capital Manaus. Possui extensão territorial de 33.071.667 km², o que faz com que o município seja considerado um dos maiores do estado em área territorial.

Figura 2: Localização geográfica de Humaitá – AM no estado do Amazonas



Fonte: Google/ Wikipédia, a enciclopédia livre 2022

O município de Humaitá dispõe ainda de um Produto Interno Bruto (PIB) de R\$ 698.420,78, o que o coloca como o oitavo município com maior PIB no Amazonas e o terceiro em sua mesorregião. Segundo Franco (2018) os aspectos econômicos do município baseiam-se principalmente no cultivo de mandioca, arroz, milho, feijão, cupuaçu, banana e hortaliças, a pecuária de bovinos, a piscicultura, a pesca artesanal, o artesanato, a atividades de beneficiamento da castanha, a extração de madeira e de ouro extraídas no Rio Madeira, bem como, a caça e a pesca.

Quanto ao aspecto educacional no município de Humaitá observa-se que está sob a responsabilidade dos seguintes órgãos de acordo com Franco (2018):

Secretaria Municipal de Educação (SEMED), que oferece Educação Infantil e Ensino Fundamental nos Anos Iniciais, Finais e Educação de Jovens e Adultos (EJA/1º e 2º Segmento); Secretaria do Estado e Qualidade de Ensino no Amazonas (SEDUC) que oferta o Ensino Fundamental Anos Iniciais e Finais, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA/de nível médio);

Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e o Núcleo de Ensino Superior de Humaitá, da Universidade do Estado do Amazonas (UEA), que ofertam Ensino superior;

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM), que oferece Ensino Médio Técnico nas modalidades integral e subsequente;

Escolas e universidades privadas;

Instituições privadas que atendem a Educação Infantil.

A educação no município de Humaitá é de responsabilidade da Secretária Municipal de Educação - SEMED, que tem a função de fornecer as escolas recursos financeiros necessários para mantê-las ativas, além disso, é responsável por desenvolver políticas e programas educacionais que possam contribuir para a melhoria da educação no município.

3.3.1. Secretaria Municipal de Educação

No processo de pesquisa, buscamos conhecer o histórico da SEMED, infelizmente as informações são escassas, e não dão conta de delinear substancialmente sua trajetória educacional no município, necessitando do desenvolvimento de pesquisas que focalizem as histórias desta importante instituição. Ressalva-se que, foi informado que há poucos documentos, até o primeiro semestre do ano de 2022 estava em construção.

A estrutura física da SEMED possui várias dependências distribuídas em quatro blocos para melhor atender as modalidades de ensino do campo, indígena e urbana, tanto nos aspectos pedagógicos, quanto administrativos institucionais.

Figura 3: Composição/Blocos da SEMED



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2022

Figura 4: Organograma Funcional da Secretaria Municipal de Educação e Desportos - SEMED



Fonte: Relatório de Estágio em Gestão (SILVA et al., 2017)

A SEMED com a finalidade de prestar um atendimento adequado ao público, tem com princípio a gestão democrática, que é um princípio consagrado pela constituição vigente e que abrange tanto as dimensões pedagógica, administrativa e financeira. Entretanto, pondera-se que ainda há muito a ser avançar quanto a gestão democrática no município, principalmente na seleção dos gestores escolares que ainda permanece a indicação política e no trabalho pedagógico da SEMED, que falta concurso específico para exercer atividades inerentes aos serviços de apoio escolar, estes cargos são rotativos e preenchidos em conformidade com os interesses do executivo/legislativo, fato que explica a ausência de documentação da história da SEMED, de escassos documentos de projetos e políticas de formação ao longo dos anos.

Entendemos que a gestão democrática no contexto da SEMED faz com que a participação das pessoas seja fortalecida para garantir um ensino de qualidade. Com essa organização a instituição delegou responsabilidades para que cada setor realize seu trabalho com autonomia e transparência.

Quadro 1: Estrutura Física e Administrativa da SEMED

BLOCO I	BLOCO II	BLOCO III	BLOCO VI
Secretária de educação	Coordenação de Planejamento	Recursos Humanos (plano, processo seletivo);	Administrativo do Campo
Assessoria Jurídica	Equipe de Multiprofissionais	Recursos Humanos (Análise e prestação de contas);	Supervisão Pedagógica do Campo
Coordenação da Educação do Campo	Coordenação de Transporte Escolar	Setor Técnico Engenharia	Supervisão Pedagógica Urbano
Coordenação da Educação Urbana	Almoxarifado	Coordenação Censo Escolar	
Administrativo	Cozinha	Coordenação Escolar Indígena	
Recepção			

Fonte: Produzido pela pesquisadora a partir da pesquisa de campo, 2022

Os 4 (quatro) blocos da SEMED foram organizados, segundo as informações, para melhor atendimento da comunidade. Essa organização até o presente momento não alcançou seu objetivo segundo os profissionais que ali se encontram, se por um lado era para organizar o atendimento, por outro, há um desencontro de informação, uma vez que a organização ficou dispersa.

Podemos observar, a partir do quadro acima, que a Coordenação do Campo fica no bloco I, a Supervisão Pedagógica fica no bloco IV e o Censo Escolar no bloco III, com essa divisão a comunidade externa fica perdida quanto as informações e setores responsáveis. Haja vista que não há identificação dos blocos, essa identificação feita aqui foi para melhor esclarecer os leitores.

A unificação dos setores da Educação do Campo em um único bloco como: a Coordenação do Campo, Supervisão, Censo Escolar e Administração do Campo facilitaria o trabalho em equipe, o que poderia trazer resultados mais expressivos. Até porque não podemos deixar de observar que nem um setor é independente, ou seja, a partir da Administração do Campo que alimenta toda as informações para repassar para ao Censo, para a Coordenação e Supervisão. A partir dessas informações podem encontrar soluções para os problemas existentes e para a organização de todo o trabalho no decorrer do ano letivo.

Em alguns setores presenciamos um número grande de servidores, já em outros um número reduzido de profissionais, para garantir um trabalho de qualidade, talvez a inadequada distribuição seja por falta de conhecimento da gestão, que está à frente desta instituição. Ainda se observa alguns problemas estruturais, apesar de possuir internet, há equipamentos novos, mas não há manutenção para um bom andamento dos trabalhos, há salas deterioradas, pequenas, mal iluminadas. Em outro bloco, nas repartições ouve-se tudo o que se fala na sala ao lado, segundo alguns funcionários bem difícil trabalhar desta forma.

A SEMED atende as populações das escolas de áreas Urbanas e do Campo, dando os suportes necessários para as unidades escolares. A SEMED funciona no turno matutino das 8:00h às 12:00h e vespertino das 14:00h às 17:00h.

A SEMED atende no total de oito mil quinhentos e noventa e dois (8.592) alunos distribuídos Creche de dois (2) e três (3) anos, Educação Infantil (Pré I e II), Fundamental I Anos Iniciais (1º ao 5º Ano), Fundamental II Anos Finais (6º ao 9º Ano). E a Modalidade da Educação de Jovens e Adultos – EJA, sendo quatorze (14) escolas distribuídas na Área Urbana, doze (12) indígenas e cinquenta e cinco (55) na Área do Campo perfazendo um total de oitenta e uma (81) escolas (Esses dados foram coletados antes do Censo Escolar 2022), conforme apresentamos abaixo:

- 1) São quatorze (14) escolas situadas na área urbana sendo elas: Aurea Ferreira Cação; Dom Bosco; Edmee Monteiro Brasil; Irmã Maria Carmem Cronenbold; Jonecy Alves de Farias; José Cezário Menezes de Barros; Linda Lúcia de Souza Miranda; Lindalva Guerra de Souza; Maria Bonfim Santiago da Cruz; Marlúcia Gomes de Oliveira; Nossa Senhora do Carmo; Rosa de Sarom e São Francisco.
- 2) Doze (12) escolas indígenas sendo elas: (Indígena Cujubim; Indígena Ipoari; Indígena Idhete; Indígena Francisco Meirelles; Indígena Kapegakakay; Indígena MBoawa; Indígena Nossa Senhora Aparecida; Indígena São Sebastião; Nove de Janeiro; São Jorge; São José; Indígena Tukaiary).
- 3) Cinquenta e cinco (55) escolas do campo, destas, quarenta e sete (47) escolas estão localizadas na margem do Rio Madeira, igarapés e lagos, uma (1) escola flutuante (popularmente conhecida como balsa escola) e sete (7) escolas estão localizadas à margem da BR 319 e da BR 230. As escolas localizadas na área rural são divididas em duas categorias: escolas ribeirinhas e escolas da estrada (FRANCO, 2018), as quais são subdivididas em 10 polos. Polo I (Aurea Stela Mariuba Marques; Edmee Brasil; Nossa Senhora das Dores; São Jorge; São Miguel; Santo Antônio); Polo II (Domingos Ribeiro; Joaquim Gomes; Nossa Senhora Aparecida; São Miguel; Santa

Rita; Santa Rosa); Polo III (Claudino Coelho; Helena Sofia; João da Cruz; Júlio da Mota; Santa Luzia); Polo IV (Irmã Clara Jacob; Nossa Senhora Aparecida; São João Bosco; São Roque; Santa Rita); Polo V (Igarapé Grande; Maria do Carmo Ferreira; Manoel Tiago Ferreira; São Francisco; Vila Riça; Polo VI (Osmarina Melo de Oliveira); Polo VII (Didi Breves; Jefferson Peres; José Menezes Tiúba; Marly Lobato Nery; São Raimundo/Parana; São Raimundo/ São Raimundo; Padre Luiz Bernard; Polo VIII (Bom Samaritano; Dom Bosco; São Domingos Sávio; Santa Luzia; Polo IX (Cristo Rei; Divino Espirito Santo; Jesus de Nazaré; Nossa Senhora do Rosário; São Benedito; São Francisco; Santa Bárbara; Polo X (Antonieta Ataíde II; José de Souza Mota; Maicizinho; Marluce de Carvalho Lobato de Souza/km 40; Marluce de Carvalho Lobato/km 70(Anexo); Vereador Manoel de Oliveira Santos; Manoel de Oliveira Santos km 100 (Anexo).

Quadro 2: Números de escolas Urbanas e do Campo

Número de Escolas da Área Urbana	Número de Escolas Indígenas	Número de Escolas da Área Ribeirinha/Estradas
14	12	55

Fonte: Produzido pela pesquisadora a partir da pesquisa de campo, 2022

Há um número expressivo de escolas rurais e ribeirinhas, em comparação as escolas da área urbana. O que requer compromisso efetivo da SEMED para prover a estrutura necessária para que a educação escolar se efetive em todos os espaços que configuram o município de Humaitá considerando suas peculiaridades sociais e culturais.

De acordo com Leite (2010) com base em Hage (2009) o Censo Escolar de 2006 revelou a existência de 203.973 estabelecimentos de ensino, com 55.942.047 estudantes matriculados, distribuídos em diferentes etapas e modalidades de ensino da educação básica (INEP, 2007). Desse quantitativo de estabelecimentos, 50.176 ou 60,6% estão organizadas exclusivamente sob a forma da multisseriação, com uma matrícula correspondente a 1.875.318 (HAGE, 2009). Entretanto, o autor explica que apesar:

Esse enorme quantitativo de classes multisseriadas parece não ser suficiente, para ser alvo do interesse dos sucessivos governantes, pois as pesquisas⁶ que têm sido divulgadas, apontam o contexto de precariedade em que estas se inserem, tornando visível o descaso e a ineficiência quando da existência das políticas educacionais, que por sua vez, merecem nossa atenção (LEITE, 2010, p. 07).

Essa situação não é diferente do contexto das estradas e ribeirinho de Humaitá, há um quantitativo significativo de estudante do campo e com 55 escolas, mas há precariedade e falta de estrutura. Os professores relatam que passam por sérias dificuldades em relação a ausência de equipe administrativa e falta de recursos. Apesar dos avanços, ainda há muito o que lutar para se efetivar a educação do campo.

3.3.2. Organização das escolas do campo no município de Humaitá

Conforme segue a tabela abaixo, busca-se, de forma sucinta, trazer um demonstrativo das escolas do campo no município de Humaitá- Amazonas, onde estão distribuídas por polos e localizadas as por comunidade ribeirinhas/estradas e números de alunos atendidos.

Quadro 3: Distribuição das escolas por polo/localização/ quantitativo de alunos– Humaitá – AM 2022

POLOS	ESCOLAS	LOCALIDADES	Nº de alunos
I	São Jorge	Paraíso Grande	16
	Edmee Brasil	Mirará – Rio Madeira	26
	São Miguel	Barro Vermelho	05
	Nossa Senhora das Dores	Flechal – Rio Madeira	08
	Santo Antônio	Ilha do Tambaqui	20
	Aurea Stela Mariúba Marques	Barreira do Tambaqui	04
	ESCOLAS	LOCALIDADES	Nº de alunos
São Miguel	São Miguel – Rio Madeira	127	
II	Santa Rosa	Santa Rosa – Rio Madeira	108
	Domingos Ribeiro	Namour – Rio Madeira	25
	Nossa Senhora Aparecida	Lago do Puruzinho	24
	Santa Rita	Pacoval – Rio Madeira	11
	Joaquim Gomes	Lago de Três Casas	8
III	ESCOLAS	LOCALIDADES	Nº de alunos
	João da Cruz	Muanense – Rio Madeira	152
	Helena Sofia	Escapole	09

	Júlio da Mota	Pirapitinga – Rio Madeira	27
	Santa Luzia	Retiro – Rio Madeira	19
	Claudino Coelho de Castro	Cintra – Rio Madeira	06
IV	ESCOLAS	LOCALIDADES	Nº de alunos
	Santa Rita	Luzitania	23
	São João Bosco	Carará – Rio Madeira	99
	Irmã Clara Jacob	Prainha – Rio Madeira	22
	Nossa Senhora Aparecida	Malvina – Rio Madeira	13
	São Roque	Vila de Carapanatuba	26
V	ESCOLAS	LOCALIDADES	Nº de alunos
	Igarapé Grande	Betel – Lago do Antônio	28
	Vila Riça	São Bernardino – Lago do Antônio	42
	Manoel Tiago Ferreira	Indianópolis	54
	São Francisco	São Francisco – Lago do Antônio	37
	Maria do Carmo Ferreira	Santa Luzia – Lago do Antônio	121
VI	ESCOLAS	LOCALIDADES	Nº de alunos
	Osmarina Melo de Oliveira	São Rafael	118
VII	ESCOLAS	LOCALIDADES	Nº de alunos
	São Raimundo	Paraná	20
	São Raimundo	São Raimundo	14
	Jefferson Peres	Vila Nova do Baianos	11
	Marly Lobato Nery	Bom Futuro – Rio Madeira	68
	José Menezes Tiúba	Santa Cívita – Lago do Acará	75
	Didi Breves	Terra Preta – Lago do Acará	07
	Padre Luiz Bernard	Descanso – Rio Madeira	69
VIII	ESCOLAS	LOCALIDADES	Nº de alunos
	São Domingos Sávio	Distrito de Auxiliadora	282

	Santa Luzia	Marmelo	15
	Bom Samaritano	Santa Fé	14
	Dom Bosco	Escondido – Rio Marmelo	18
IX	ESCOLAS	LOCALIDADES	Nº de alunos
	São Benedito	Jacundá – Lago de Uruapiara	37
	Santa Bárbara	Santa Maria – Lago de Uruapiara	18
	Cristo Rei	Cristo Rei – Lago de Uruapiara	185
	Jesus de Nazaré	Santo Antônio – Lago de Uruapiara	22
	Divino Espirito Santo	Centenario	24
	Nossa Senhora do Rosário	Floresta	54
	São Francisco	Centro Comercial	11
X	ESCOLAS	LOCALIDADES	Nº de alunos
	Maicizinho	BR – 230, Km 45 (Humaitá – Apuí)	46
	Marluce Lobato Carvalho de Souza	BR – 230, Km 40 (Humaitá – Lábrea)	120
	Marluce Lobato Carvalho de Souza	BR – 230, KM 70 (ANEXO) (Humaitá – Lábrea)	40
	Antonieta Ataíde	Cristolândia	141
	José de Souza Mota	BR – 230, KM 19 (Humaitá – Apuí)	98
	Manoel de Oliveira Santos	Realidade - BR – 319, KM 100 (Humaitá – Manaus).	561
	Manoel de Oliveira Santos	Catarinos – BR – 319, KM 200 (Humaitá – Manaus).	08

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, segundo dados fornecidos pela SEMED, 2022

Podemos observar que as escolas localizadas no Polo X são denominadas escolas da estrada, considerando que estão localizadas à margem da BR 319 (sentido Humaitá AM/ Porto Velho RO e Humaitá/ Manaus AM) e da BR 230 (sentido Humaitá/Apuí AM e Humaitá/ Lábrea AM), e o acesso se dá por meio do transporte terrestre (de responsabilidade da SEMED) que conta com 7 escolas, com um total de 1.014 alunos matriculados no primeiro semestre de 2022. Neste Polo, a escola Manoel de Oliveira Santos apresenta maior número de alunos e está

localizado na comunidade de assentamento rural conhecido como “Realidade” na BR 319, Km 100 (Humaitá – Manaus).

As escolas dos Polo I até o IX são denominadas ribeirinhas, porque ficam localizadas ao longo dos rios e igarapés, seu acesso é somente por via fluvial (lanchas escolares, barcos e canoa com rabeta).

Outra característica importante a ser observada no polo VI é a Escola Municipal Osmarina Melo de Oliveira, conhecida por balsa escola, situada no Rio Madeira em frente a comunidade São Rafael e atende as comunidades de Perseverança, Marilândia, Miriti, Lavras, Trapiche, Canteiro do Caiarí, Caiarí, São Rafael, São Sebastião do Tapuru, Ilha do Tapuru, Santa Maria, Santa Augusta, São Domingos Sávio e Arroizal (SEMED 2022). Esse modelo de balsa escola, ocorreu após uma grande enchente que em 2014, que destruiu a maioria das escolas nessas comunidades e os alunos ficaram impedidos de frequentar a escola.

A balsa escola possui uma estrutura diferente das demais escolas, a principal característica é que funciona em tempo integral (o que seria o ideal em todas as escolas) possui energia 24h, ar-condicionado, dormitórios para os professores todos climatizados.

Figura 5: Balsa Escola



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2022

Vale ressaltar aspectos relevantes acerca das estruturas físicas das escolas situadas às margens dos rios e das escolas localizadas nas estradas e ao longo de rodovias. As primeiras sofrem com muita depreciação física, uma vez que em razão de muitas estarem localizadas em

áreas de várzea, frequentemente, são atingidas pelas grandes cheias dos rios, um fenômeno recorrente em nossa região, sobretudo pelos rios de águas barrentas, tendo em vista que são rios em formação.

Assim, anualmente, as estruturas físicas dessas escolas são afetadas drasticamente, o que demanda uma vultosa reforma para recuperá-las, coisa que nem sempre ocorre em tempo hábil e tampouco são feitos os reparos necessários, além de acarretar prejuízo para o início do ano letivo nessas localidades.

Essas questões precisam ser analisadas pelos gestores ao construírem escolas com materiais ou em locais atingidos pelas cheias dos rios, evitando prejuízos a comunidade e evitaria despesas recorrentes.

Figura 6: Escolas do Polo I ao IX



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2022

Por outro lado, as escolas situadas ao longo das estradas, área de terra firme, não são afetadas por esse fenômeno, além de preservarem suas estruturas físicas em melhor estado de conservação. É possível manter o calendário regular das atividades escolares, o que representa um ganho de aprendizado para essas comunidades.

Figura 7: Escolas do Polo X



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2022

É importante salientar que ao se considerar as peculiaridades geográficas, sociais e culturais de cada escola do contexto do campo, a SEMED vem se responsabilizando pela garantia do direito a educação nestes espaços, contudo, garantir o direito significa dar condições de acesso e permanência aos estudantes e de estrutura adequada aos professores e demais profissionais da educação.

3.3.3. Organização Pedagógica do Campo

Para entender a Organização Pedagógica do Campo, a SEMED forneceu alguns documentos para ajudar na coleta de dados. Nestes documentos foi possível fazer as seguintes observações: organização das escolas, os 10 polos nas quais encontra-se as escolas agrupadas, a quantidade de alunos, a quantidade de escolas.

Já a organização interna do setor da Coordenação Pedagógica da Educação do Campo é composta por um (1) coordenadora geral e seis (6) supervisores. A coordenadora pedagógica é formada em Licenciatura plena em Pedagogia. Como professora, têm experiência na Educação do Campo e com turmas multisseriadas.

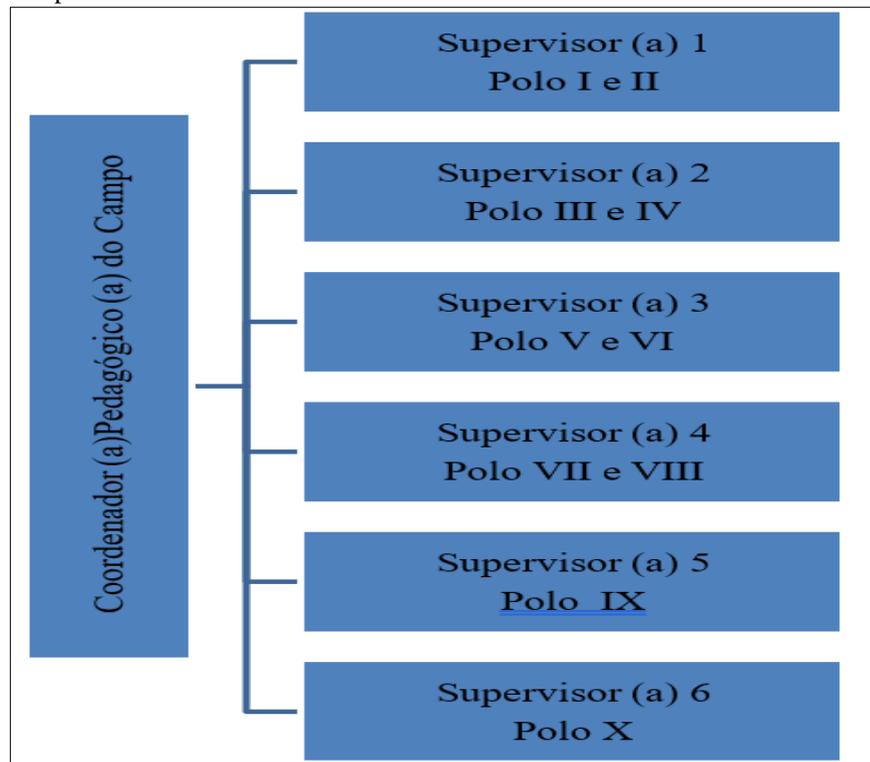
As supervisoras possuem formação em Língua Portuguesa, Normal Superior, Matemática e Pedagogia. Destas apenas uma não possui experiência como docente na educação do campo. Vale destacar que cabe uma avaliação na formação de algumas supervisoras, pois para exercer o cargo de supervisão é necessário que o profissional tenha formação em Pedagogia, como recomenda a LDBEN (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 graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional.

Desta forma, precisa-se que haja melhor comprometimento por parte dos administradores desta instituição, tendo em vista que na maioria dos casos, alguns desses profissionais exercem funções que lhe foram delegadas sem saber realmente a área que está atuando, uma vez que não possuem uma formação adequada para realização de tal ocupação.

A organização interna dos responsáveis pelo atendimento das escolas do campo que estão agrupadas em dez polos. Como podemos visualizar no organograma abaixo:

Figura 8: organização interna dos responsáveis pelo atendimento das escolas do campo



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2022

Conforme a distribuição das escolas no tópico anterior, o trabalho se dá pela seguinte distribuição, o Supervisor 1 (um) atende aos Polos I e II. O Supervisor 2 (dois) atende, aos Polos III e IV, o Supervisor 3 (três) atende, aos Polos V e VI, o Supervisor 4 (quatro) o Polo VII e VIII e Supervisor 5 (cinco) apenas o polo IX e o Supervisor 6 (seis) atende apenas o Polo X.

A Coordenação Pedagógica do Campo, segundo a Secretaria Municipal de educação possui várias atribuições:

- a) Planejar, em conjunto com a equipe, o cronograma interno de atividades;
- b) Orientar o trabalho pedagógico dos coordenadores de polo e de área;
- c) Estudar, analisar, refletir e planejar ações que visem a melhoria da qualidade do
- d) trabalho desenvolvido pela equipe de coordenação pedagógica dos polos;
- e) Planejar **momentos de formação** interna da equipe de educação do campo, bem
- f) como os professores, gestores e pedagogos da rede municipal de ensino (SEMED, 2022).

Portanto, há atribuições inerentes a coordenação com a finalidade de desenvolver uma educação do campo, comprometida com a formação destes cidadãos. Requerendo planejamento, orientação, estudo, reflexão e análise das situações educacionais e contextuais que vão surgindo durante o processo educativo.

No nível setorizado, ou seja, nos polos, há outras competências que são atribuídas aos supervisores, sendo:

- a) Orientar os gestores e pedagogos quanto as ações coordenadas pela SEMED. Seguir orientações e cumprir os prazos estabelecidos;
- b) Realizar ações de supervisão das escolas do seu polo, no que diz respeito ao cumprimento dos dias letivos e horas de aulas, e cumprimentos dos demais ordenamentos estabelecidos pela SEMED;
- c) Apoiar o trabalho da coordenação administrativa no que diz respeito às escolas
- d) do seu polo;
- e) Coordenar todo o trabalho pedagógico das escolas, incluindo o planejamento,
- f) auxiliando os professores na elaboração de seus planos de curso e respectivos planos de aulas;
- g) Elaborar estudos avaliativos de aspectos de reprovação e evasão escolar, e submetê-los à apreciação dos demais membros da comunidade escolar;
- h) Coordenar, acompanhar e avaliar a implementação da Base Nacional Comum Curricular, Diretrizes Curriculares Nacionais, Referencial Curricular Amazonense,

Projeto Político Pedagógico, apontando ações de melhoria no desenvolvimento do ensino concernentes ao desempenho escolar;

- i) Garantir a **formação continuada dos docentes**; auxiliar os professores na elaboração dos planos de aula, preenchimento do diário, elaboração de projetos, observar o domínio de conteúdo, domínio da turma, **oferecer formação ou serviço**, auxiliar na prática de sala de aula, **cuidar da formação pedagógica do professor**;
- j) Verificar a conexão entre teoria e prática;
- k) Observar se os professores estão trabalhando os conteúdos propostos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Referencial Curricular Amazonense (RCA) e Estrutura Curricular (EC);
- l) Organizar ações pedagógicas, realizar conselho de classe para acompanhamento
- m) da frequência e aprendizagem
- n) Orientar e auxiliar os professores;
- o) Além das formações reunir frequentemente com os professores para identificar
- p) possíveis problemas e sugerir estratégias para amenizar as dificuldades (SEMED, 2022).

Há dois pontos que merecem destaque, o primeiro refere-se ao trabalho dos supervisores nos polos, considerando que a supervisão apesar de fornecer suporte aos polos, percebemos que não é suficiente, uma vez que o supervisor deve trabalhar junto com o professor, proporcionando sempre um diálogo que possa favorecer o crescimento de toda equipe.

O segundo ponto refere-se à **formação continuada**, que também faz parte do trabalho desse profissional, que deve oferecer meios para que essa ação faça parte do trabalho diretamente com o corpo docente, contudo, as políticas de formação estão na alçada da secretaria, aos supervisores cabe o levantamento das necessidades dos professores para possibilitar a formação, seja continuada, em serviço ou aprofundamento da formação pedagógica.

A Coordenação da Educação do Campo possui uma estrutura organizacional e pedagógica em que há comunicação, corresponsabilidade e trabalho coletivo, o que é fundamental dentro de um ambiente educacional. Assim, em uma gestão onde há participação da equipe, sempre está associado as responsabilidades, analisando situações e decidindo sobre seu encaminhamento para agir sobre elas em conjunto.

Por fim, sob a responsabilidade da Coordenação da Educação do Campo e distribuídos em escolas ribeirinhas e das estradas 186 professores, dos quais 69 se identificam com o sexo masculino e 117 do sexo feminino. A faixa etária varia entre 25 e 56 anos, observa-se que há

professores que deviam estar aposentados por tempo de serviço, a não ser que tenham ingressado tardiamente no magistério.

Quanto a formação observamos que dos professores 181 têm licenciatura e 05 não possuem o nível de ensino adequado para exercerem a docência, conforme orienta a LDB (1996). O regime de trabalho, ou seja, o ingresso no serviço público se deu por meio de processo seletivo (106 são contratados - designação temporária) e 80 são efetivos, esse quantitativo expressivo de professores contratados evidencia a necessidade de a SEMED realizar concurso público para os provimentos destas vagas.

O ingresso na carreira docente deve ser mediante concurso público, conforme observa a LDB (1996), considerando que o processo educacional exige compromisso e seriedade, e os processos seletivos devem ser utilizados mediante necessidade e não uma prática corriqueira, o que acaba por se tornar uma estratégia política nos períodos eleitorais e que traz prejuízos a educação.

CAPÍTULO 4 - CONTEXTO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO CAMPO

Neste capítulo, situamos a formação continuada dos professores do campo subsidiados pelo ciclo de políticas Ball (2001; 2002), observando os objetivos da pesquisa, o referencial e os resultados das entrevistas que foram organizados eixos temáticos: perfil dos professores; o contexto formativo dos professores do campo; o contexto da docência, travessias e vivências de professores do campo.

A pesquisa foi realizada com professores do campo que trabalham no município de Humaitá/AM, e que atuam em classes multisseriadas nos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental. Os quais se disponibilizaram gentilmente a participar das entrevistas por meio da assinatura do termo de consentimento Livre e Esclarecido.

Com relação ao número participantes, foram nove professores dos Anos Iniciais e Finais. É importante destacar que inicialmente, projetava-se o estudo com dez professores (um por Polo), mas em função do Polo VI ter apenas uma escola que trabalha com seriação (1º ano ao 5º ano e 6º ano ao 9º ano), este não foi contemplado.

A pesquisa não inicia quando se vai a campo para o levantamento das informações, sua configuração vai sendo tecida desde o ingresso no mestrado, o estudo das disciplinas e reconfiguração do projeto após a qualificação, com submissão ao comitê de ética.

Nas vivências e produções acadêmicas, houve a aprovação, logo após iniciamos a coleta dos dados, organização e análise. Ressaltamos que primeiramente, foi feita uma visita a SEMED, a fim de observar, e conversar com a equipe da Coordenação Educação do Campo.

Conforme esclarecemos no capítulo anterior, após algumas idas e vindas, alguns dados foram fornecidos pela SEMED, sobre as classes multisseriadas da rede municipal de ensino no município de Humaitá- Amazonas, o que possibilitou conhecer como a educação escola vem sendo ofertada as populações do campo. Este material coletado trouxe contribuições importantes, pois nos relatos foi possível reunir informações para descrição do contexto da pesquisa e dos professores participantes.

4.1. PERFIL DOS ENTREVISTADOS

Os professores que participaram desta pesquisa muito contribuíram para nossas reflexões. Nesse momento para respeitar o anonimato foram nomeados por P1; P2; P3; P4; P5; P6; P7; P8 e P9. Trazemos inicialmente, as informações sobre os participantes da pesquisa, logo em seguida a análise dos nossos questionamentos.

Quadro 04: Perfil dos entrevistados

Nome	Idade	Área de formação	Gênero	Tempo na docência	Tempo como professor do campo	Vínculo no serviço público
P1	36	Pedagogia	F	10 anos	10 anos	Concursado
P2	40	Normal Superior	F	15 anos	15 anos	Concursado
P3	44	Normal Superior	F	7 anos	12 anos	Concursado
P4	45	Normal Superior	F	17 anos	17 anos	Concursado
P5	48	Normal Superior	M	28 anos	28 anos	Concursado
P6	49	Normal Superior	F	17 anos	17 anos	Concursado
P7	51	Normal Superior	M	28 anos	28 anos	Concursado
P8	62	Normal Superior	F	17 anos	17 anos	Concursado
P9	57	Normal Superior	M	27 anos	27 anos	Concursado

Fonte: Entrevista, 2022/23.

Perante a nossa coleta de dados realizada no município de Humaitá- Amazonas em 10 polos, sendo desta amostra, 09 professores 1 de cada polo. No polo VI não houve participante porque na nossa pesquisa participariam professores que exerciam a função em classes multisseriadas.

Os entrevistados possuem formação acadêmica e uma vasta experiência na educação do campo, considerando que possuem entre 10 e 27 anos de docência, inclusive há um professor com tempo para aposentadoria.

A idade dos professores entrevistados varia de 36 a 62 anos, percebe-se que eles têm vasta experiência na docência, iniciaram suas carreiras na educação do campo, e muitos possuem experiência de mais de duas décadas, que reúne conhecimentos elaborados ao longo da sua trajetória profissional.

Nestes anos da carreira profissional há duas importantes fases, diversificação e continuidade (7-25 anos); e serenidade, distanciamento afetivo e conservadorismo (25 -35 anos) conforme estudos de Huberman (2007).

Na fase de diversificação e continuidade os professores “lançam-se numa série de experiências pessoais e diversificando” (HUBERMAN, 2007) as formas de ensinar, avaliar,

produzir material. Isto sugere a pertinência de conhecer as fases da carreira docente para pensar em coletividade com os docentes as possibilidades de formação continuada para os professores.

Quanto aos docentes que se encontram na fase de serenidade, distanciamento afetivo e conservadorismo (25 -35 anos), há o destaque para as questões relacionadas com o “estado da alma” (HUBERMAN, 2007). Alguns docentes alcançam a fase da serenidade, mas não significa que todos chegaram lá. Além disso, há momentos de lamentar sua atuação, observando sua vivência ativa no início da docência, distanciando dos discentes considerando as diferenças que podem vier de gerações diferentes.

Ao trazer essas questões relacionadas as fases da carreira, queremos explicitar a pertinência de compreender as vivências que os professores vão construindo e que o constituem enquanto docente, podem ser compartilhadas na sua escola e nos encontros com outros colegas de profissão. Além disso, indicar a necessidade de as secretarias de educação estreitar a relação com os professores para olhá-los nas especificidades da vida profissional, escutando-lhes e proporcionando os meios para o desenvolvimento de uma carreira digna. O que se concretiza por meio de adequadas condições de trabalho e valorização social e salarial.

Todos os profissionais da educação do campo participantes desta pesquisa possuem vínculo efetivo, ou seja, são todos aprovados em concurso público pela Prefeitura do Município de Humaitá no Amazonas, ressaltamos que o ingresso na carreira não pode ocorrer de outro modo, mas por meio de concurso público, evidentemente que há tempos de emergência que se adota processo seletivo, contudo, não pode ser uma prática comum.

Entre os professores entrevistados todos possuem graduação, Normal Superior e Pedagogia, atendendo as especificações da Lei de Diretrizes e Bases (9.394, de 20 de dezembro de 1996) onde estabelece que “A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior”.

Observamos que 08 professores possuem formação no curso Normal Superior, e apenas um em Pedagogia. A LDB 9.394/1996 a trazer no artigo 63, inciso 1º, o curso Normal Superior como locus de formação docente fez com que muitos debates fossem traçados pelas associações sindicais e comunidades acadêmicas que se posicionaram contra a criação do Curso Normal superior para formar licenciados para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamenta, considerando que o curso de Pedagogia assumiu essa função a partir da década de 1980, portanto não havendo necessidade de criar outro curso para atuam na mesma área de formação, Batista (2017) explique que:

[...] havia perspectiva de extinção da Pedagogia com a criação do Curso Normal Superior-CNS que assumiria a tarefa da formação de docentes para a Educação Infantil e para as primeiras séries do Ensino Fundamental; havia possibilidade de o

curso de Pedagogia, assim como as demais licenciaturas, ser retirado da universidade para ser ofertado exclusivamente nos ISE; o CNS descaracterizaria algumas funções já assumidas pelo curso de Pedagogia, por exemplo, a pesquisa, a formação de gestores, profissionais para as funções técnicas, com conseqüente empobrecimento da formação (SILVA, 2006, p.125).

Os embates foram intensos o que fez com que o curso Normal Superior fosse extinto e ficando sob responsabilidade do curso de Pedagogia a formação para a Educação Infantil e Anos Iniciais.

Com relação ao tempo de docência constata-se que a maioria dos professores possuem entre dez e quinze anos de experiência na educação do campo. A P3 começou a sete anos. Destes apenas P1, P5 e P7 são professores uni docentes e lecionam em classes multisseriadas da Educação Infantil até o 5º ano do Ensino Fundamental. Percebe-se que os professores que trabalham com as turmas multisseriadas têm bastante tempo na educação do campo, com experiências ímpares. O que lhes faltam são suportes necessários para realizar um trabalho muito mais efetivo.

O tempo de docência revela que os professores atuantes conhecem a comunidade e sabem do contexto em qual ela está inserida. Essa é uma ferramenta de conhecimento fundamental, pois contribui para que o educador possa realizar sua prática de forma contextualizada e eficaz.

No tocante do gênero dos professores que lecionam em classes multisseriadas na educação do campo, constatamos que 06 são o gênero feminino e 03 masculinos. Os professores do campo são quase na totalidade mulheres. Na educação do campo, muitas mulheres contribuem e continuam contribuindo com várias ideias para pensar e transformar esse cenário, podendo citar Conceição Paludo, Lúcia Helena Alvarez Leite, Mônica Castagna Molina e Roseli Caldart.

4.2. O CONTEXTO FORMATIVO DOS PROFESSORES: FORMAÇÃO CONTINUADA

Nesse momento, descrevemos as considerações relacionadas ao eixo temático da nossa pesquisa, organizamos questões abertas, com o objetivo de obtermos reflexões ao objetivo demarcado na investigação. Destacamos que as falas dos professores estão em itálico e fonte menor que a do texto.

É abordado pelos autores que dão base a este trabalho que a formação continuada deve ser algo a considerar com muita relevância, e que a compreensão dessa formação é algo que está em constante formação e desenvolvimento o que produz o desenvolvimento profissional docente.

A partir disso, a primeira questão pontuada na entrevista, utilizada como técnica para a construção dos dados, diz respeito ao entendimento dos professores acerca da **formação continuada**. Atentemo-nos ao registro dos professores entrevistados.

A formação continuada é importante porque nenhum profissional deve acomodar-se em conhecimentos prévios. Este deve estar em constante aprimoramento e atualização. Para isso, carece do envolvimento dos governantes com políticas públicas que visem essas melhorias e amparo aos profissionais da educação (P1).

Facilita o trabalho docente, com novas práticas, novas metodologias. Adquirindo novos conhecimentos que o ajude a contornar as situações adversas. Faz-se necessário esta formação para o aperfeiçoamento do profissional da educação (P2).

É de suma importância para manter-se atualizado (P3).

Sim, a formação continuada é suma importância para nós professores, para auxiliar em nossos trabalhos em sala de aula, trazer novas propostas de ensino (P4).

Nos mantém capacitados para o trabalho diário (P7).

Nas respostas dos participantes destaca-se pontos importantes: a recusa a acomodação aos conhecimentos da formação; a importância da formação continuada, as possibilidades de novas práticas/metodologias com essa formação; papel das redes de ensino em possibilitar efetivamente as condições para a formação continuada; e utilização de termos aperfeiçoamento, capacitação e atualização como sinônimos.

Na contemporaneidade e devido as tecnologias na educação e a grande complexidade presente na docência, o processo de ensinar e aprender não pode estar restrito apenas ao professor, a sala de aula, ao quadro branco, aos livros didáticos e explicações de conteúdo.

Os professores destacam que é preciso estar em formação continuada, tanto para que o aluno tenha mais acesso a uma educação de qualidade e inovadora como para uma formação constante dos professores, ou seja, para estarem preparados enquanto profissionais da educação, adquirindo novos saberes referente às novas práticas pedagógicas e tendências de ensino e aprendizagem, estarem abertos a novos desafios, compreender melhor a realidade da comunidade do campo e realizar um ensino na qual a aprendizagem seja significativa.

A pertinência da formação continuada está assegurada no artigo 62 incisos 1º e 2º (BRASIL, 1996), bem como sua forma de garantia:

§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009). § 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009). Art. 62-A. A formação dos profissionais a que se refere o inciso III do art. 61 far-se-á por meio de cursos de conteúdo técnico-pedagógico, em nível médio ou superior, incluindo habilitações tecnológicas. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013). Parágrafo único. 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-graduação. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013).

Nesse contexto é possível perceber que os professores são assegurados pelas esferas Federal, Estadual e Municipal a darem continuidade a sua formação, uma vez que o professor é o agente profissional que tem sobre si uma responsabilidade de educar outros indivíduos para atuarem na sociedade nas mais diversas áreas profissionais. Acarretando assim uma grande responsabilidade social e profissional, em conformidade com a LDB os professores devem ser solícitos em sua formação continuada e possuírem a consciência que professores capazes, são agentes que buscam novos saberes ao decorrer de sua caminhada profissional e de cidadania.

Nestes tempos de mudanças, um dos grandes desafios para a educação, é a formação de docente, conforme o pensamento de Pimenta (1999, p. 29-30) “formação é, na verdade, autoformação é ‘pensar a formação do professor’ inclui um projeto único, desde a formação inicial até a continuada”.

Professores em formação continuada tendem a manejar e lidarem de forma mais comprometida com as práticas de ensino que ocorrem dentro e fora da sala de aula. Pois, assim como o ser humano está em constante mudança e transformação o processo educacional também sofre implicações, ou seja, novas metodologias e didáticas também surgem com a finalidade de atender as necessidades de ensino e aprendizagem de uma sociedade contemporânea.

Em uma sociedade em que a tecnologia e acesso ao conhecimento está à disposição da massa social é indispensável criar e inovar as práticas de ensino e aprendizagem no ambiente de sala de aula, práticas na qual o professor oriente o aprendiz a utilizar as novas ferramentas tecnológicas em prol de sua construção de conhecimento e novos saberes.

No entanto, somente a formação continuada do professor não é suficiente para a melhoria do ensino, é necessário o desenvolvimento de políticas públicas que visem melhorar todo o sistema educacional, desde servidores, infraestrutura, recursos didáticos, enfim, tudo que contribui para melhorar o interesse e o desempenho dos estudantes. Além disso, é necessário o

envolvimento da família, escola e comunidade pois isso também interfere no processo de ensino escolar.

Uma educação de qualidade não depende somente do educador, só da formação continuada deles, mas de todo o sistema social. Diante disso, se fala muito em educação de qualidade, e que para isso acontecer precisa-se do compromisso de todos para que essas mudanças venham ocorrer de fato.

Na visão de Prada (1997, grifos nossos), é relevante também abordar o conceito de **atualização** e **capacitação** relacionados que se destacou nas falas dos participantes da pesquisa. Começamos com a expressão **atualizados** ou **atualizado**, uma questão pertinente é que professores ou seres humanos não são computadores ou programas para serem atualizados, pois o que se percebe é uma noção e sentido errôneo dado a esta expressão, possivelmente, um conceito ou sentido apropriado é que professores atualizados são agentes educacionais em formação constante, ou seja, profissionais que vivem um processo de ensinar e aprender constantemente com finalidade de atuarem de maneira contundente e promissora a sua função de professor, considerando as mudanças de sua época, são professores muitíssimo informados e proativos com as mudanças de uma sociedade digital.

Nesse sentido, a expressão **capacitado** na visão do autor também possui um sentido errôneo, isto é, entende-se por capacitado alguém que foi instruído para determinada finalidade, isso mostra que a formação continuada proporciona outra ideia, ou seja, um profissional que busca ou está em formação continuada procura agregar novos saberes e competências, pois sua capacidade de ser e atuar como professor ocorreu ou ocorre em sua formação acadêmica de curso de licenciatura, sendo assim, é possível agregar que o sentido de capacitado no contexto de formação continuada é algo que mereci ser desmistificado, porque professores já são capacitados, isto é, a formação continuada não irá capacitá-los, entretanto, irá agregar novos conhecimentos, práticas inovadoras de ensino e aprendizagem, novos métodos e didáticas, isto é, inovação do processo pedagógico.

Alvorado-Prada, Freitas e Freitas (2010, p.135) relatam que: “a formação continuada é frequentemente entendida como “capacitação” e até como “treinamento”, “reciclagem” e outras conotações”. No que se refere a tais conceitos de formação continuada, ao longo da história, várias foram nomenclaturas utilizadas para caracterizar este aprimoramento profissional do professor. Assim, qualquer termo acima envolvia a promoção de mudanças nos conhecimentos e afazeres dos profissionais.

Dessa forma, o professor precisa está sempre em constante formação para que suas práticas sejam inovadoras e não sejam isoladas da realidade do educando. O seu agir e pensar

deve possibilitar a abertura de horizontes. Nesse sentido, almeja-se uma educação que privilegie o diálogo porque acreditamos que:

[...] o pensar do educador só ganha autenticidade na autenticidade do pensar dos educandos, mediatizados ambos pela realidade, portanto, na intercomunicação. Por isso o pensar daquele não pode ser um pensar para estes nem a este imposto. Daí que não deva ser um pensar no isolamento, na torre de marfim, mas na e pela comunicação, em torno, repitamos, de uma realidade (FREIRE, 2005, p. 74).

Ser professor é educar-se permanentemente, pois o processo educativo não tem fim, é contínuo. Assim, reconhecer que cada conhecimento construído pelos professores com seus alunos, implicará em novas relações com novos conhecimentos e, conseqüentemente, novas construções, num processo permanente.

O processo de formação continuada, trata-se efetivamente de um processo contínuo que toma como partida o saber experiencial dos professores, os problemas e os desafios da prática escolar. Nesse contexto a prática pedagógica estará sempre nesse processo contínuo em busca da construção do saber.

Na pergunta direcionada aos professores, perguntou-se no ano de 2022 você já teve alguma formação continuada? Ou está em formação? Como são organizados esses momentos? (quais os cursos, locais, horários, como ocorre/ocorreu, em que momento) Qual instituição que está ofertando/ ofertou a formação? As respostas foram quase unânimes quanto ao fato de não terem nenhuma oferta de curso de formação continuada.

P1. Ainda não participei de nenhuma.

P2. Não.

P3. Não.

P4. Sim, estou cursando uma especialização ofertada pela UEA.

P5. Eu não tive

P6. Sim, para a construção do projeto político pedagógico das nossas escolas rurais, geralmente nós não temos muita opção, e são realizados em ambientes disponíveis pela Universidade Federal do Amazonas – UFAM

P7. Sim, na formação do Projeto Político Pedagógico, são organizadas com os cronogramas que a Secretaria Municipal de Educação – SEMED nos envia

P8. Não tivemos.

Observa-se nas falas dos professores, a ausência da oferta dos cursos de formação continuada no ano de 2022, apenas 02 indicaram que participaram de atividades de formação que tem origem em uma instituição de ensino superior, mas não se configura uma ação produzida política da SEMED a partir da escuta de seus professores.

A SEMED não disponibilizou formação continuada para os professores e o descaso com esse aspecto é visível nas falas. Os professores do campo acabam exercendo sua docência com a formação que receberam em suas graduações ou especializações, porém, a formação que se pontua aqui é específica para as turmas de multisseriado, tendo assim uma realidade diversificada e complexa. Desse modo, há grande necessidade de formação continuada para esse público.

Salomão Hage (2011) nos permite afirmar que a escolarização nos territórios do campo sofre com o descaso por parte das secretarias municipais e estaduais de educação. E por conta desta realidade educacional, ser educador em escolas do campo, é considerado um grande desafio.

Arroyo (2007), compreende que as políticas públicas de formação de professores no Brasil desconsideram toda a diversidade educacional do país, formando leis únicas, gerais, como se todo o território nacional fosse formado por uma única cultura. Assim sendo, as políticas são pensadas e impostas de forma universal, desconsiderando, perversamente, toda as diversidades culturais, geográficas e sociais encontradas no campo. As respostas negativas dos professores quanto à formação continuada estão ligadas a fala de Arroyo, pois, deve-se considerar a realidade educacional diversificada que o Brasil possui, principalmente ao se tratar da educação do campo.

No que diz respeito às políticas de formação continuada de professores, percebe-se que há necessidade de uma formação de professores sólida e adequada para trabalhar com os estudantes em sala de aula, o que demanda o comprometimento dos governantes.

Observou-se ainda que neste mesmo ano de 2022, a partir de interesse pessoal a P2 disse ter participado de cursos de Especialização em Matemática ofertado pela Universidade do Estado do Amazonas – UEA, na modalidade à distância, tendo como objetivo principal melhorar sua prática pedagógica.

Percebemos que a P2 destaca a necessidade de ofertar uma formação continuada que esteja centrada na escola e com ênfase num processo de reflexão centrado na prática e sobre a prática. Neste mesmo sentido Freire (1997, p. 95) explica que “[...] como professor não me é possível ajudar o educando a superar a sua ignorância se não supero permanentemente a minha. Não posso ensinar o que não sei. [...]” desta maneira, não é permissivo ao professor não ter

domínio do conteúdo a ser ensinado, mas se a formação inicial deixou lacunas e não é suficiente para dar embasamento ao trabalho docente, então faz-se necessário que o professor busque formação para além da sua formação inicial para aprimorar a sua prática e um dos caminhos pode ser a formação contínua.

É essencial o papel que as universidades vêm ocupando na formação de professores. O desenvolvimento profissional nestes cursos soma-se ao conhecimento adquiridos ao longo da vida. Nessa perspectiva o docente constrói sua formação, fortalece e enriquece seu aprendizado.

E para que transcorra qualidade nesta formação é imprescindível pensar uma formação com e não para os professores e, para que isso ocorra é preciso criar condições para que este sujeito participe das discussões que envolvem a sua formação.

Souza (2008) revela em sua pesquisa sobre a prática pedagógica nas escolas do campo que o professor do campo tem lacunas em sua formação para trabalhar com a identidade do campo. A autora ressalta a importância de investimentos na formação continuada de professores que lecionam no campo, “pois seria um espaço propiciador de problematização da experiência e angústia pedagógicas vividas, um espaço de trocas e de construção de novos conhecimentos” (SOUZA, 2008, p.1.101).

Assim, é preciso aproximar a discussão da formação continuada de professores do campo a um modo mais humanista que valoriza o professor em seu contexto, em como em sua plenitude. Freire (1997, p. 79) nos propõe a refletir sobre o professor enquanto sujeito social e profissional quando afirma que:

Às vezes, ou quase sempre, lamentavelmente, quando pensamos ou nos perguntamos sobre a nossa trajetória profissional, o centro exclusivo das referências está nos cursos realizados, na formação acadêmica e na experiência vivida na área da profissão. Fica de fora como algo sem importância a nossa presença no mundo, é como se a atividade profissional dos homens e das mulheres não tivesse nada que ver com suas experiências de menino, de jovem, com seus desejos, com seus sonhos, como seu bem querer ao mundo ou com seu desamor à vida [...].

Nosso entendimento segue essa perspectiva porque, pelo que compreendemos, uma formação continuada deve levar em consideração o professor em sua plenitude, visando melhorar a qualidade do seu crescimento profissional, faz-se necessário ainda o estabelecimento de parcerias garantido a participação dos professores para que não seja um discurso que fique restrito somente ao poder público, é preciso dar vozes a esses profissionais do campo e reforçamos a ideia de que a educação deve-se fazer com os sujeitos e não para os sujeitos.

É importante salientar que uma proposta de formação continuada tem que ser construída com os sujeitos, fazendo com que eles se sintam participantes do processo formativo e que a partir das suas necessidades possam pensar e agir diferente levando em consideração os diálogos estabelecidos coletivamente.

4.3. VIVÊNCIAS E TRAVESSIAS NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Estudos como do professor e pesquisador Salomão Hage (2011) mostram que ao exercer a docência nas escolas do campo, o educador encontra inúmeras dificuldades e travessias, que precisam ser superados, principalmente no que se refere as condições de trabalho, ausência de formação inicial e continuada, o que acaba desestimulando a educadores permanecerem na profissão nestes territórios.

Alguns professores relataram suas vivências e travessias em relação a frequentar cursos devido à distância de suas comunidades e a sede do município, como relata os professores abaixo.

Faço um percurso de 55 km, que leva em torno de 45 minutos para chegar no meu destino. Não é fácil, as vezes tenho vontade de desistir de fazer cursos na cidade. Não sei por que nenhuma gestão percebeu a real necessidade de fazer as formações dos professores do campo no campo (P2).

Faço a travessia do rio madeira, enfrentando sol, chuva, banzeiros e falta de compreensão dos pais de alunos quando precisamos sair para fazer algum curso; (P5).

A questão geográfica do município de Humaitá/Amazonas apresenta inúmeras dificuldades, as quais os professores precisam vencer diariamente para chegar até as escolas das comunidades e das comunidades a sede.

As distâncias e a acessibilidade representam um desafio para os professores chegarem nas mais distantes comunidades. Muitas delas onde a vida é simples, em alguns aspectos, e difícil quando se trata de logística, infraestrutura e distribuição de renda, o que justificaria mais investimentos e cuidados com estas escolas e comunidades.

Ser professor nas estradas e nas águas requer, além da dedicação, perseverança para cumprir uma jornada onde muitos desistem em virtudes das dificuldades, que não são poucas, podemos citar como desafios: a travessia do rio em pequenas embarcações; deslocar da cidade e ficar um mês longe da família onde muitas das vezes em determinadas comunidades não tem

energia 24 horas; e com acesso mais limitado aos meios de comunicação para se comunicar com familiares.

Imagine que o professor que percorre diariamente 45 quilômetros de estrada de terra, a rotina de muitos começa muito cedo as 5h da manhã para se deslocar da cidade para as escolas que se encontram nas proximidades do município. Muitas das vezes o transporte é precário sem manutenção, os barcos muitos lotados apesar do árduo trabalho da marinha na fiscalização.

A narrativa acima evidencia travessias dos professores do campo ao saírem de suas comunidades para fazerem curso de formação, os desafios são constantes, que chegam a pensar em desistir, mas se esforçam porque entendem a pertinência da formação para a melhoria do ensino, e, da sua valorização profissional.

As vivências dos professores do campo pela formação continuada são complexas, seu esforço é dobrado, já que há ausência dos cursos de formação na própria escola/comunidade. Isso expressa o descaso com a educação do campo, portanto, é preciso que as redes de ensino assumam o compromisso em possibilitar formação que posas preparar para a docência no campo.

A preocupação dos professores participantes ficou evidente quando perguntamos quando há formação, se a mesma é voltada para a realidade do campo?

Não abordam temática voltada para o campo (P2)

Quando abordam é muito superficial. (P4)

Percebemos, a partir dos registros elucidados, que os professores vivenciaram/vivenciam a formação continuada de forma superficial, ou seja, demonstram insatisfação com os cursos de formação. Seja por não tratar especificamente de questões relacionadas a educação do campo, por acontecerem esporadicamente com um grande espaço de tempo entre uma formação e outra, ou por ofertar cursos que não tratam exatamente da educação do campo.

Através das falas dos professores entende-se quando há formação, elas acontecem desvinculadas das vivências enfrentadas nas escolas pelos docentes. E acrescentam que nem sempre o que a Secretaria de Educação julga relevante oferecê-la, constituindo uma necessidade sentida por eles no processo de formação.

Entendemos que proporcionar a formação continuada em âmbito local, isto é, no ambiente de trabalho, potencializa o saber da experiência vivida e, portanto, a identidade pessoal/profissional dos docentes. Este é um modelo que pode suscitar mudanças na prática,

pois tem que partir das necessidades dos educadores para se constituir em uma aprendizagem significativa.

No relato de alguns professores sobre suas vivências e travessias destacaram que além do problema da formação continuada para os professores, outro fator negativo que eles atribuem nas escolas do campo são as classes multisseriadas de condições de trabalho que dificultam o seu trabalho, nas narrativas foi possível perceber que se sentem inseguros de trabalhar com estas turmas porque parte desses profissionais não possuem uma formação adequada para atuação nesse contexto (Silva, 2017). Uma vez que a formação acadêmica não deu possibilidade aos docentes o contato com o conhecimento acerca das particularidades das escolas do campo, portanto, é uma travessia complexa, ser preparado para trabalhar com uma turma e série específica, mas ao vivenciar a classes multisseriadas podem se sentir despreparados e com dificuldades.

O conhecimento dentro das universidades sobre a educação do campo, muito das vezes acaba sendo fragmentado, como consequência, os professores são preparados para trabalhar nas escolas urbanas. Conforme esclarece Arroyo et al (2012) que a formação dentro das universidades acaba privilegiando a visão urbana, que tem a visão dos sujeitos e as escolas do campo como uma espécie em extinção, o que procede na transição de educadores da cidade para o campo, sem nenhum conhecimento acerca da cultura e saberes desses povos.

E assim, a concepção urbanocêntrica mostra o urbano como o lugar de desenvolvimento e possibilidades e o campo como lugar do atraso, do não desenvolvimento. E são essas concepções que levam docentes, discentes e sujeito do campo a crerem que o modelo seriado urbano de ensino deve ser a base de uma educação de qualidade para o campo e seja a solução para superar o fracasso dos estudantes das escolas multisseriadas (HAGE, 2011).

A proposta é de uma política pública ancorada em concepções e princípios emancipatórios capazes de ajudar na valorização e no reconhecimento da identidade dos diversos sujeitos que formam a população do campo. Em outros termos, significa dizer uma política que vá além da adaptação e do pseudoreconhecimento. Uma política que respeite e defenda o específico do campo.

Nesse sentido, Caldart (2012, p. 259) contribui afirmando: “a realidade que produz a Educação do Campo não é nova, mas ela inaugura uma forma de fazer seu enfrentamento. Ao afirmar lutas por políticas públicas que garantam aos trabalhadores do campo o direito à educação, especialmente à escola, e uma educação que seja no e do campo”.

A formação profissional deve considerar também o desenvolvimento do professor enquanto ser social e histórico, valorizando suas experiências vividas, (re) significando-as para

a produção do saber. O que significa que a formação continuada precisa ser uma possibilidade para os professores e, sobretudo, considerar seus contextos, suas necessidades, sua vida e formação.

CONCLUSÃO

Ao finalizar esta pesquisa, retomo a primeira pessoa para falar enquanto professora do campo, que vivenciou as dificuldades materiais para desenvolver a educação no contexto ribeirinho. E olhando para as travessias que fiz, ao ousar fazer graduação e concluir o mestrado para me tornar uma professora e pesquisadora que agora, olha para a educação do campo com o compromisso de lutar e efetivar uma educação para a cidadania campesina.

Ser educadora do campo requer conhecer essa história de lutas e resistências para que homens e mulheres possam ter uma educação com base na sua cultura, no seu contexto, e que recuse modelos urbanocêntricos, a educação que não sirva aos interesses econômicos e que não submeta os homens e mulheres do campo um modelo de “educação rural” que não reconhece os moradores do campo como sujeitos de direitos e cidadania.

A partir disso, entendemos que o caminho percorrido durante esta pesquisa nos possibilitou analisar o processo de formação continuada de professores do campo que trabalham em escolas multisseriadas (Ensino Fundamental I e II) da rede municipal de educação de Humaitá-Amazonas.

Ao fazer o mapeamento do contexto das escolas do campo, é possível inferir que há uma coordenação específica para a Educação do Campo, contudo ainda precisa se investir na infraestrutura e materiais para o desenvolvimento da educação campesina, a partir de suas particularidades locais. Além disso, no contexto do setor pedagógico da SEMED, há necessidade de fazer concursos para coordenadores de polos e do setor pedagógico com formação específica, no caso, graduação em Pedagogia para atender as necessidades deste setor, apesar de haver alguns pedagogos, há desvios de função e professores de diversas licenciaturas atuando nas áreas de coordenação, que parecem funcionar como campo de clientelismo político.

Foi possível identificar que os professores do campo possuem graduação, contudo ainda há professores que atuam apenas com o nível médio, o que pode influenciar nas práticas pedagógicas e na aprendizagem dos estudantes. A LDB e o PNE asseguram aos professores formação inicial e continuada, é inadmissível haver professores com nível médio, é preciso que a SEMED promova políticas de formação inicial a estes professores em serviço em parceria com universidades, já que a qualidade da educação passa pela adequada formação docente.

No terceiro objetivo específico, que consideramos que a formação continuada foi ofertada de forma precária, já que apenas dois professores afirmaram participar destes cursos promovidos pela SEMED, em parceria com uma instituição de ensino superior; portanto foi

possível verificar sutilmente algumas atividades vivenciadas nos cursos, bem como suas influências na prática docente.

No processo de formação continuada de professores do campo, evidenciamos a fragilidade no município acerca da materialização de políticas com formação específicas para a educação do campo. Apesar de alguns educadores ter dado continuidade de seu processo de formação profissional, ainda assim observa-se a ausência de formação para lidar com as particularidades do contexto do campo. E, neste contexto, observamos o quanto é imprescindível uma formação profissional pautada em uma formação para a educação do campo.

Reafirmamos a necessidade da valorização dos profissionais que atuam nas escolas multisseriadas, a partir da efetivação das políticas públicas já asseguradas por lei, garantido a esses profissionais condições adequadas para o exercício da docência, o que inclui as escolas com estruturas físicas adequadas para o exercício de suas funções, políticas de formação específica para as escolas do campo, as parcerias das secretarias de educação com apoio e assistência técnica e financeira na realização de seu trabalho, enfim, a valorização profissional dos educadores do campo.

Outro aspecto que chamou atenção refere-se à formação de educadores para atuar em escolas com salas multisseriadas do campo. Os professores precisam ter acompanhamento pedagógico específico, material didáticos apropriado e formação capaz de garantir o melhor desempenho desses profissionais na construção de um conhecimento científico que possa alinhar saberes tradicionais e conhecimentos acadêmicos em benefício do homem do campo.

A formação continuada precisa ser uma realidade, de forma que os professores que atuam nessa realidade e, em específico com as turmas multisseriadas possam de forma efetiva realizar um trabalho de qualidade social e comprometido com a formação cidadão, o que requer recursos e subsídios necessários que os apoiem nessa jornada complexa e diversa que é a educação do campo.

Este estudo permitiu realizar alguns apontamentos que podem incentivar outros pesquisadores a realizar estudos voltados para a educação do campo, trazendo outros olhares e situações de que este não foi revelador, uma vez que a ciência se constrói diariamente. No mais, esta pesquisa pode suscitar reflexões e discussões para os órgãos responsáveis por organizar e desenvolver a educação do município, na perspectiva de elaboração e efetivação das políticas públicas que proporcione melhorias para a educação do campo.

REFERÊNCIAS

- ABNT- **Associação Brasileira de Normas Técnicas**. NBR14724: Informação e documentação. Trabalhos acadêmicos-Apresentação, Rio de Janeiro: ABNT, 2002.
- AKKARI, A. **Internacionalização das políticas educacionais: transformações e desafios**. Petrópolis: Vozes, 2011.
- ALMEIDA, D. B. A educação rural como processo civilizador. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (Orgs.). **História e Memórias da Educação no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.
- AMADOR, J. T. Concepções e modelos da formação continuada de professores: Um estudo teórico. **Humanidades e Inovações**, Pará, v. 6, n.2,2019.
- ANDRADE, M. de. **O turista aprendiz**. (Mário de Andrade; edição de texto apurado, anotada e acrescida de documentos por Telê Ancona Lopez, Tatiana Longo Figueiredo; Leandro Raniero Fernandes, colaborador). – Brasília, DF: Iphan, 2015.
- ARAGÃO, M. C. C. **A educação do campo e o programa Escola Ativa: uma análise do programa em escolas sergipanas**. (Dissertação) Mestrado em Educação – Núcleo de Pós-graduação em Educação. São Cristóvão, SE: Universidade Federal de Sergipe, 2011.
- ARROYO, M. G. **Políticas de formação de educadores (as) do campo**. Cadernos CEDES. Vol. 27, nº 72. Campinas. 2007.
- ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Orgs). **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.
- BALL, S. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em Educação. **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.2, pp.99-116, Jul/Dez, 2001.
- BALL, S. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**. 15(2), pp.03-23, 2002b.
- BALL, S. Textos, discursos y trayectorias de la política: la teoria estratégica. **Páginas**. Año 2, n.2 y 3. Sepriember, 2002a.
- BARRADAS, C. de J. C. **Educação do Campo: Formação Continuada de Professores do Programa Escola Ativa em Buriti (MA)**. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Humano) - Universidade de Taubaté, Taubaté, São Paulo, 2013.
- BARREIRO, I. M. F. **Política de educação no campo: para além da alfabetização (1952-1963)**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.
- BATISTA, E. R. M. **Docência no Ensino Superior: Histórias de Formação de Professoras do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente/UFAM, de Humaitá/ AM**. Dissertação de (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Amazonas, 2010.
- BATISTA, E. R. M. **Educação em Ciências Naturais no currículo de Cursos de Pedagogia de Universidades Públicas Federais da Amazônia Legal Brasileira**. Tese

(Doutorado em Educação em Ciências e Matemática) - Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá/MT. 2017.

BOBBIO, C. Política. In: BOBBIO, N. MATEUCCI, N; PASQUINO, G. **Dicionário de Política**. 12 ed. V.2. Brasília: Editora da UNB, 2002.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 1, de 03 de abril de 2002. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília, DF: 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012002.pdf>. Acesso em: 9 dez. 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1998**. Brasília: Casa Civil. Disponível em: Acesso em: Acesso em: 22 de janeiro de 2022 às 15h30.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União. Brasília, DF: Gráfica do Senado, ano CXXXIV, n. 248, p. 27833-27841, 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo. Caderno de Subsídios**. Brasília, 2003.

BRASIL. **Plano Nacional da Educação – PNE**. Brasília, DF: INEP, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2021.

CALAZANS, M. J. C. Para compreender a educação do estado no meio rural. In: DAMASCENO, M. N.; THERRIEN, J. **Educação e escola no campo**. Campinas: Papirus, 1993.

CALDART, R. S. A Escola do Campo em Movimento. **Currículo sem Fronteiras**. 3(1), 60-81. 2003.

CALDART, R. S. Educação do campo. In: CALDART, R. S. et al. (Org.). **Dicionário da educação do campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CALDART, R. S. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. **Trabalho Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, V.7 n.1, p. 35-64, mar. / jun. 2009.

CALDART, R. S. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, J. E.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. **Educação do Campo: identidade e políticas públicas**. Brasília: 2002.

CALDART, R. S.; KOLLING, E. J. (Orgs). **Revista Paulo Freire: um educador do povo**. 3 eds. São Paulo/SP: Ed ANCA, 2002.

CANDAU, V. M. (org). **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

CAVALCANTI, C. R. *et al.* **Fundamentos e princípios da educação do campo: módulo II**. São Luís: EDUFMA, 2011.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 2. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DEMARTINI, Z. de B. F. Educação rural: retomando algumas questões. **Educação e contemporaneidade**, Salvador, v. 20, n. 36 p. 175-189, jul./dez. 2011.

DOMINICÈ, P. **L’histoire de vie comme processos de formation**. Paris: Éditions L’Harmattan, 1990.

FERREIRA, G. da S. *et. al.* **Políticas Públicas para a Educação do Campo: é imprescindível uma política que vise à formação continuada dos professores do campo**. VII Jornada Internacional de Políticas Públicas. São Luís – Maranhão, 2015. Disponível em: <http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2015/pdfs/eixo1/politicas-publicas-para-a-educacao-do-campo-e-imprescindivel-uma-politica-que-vise-a-formacao-continuada-dos-professores-do-campo.pdf> .Acesso em: 9 dez. 2021.

FERREIRA, A. B. H. (Coord.). **Novo dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. 4. ed. Curitiba: Positivo, 2009.

FERREIRO, E. **Reflexões Sobre Alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2000.

FONTANA, R. A. C. **Como nos tornamos professoras**. Belo Horizonte. Autêntica. 2000.

FRANCO, Z. G. E. **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, P. **A educação na cidade**. São Paulo: primavera, 1991.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FRIGOTTO, G. Projeto Societário contra-hegemônico e educação do campo: desafios de conteúdo, método e forma. In: MUNARIM, A. *et al.* (Org.). **Educação do campo: reflexões e perspectivas**. Florianópolis: Insular, 2010.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social** - 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

HAGE, S.M. Classes Multisseriadas: desafios da educação rural no Estado do Pará/Região Amazônica. In: HAGE, S.M. (Org). **Educação do Campo na Amazônia: Retratos e realidades das Escolas Multisseriadas no Pará**. Belém: Gráfica e Editora Gutemberg Ltda, 2005b.

HAGE, S.M. Movimentos Sociais do Campo e a Afirmação do Direito à educação: Pautando o debate sobre as escolas multisseriadas na Amazônia Paraense. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos- REBEP**. Brasília: INEP.V .1,2006.

HAGE, S.M. Por uma escola do campo de qualidade social: transgredindo o paradigma (multi) seriado de ensino. In: **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 97-113, abr. 2011.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vida de professores**. 2. ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 2007.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 8. Ed. São Paulo, 2010.

KOLLING, E. J.; OSFS, P. R. C.; CALDARTE, R. S. **Educação no Campo: Identidade e Políticas Públicas**. Coleção Por uma Educação do Campo, nº 4. Brasília, DF, 2002.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5 ed. São Paulo: Atlas 2003.

LEITE, S. C. Da educação rural à educação do campo: um enfoque sobre as classes multisseriadas. **IV Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade**. 22 a 24 de setembro de 2010. Laranjeiras/SE, Brasil.

LEITE, S. C. **Escola Rural: urbanização e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2002.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática**. Goiânia: Editora Alternativa, 2001.

LOPES, A. Casemiro. Discursos nas políticas de currículo. **Currículo sem Fronteiras**, Porto Alegre, v. 6, n. 2, p. 33-52, jl/dez.2006. Disponível em: Acesso em 18 maio. 2021.

LUCKESI, C. C. *et al.* **Fazer Universidade: uma proposta metodológica**. 15^a ed. São Paulo: Cortez, 2007.

LUCKESI, C. C. **Filosofia da educação**. São Paulo. Cortez. 2008.

MAINARDES, J. A pesquisa sobre política educacional no Brasil: análise de aspectos teóricoepistemológicos. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.33, p. 1 – 25, 2017.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan. /abr. 2006.

MOUFFE, C. Democracia, cidadania e a questão do pluralismo. **Política & Sociedade: Revista de Sociologia Política**. v. 2. n. 3, p. 11-26, outubro de 2003.

MOUFFE, C. Por um modelo agonístico de democracia. **Revista de Sociologia e Política**, n.25, p. 11-23, 2005.

NÓVOA, A (coord). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, A (coord). **Revista Nova Escola**. Agosto\ 2002, p.23.

NÓVOA, A. **Profissão Professor** (Org). Portugal: Porto, 1999.

OLIVEIRA, L. L. N. de A.; MONTENEGRO, J. L. de A. Panorama da Educação do Campo. In: MUNARIM, A.; BELTRAME, S.; CONDE, S. F.; PEIXER, Z. I. (Orgs.). **Educação do Campo: reflexões e perspectivas**. Florianópolis: Insular, 2010.

PIMENA, S. G. **Saberes Pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PINEAU, G. **Temporalidades na Formação. Rumo a novos sincronizadores**. São Paulo: Triom, 2004.

PRADA, L. E. A. **Formação Participativa de docentes em serviço**. Taubaté. Cabral Editora Universitária, 1997.

PRADA, L. E. A. **Formação participativa de docentes em serviço**. Taubaté. Cabral Editora Universitária, 1997.

PRADA, L. E. A.; FREITAS, T. C.; FREITAS, C. A. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. **Revista Diálogo, Educação**, Curitiba, v.10, n.30, 2010.

RODRIGUES, H. C. C. R.; BONFIM, H. C. C. B. A educação do campo e seus aspectos legais. **XIII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE**. Curitiba – PR, 2017, p. 1373-1387.

SAGGIOMO, T. G.; AZEVEDO, M. S. **A escola do campo e a formação continuada de professores: um espaço em construção**. 2007. Disponível em: <http://coral.ufsm.br/sifedocregional/images/Anais/Eixo%2007/Tha%C3%ADs%20Gon%C3%A7alves%20Saggiomo.pdf>. Acesso em: 9 dez. 2021.

SANTOS, C. E. F. dos; PALUDO, C.; OLIVEIRA, R. B. C. de. Concepção de educação do campo. In: **Cadernos didáticos sobre educação no campo UFBA**. Universidade Federal da Bahia. 2010.p. 13-65

SANTOS, R. de S.; SANTOS, M. Educação do campo: classes multisseriadas e seus desafios pedagógicos. **10 Encontro Internacional de Formação de Professores/11 Fórum Permanente Internacional de Inovação Educacional**. Universidade Tiradentes, Aracajú – Sergipe.

SILVA, F. D. de S. Formação de professores do MST/Ba através do curso Pedagogia da Terra. In: **Anais do III Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo. III Seminário sobre Educação Superior e as políticas para o desenvolvimento do campo brasileiro. I Encontro Internacional de Educação do Campo**. Brasília-DF: 2010.

SOUZA, C. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, nº 16, Jul/dez 2006.

SOUZA, M. A. de. Educação do campo: políticas, práticas pedagógicas e produção científica. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 29, n. 105, p. 1089-1111, set./dez. 2008.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Fontes, 1987.

APÊNDICES

APÊNDICE A - TERMO DE ANUÊNCIA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO, AGRICULTURA E AMBIENTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS E
HUMANIDADES

TERMO DE ANUÊNCIA

Excelentíssima Senhora
 Arnaldina do Socorro Chagas
 Secretária de Educação

Solicitamos autorização institucional para a realização da pesquisa intitulada “A BUSCA DE PROFESSORES DO CAMPO PELA FORMAÇÃO CONTINUADA: VIVÊNCIAS E TRAVESSIAS”, a ser realizados com os professores da rede municipal de ensino, pela discente do Mestrado Em Ensino de Ciências e Humanidades – PPGECH, do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente – IEAA, Elexandra **Vinhork Nogueira** sob a orientação da prof.^a Dr. **Eliane Regina Martins Batista**, com os seguintes objetivos:

Objetivo Geral: Analisar o processo de formação continuada de professores do campo que trabalham em escolas multisseriadas (Ensino Fundamental I e II) da rede municipal de educação de Humaitá-Amazonas.

Objetivos Específicos: Mapear o contexto das escolas multisseriadas que atendam o Ensino Fundamental I da rede municipal de educação. o Identificar a formação dos professores que trabalham em escolas multisseriadas da rede municipal de educação. o Descrever as estratégias de planejamento, de ensino, de avaliação e o replanejamento escolares dos professores. Compreender como se desenvolveu ou desenvolve a formação continuada, as atividades vivenciadas nos cursos e influências na prática docente.

Solicitamos autorização para a realização de aplicação da entrevista, para que o nome dessa instituição possa constar no relatório final, bem como em futuras publicações em artigos científicos ou demais meios de comunicação científica. Ressaltamos que todos os dados coletados serão mantidos em absoluto sigilo, de acordo com a resolução 466/12 da CONEP, que regulamenta a realização de pesquisa envolvendo seres humanos.

Salientamos também que tais dados serão utilizados tão somente para a realização deste estudo. Na certeza de contarmos com a colaboração e empenho deste órgão, agradecemos antecipadamente a atenção, ficando à disposição para quaisquer esclarecimentos.

Humaitá, _____ de _____ de 2022.

Profª . Dr. Eliane Regina Martins Batista
Professora Orientadora

Elexandra Vinhork Nogueira
Pesquisadora Responsável do Projeto

Concordamos com a solicitação

Não concordamos com a solicitação

ARNALDINA DO SOCORRO CHAGAS
SECRETÁRIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO, AGRICULTURA E
AMBIENTE**



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Esta pesquisa seguirá os critérios da ética em pesquisa com seres humanos conforme a Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde.

I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:

Nome do participante: _____

Instituição: _____

Documento de identidade nº: _____

Data de nascimento: ____/____/____

Gênero: Masculino () Feminino () Outro ()

II – DADOS SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA:

1. TÍTULO DO PROTOCOLO DE PESQUISA:

A BUSCA DE PROFESSORES DO CAMPO PELA FORMAÇÃO CONTINUADA:
VIVÊNCIAS E TRAVESSIAS

2. PESQUISADOR RESPONSÁVEL:

Elexandra Vinhork Nogueira

3. DURAÇÃO DA PESQUISA:

Um ano para o campo e até 24 meses no total.

III – REGISTRO DAS EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO PARTICIPANTE SOBRE A PESQUISA, CONSIGNADO:

Prezado (a) senhor (a) você está sendo convidado a participar da pesquisa **A Busca de Professores do Campo Pela Formação Continuada: Vivências e Travessias no município de Humaitá – Amazonas** que será desenvolvida pelas pesquisadoras Elexandra Vinhork Nogueira e Eliane Regina Martins Batista (responsáveis pelo projeto).

Esta pesquisa tem como objetivo geral: Analisar o processo de formação continuada de professores do campo que trabalham em escolas multisseriadas (Ensino Fundamental I e II) da rede municipal de educação de Humaitá-Amazonas. E como objetivos específicos:

1. Mapear o contexto das escolas multisseriadas que atendam o Ensino Fundamental I da rede municipal de educação.
2. Identificar a formação dos professores que trabalham em escolas multisseriadas da rede municipal de educação.
3. Compreender como se desenvolveu ou desenvolve a formação continuada, as atividades vivenciadas nos cursos e influências na prática docente

ETAPAS DA PESQUISA:

A pesquisa será realizada a partir de maio de 2022, quando será realizado o levantamento do quantitativo de professores lotados nas áreas rurais e ribeirinhas da rede municipal de ensino de Humaitá-Amazonas. E observará as seguintes etapas deste estudo, caso aceite e assine este termo:

- 1 Encontro para orientação
- 2 Pesquisa, leitura e fichamento do referencial teórico.
- 3 Submissão do projeto ao comitê de ética;
- 4 Seleção dos professores considerando os critérios de inclusão e exclusão;
- 5 Processo de entrevista/coleta de informações;
- 6 Organização e Análise dos dados
- 7 Produção da versão final da dissertação e defesa.

IV. AVALIAÇÃO DO RISCO/BENEFÍCIO DA PESQUISA

Descrição do Risco:

Nessa pesquisa os riscos decorrentes de sua participação habitualmente poderão ser o desconforto moral, psíquico ou intelectual e não haverá riscos físicos. Entretanto o desconforto que você poderá sentir é o de compartilhar informações pessoais ou confidenciais, ou em alguns tópicos que você pode sentir incômodo em responder.

Nesse caso, algumas medidas serão adotadas para minimizá-los: garantir um local reservado para que o participante não se sinta constrangido em responder as questões; atentar para possíveis sinais de desconforto por parte do participante; garantir a confidencialidade e

privacidade de que as informações não serão utilizadas em prejuízo dos participantes; garantir que a entrevista será suspensa de imediato de se perceber quaisquer riscos para o participante.

A pesquisadora irá explicar no início todo o procedimento que será executado, deixando claro que só fará a intervenção somente se necessário. As informações obtidas acerca do perfil do participante serão pautadas na confidencialidade, onde não causará danos ou prejuízos aos mesmos, mesmo com a publicação dos resultados. Qualquer desconforto que a pesquisa puder causar, o participante pode desistir a qualquer momento. Além disso, a realização desta pesquisa poderá ser suspensa/ interrompida sem nenhuma penalização, se causar conflitos durante o processo.

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 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 o 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, a pesquisadora suspenderá a aplicação dos instrumentos de coleta de dados para prestar-lhe o acompanhamento psicológico necessário, visando seu bem-estar.

Vale ressaltar que a pesquisa, através da instituição que 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 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 intensidade na Resolução

em tela e 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 adotadas providências para reparação de danos que esta pesquisa possa acarretar, sendo garantido ressarcimento diante de eventuais despesas dela decorrentes. Assim sendo, será assegurado ao participante da pesquisa, 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. 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.

Como participante, os sujeitos terão garantido o 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 no telefone (97)981151666, e-mail: elexandra2013@hotmail.com.

Descrição do Benefício:

A pesquisa contribuirá com novas informações em todo território brasileiro, em particular, no município de Humaitá-AM acerca da política educacional da formação continuada de professores do campo. Suscitando contribuições atuais para o ser humano, para a comunidade na qual está inserindo e para a sociedade, possibilitando a promoção de qualidade digna de vida, a partir do respeito aos direitos civis, sociais, culturais e a um meio ambiente ecologicamente equilibrado.

Promovendo reflexão acerca da importância da pesquisa e contribuirá com a promoção para a divulgação do conhecimento acadêmico e científico, de maneira que haverá divulgação de pesquisas que estão sendo realizadas junto ao Programa de Mestrado PPGECH do IEAA. Viabilizando o trabalho do professor desenvolvidos nas escolas públicas do campo de Humaitá – Amazonas.

Possibilitará o conhecimento a respeito das políticas de educacionais voltadas as formações continuadas dos profissionais do campo que exercem a docência nas escolas públicas de Humaitá. E contribuição para o desenvolvimento profissional de todos os profissionais da educação envolvidos na pesquisa. E o que permitirá novas reflexões em busca do oferecimento de melhores condições voltadas a formação continuada destes profissionais. Além disso, motivará novos estudos e debates acerca da temática.

V. INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA, PARA CONTATO EM CASO DE DÚVIDAS:

Nome: Elexandra Vinhork Nogueira Celular: (97) 98115-1666
 Endereço: Rua Travessa das Mangabeiras, nº 1221. Bairro Nova Humaitá
 E-mail: elexandra2013@hotmail.com

Eliane Regina Martins Batista Celular: (97) 981135937
 Endereço: Rua Joaquim sales Guerra, nº 1180 Bairro Nova Humaitá
 E-Mail: eliane_rm@ufam.edu.br/anne_tista@hotmail.com

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS – CEP/UFAM

Escola de Enfermagem de Manaus - Sala 07
 Rua Teresina, 495 – Adrianópolis – Manaus – AM
 Fone: (92) 3305-1181 Ramal 2004 / (92) 9171-2496
 E-mail: cep@ufam.edu.br - cep.ufam@gmail.com

COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA – CONEP

Endereço: SEPN 510 Norte, Bloco A 1º Subsolo, Edifício Ex-INAN – Unidade II – Ministério da Saúde, CEP: 70.750-521, Brasília-DF, telefone: (61) 3315-5878. E-mail: conep@saude.gov.br

VI. CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Declaro que, após ter sido devidamente esclarecido pelo pesquisador e ter entendido o que me foi explicado, consinto em participar do presente Protocolo de Pesquisa. Permito, também, que os resultados obtidos sejam apresentados e publicados em eventos e artigos científicos desde que minha identificação não seja realizada.

Humaitá/AM, _____ de _____ 2022.

 Participante da pesquisa

 Elexandra Vinhork Nogueira
 (Pesquisadora responsável)

 Profª Dra. Eliane Regina Martins Batista
 (Orientadora/Pesquisadora responsável da pesquisa)

APÊNDICE C – ROTEIRO DA ENTREVISTA COM OS PROFESSORES



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS INSTITUTO DE EDUCAÇÃO, AGRICULTURA E AMBIENTE



APRESENTAÇÃO DA PESQUISADORA

Prezado (a) Participante, Sou Elexandra Vinhork Nogueira, aluna do Mestrado Acadêmico do Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Ensino de Ciências e Humanidades - PPGECH, do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente – IEAA da Universidade Federal do Amazonas, que realizará a pesquisa intitulada “A Busca de Professores do Campo Pela Formação Continuada: Vivências e Travessias”.

Objetiva-se por meio da pesquisa identificar por meio da entrevista semiestruturada o processo de desenvolvimento da política de formação continuada de professores do campo no município de Humaitá-Amazonas. Gravarei a entrevista para recolher as informações com melhor precisão. Após você poderá assistir a gravação e caso não tenha deixado evidente sua resposta ou por outro motivo qualquer poderemos refazer a entrevista.

1º BLOCO: MAPEAR O CONTEXTO DAS ESCOLAS MULTISSERIADAS QUE ATENDAM O ENSINO FUNDAMENTAL I DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Quantas escolas são?

Onde estão localizadas?

Quem são os supervisores dos polos?

Quantos alunos estão matriculados?

Quantos professores atuam nestas turmas multisseriadas?

2º BLOCO: IDENTIFICAÇÃO PERFIL DOS PROFESSORES QUE TRABALHAM EM ESCOLAS MULTISSERIADAS DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Idade

Tempo de serviço na comunidade.

Qual sua área de formação. Em qual instituição se formou? Há quanto tempo?

É concursado?

Há quantos anos você é professora do campo?

Qual o nome da escola em que você ministra aula?

Você mora na comunidade?

3º BLOCO: COMPREENDER COMO SE DESENVOLVEU OU DESENVOLVE A FORMAÇÃO CONTINUADA, AS ATIVIDADES VIVENCIADAS NOS CURSOS E INFLUÊNCIAS NA PRÁTICA DOCENTE

Para você, a formação continuada é importante? Você poderia me dizer mais sobre isso? Este ano de 2022 você já teve alguma formação continuada? Ou está em formação? Como são organizados esses momentos? (quais os cursos, locais, horários, como ocorreu, em que momento) Qual a instituição que ofertou a formação?

Neste contexto, de estar discutindo a formação de professores, fale um pouco se a formação ajudou na sua prática, como? Trouxe novidade? Quais? O que mais gostou? O que poderei ser feito diferente?