



UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

NOÉLIA DE SÁ RÊGO

**EDUCAÇÃO DO CAMPO: DESAFIOS E PERSPECTIVAS NA FORMAÇÃO
CONTINUADA DE PROFESSORES DAS ESCOLAS DE VÁRZEA NO MUNICÍPIO
DE SANTARÉM-PARÁ**

**SANTARÉM - PARÁ
2022**

NOÉLIA DE SÁ RÊGO

**EDUCAÇÃO DO CAMPO: DESAFIOS E PERSPECTIVAS NA FORMAÇÃO
CONTINUADA DE PROFESSORES DAS ESCOLAS DE VÁRZEA NO MUNICÍPIO
DE SANTARÉM-PARÁ**

Dissertação apresentada à Banca Avaliadora para obtenção do Título de Mestre do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE, da Universidade Federal do Oeste do Pará - UFOPA. Linha de pesquisa: 3 - Formação Humana em Contextos Formais e não Formais na Amazônia.

Orientadora: Profa. Dra. Solange Helena Ximenes Rocha.

**SANTARÉM - PARÁ
2022**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/UFOPA

R343e Rêgo, Noélia de Sá
Educação do campo: desafios e perspectivas na formação continuada de professores das escolas de várzea no município de Santarém - Pará. / Noélia de Sá Rêgo. – Santarém, 2023.
193 p. : il.
Inclui bibliografias.

Orientadora: Solange Helena Ximenes Rocha.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Oeste do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado Acadêmico em Educação.

1. Educação. 2. Formação de professores. 3. Prática docente. I. Rocha, Solange Helena Ximenes, *orient.* II. Título.

CDD: 23 ed. 371.12098115



Universidade Federal do Oeste do Pará
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ATA Nº 97

Aos vinte e sete dias do mês de janeiro do ano de dois mil e vinte e três, às quinze horas, de forma híbrida, por meio de videoconferência WebRNP, reuniram-se na sala H101, Campus Rondon/ICED, os membros da Banca Examinadora composta pelos(as) professores(as) Drs(as). Solange Helena Ximenes Rocha (orientadora e presidente), Prof. Dr. José Ricardo e Souza Mafra (membro interno), Prof. Dr. Alan Augusto Moraes Ribeiro (membro interno) e Dra. Maria de Fátima Matos de Souza (Externa à Instituição) a fim de arguirem a mestranda Noélia de Sá Rêgo, com a dissertação intitulada "Educação do Campo: desafios e perspectivas na Formação Continuada de Professores das Escolas de Várzea no Município de Santarém-Pará". Aberta a sessão pela presidente, coube a candidata, na forma regimental, expor o tema de sua dissertação, dentro do tempo regulamentar, em seguida a banca fez as arguições, a candidata respondeu e, após as deliberações na sessão secreta foi:

(x) Aprovada, fazendo jus ao título de Mestra em Educação.

() Reprovada.

Documento assinado digitalmente
gov.br MARIA DE FATIMA MATOS DE SOUZA
Data: 31/01/2023 09:53:13-0300
Verifique em <https://verificador.iti.br>

Dra. MARIA DE FÁTIMA MATOS DE SOUZA, UFPA

Examinadora Externa à Instituição

Dr. JOSE RICARDO E SOUZA MAFRA, UFOPA

Examinador Interno

Dr. ALAN AUGUSTO MORAES RIBEIRO, UFOPA

Examinador Interno

Solange Helena Ximenes Rocha
Assinado de forma digital por Solange Helena Ximenes Rocha
Dados: 2023.02.01 09:03:24 -03'00'

Dra. SOLANGE HELENA XIMENES ROCHA, UFOPA

Presidente

NOELIA DE SA REGO

Mestranda



Universidade Federal do Oeste do Pará
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

FOLHA DE CORREÇÕES

ATA Nº 97

Autor: NOÉLIA DE SÁ RÊGO

Título:

**EDUCAÇÃO DO CAMPO: DESAFIOS E PERSPECTIVAS NA FORMAÇÃO
CONTINUADA DE PROFESSORES DAS ESCOLAS DE VÁRZEA NO MUNICÍPIO DE
SANTARÉM-PARÁ**

Banca examinadora:

Prof. MARIA DE FÁTIMA MATOS DE SOUZA

Examinadora Externa à
Instituição

gov.br

Documento assinado digitalmente

MARIA DE FATIMA MATOS DE SOUZA

Data: 31/01/2023 09:48:37-0300

Verifique em <https://verificador.iti.br>

Prof. JOSE RICARDO E SOUZA MAFRA

Examinador Interno

Prof. ALAN AUGUSTO MORAES RIBEIRO

Examinador Interno

Prof. SOLANGE HELENA XIMENES ROCHA

Presidente

Solange
Ximenes Rocha

Assinado de forma digital por
Solange Helena Ximenes Rocha
Dados: 2023.02.01 09:03:55

Os itens abaixo deverão ser modificados, conforme sugestão da banca



Universidade Federal do Oeste do Pará
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

1. [] INTRODUÇÃO
2. [] REVISÃO BIBLIOGRÁFICA
3. [] METODOLOGIA
4. [] RESULTADOS OBTIDOS
5. [] CONCLUSÕES

COMENTÁRIOS GERAIS:

O trabalho é denso e apresenta importante contribuição para o debate sobre formação de professores na várzea amazônica. A revisão de literatura fundamenta do ponto de vista teórico e empírico o estudo realizado. Os resultados estão apresentados com clareza, objetividade e são suficientes para cumprir os objetivos do estudo e respaldar as conclusões, todavia há necessidade de posicionamento mais crítico em relação a algumas discussões apontadas pela banca avaliadora.

Declaro, para fins de homologação, que as modificações, sugeridas pela banca examinadora, acima mencionada, foram cumpridas integralmente.

Solange

Ximenes Rocha

Prof. SOLANGE HELENA XIMENES ROCHA

Orientador(a)

Assinado de forma digital por
Solange Helena Ximenes
Rocha
Dados: 2023.02.01 09:04:20

Aos professores e professoras das escolas de várzea do Município de Santarém-PA, pois, mesmo diante de adversidades, têm criado condições para desenvolver uma educação que seja do/no campo. Aos meus irmãos, aos ribeirinhos, aos varzeiros que não tiveram a oportunidade de estudar, mas, por meio de sua relação com a terra e com a água, produzem sua cultura, sua história, suas condições de existência e resistência na garantia de seus territórios.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus pelo seu infinito amor, misericórdia e amparo nos momentos difíceis, quando eu acreditava que não seria capaz de concluir esta etapa e realizar este sonho. Foram momentos de incerteza diante da COVID-19, a qual provocou, no Brasil, mais de 600 mil óbitos. Cada disciplina concluída, cada trabalho entregue foi uma vitória. Reconheço que essa realização foi possível porque muitas pessoas sonharam juntas e estiveram comigo e me apoiaram em todos os momentos.

Por isso, sou grata: ao meu pai, camponês que me ensinou as primeiras letras; à minha mãe (em memória), inspiração para que eu continue estudando.

Aos meus filhos, noras, por compreenderem a minha ausência.

Ao meu esposo Miguel, pelo companheirismo nessa jornada e dedicação ao assumir as tarefas para que eu pudesse estudar, visto que nossa casa se tornou a sala de aula devido à pandemia provocada pela COVID-19.

Às professoras, professores e gestora da escola do polo Girassol por contribuírem com seus relatos e compartilharem seus sonhos, saberes para que essa etapa da pesquisa fosse concluída.

À minha irmã Célia e a meu cunhado Fernando, os quais vêm contribuindo para a minha formação desde a graduação. Obrigada pelo apoio e pelos inúmeros momentos de descontração!

Ao meu irmão Wendell, companheiro de viagem, pesquisador nato.

Às minhas colegas de mestrado Francielle, Andressa, Andrea, Cleilma, sempre dispostas a ajudar. À minha amiga Ivonele pelas horas e horas de conversas, dicas e companheirismo nessa trajetória. Obrigada pela amizade.

Ao grupo de estudos e pesquisa FORMAZON, que, a cada conversa, a cada encontro, a cada estudo, contribuiu para o meu crescimento enquanto pesquisadora.

A Secretaria Municipal de Educação por ter autorizado a realização desse trabalho e, principalmente, à coordenação de Rios e Várzea por terem disponibilizado dados necessários para a efetivação da pesquisa.

À professora Dra. Cláudia e professora Me. Thaíza, pelas quais tenho profunda admiração.

À professora Dra. Fátima Matos e ao professor Dr. José Ricardo Mafra, pela leitura atenta e pelas importantes contribuições na ocasião do exame de qualificação do mestrado.

À professora Dra. Solange Ximenes pelo aceite em ser minha orientadora e pela paciência diante das adversidades que surgiram no percurso. Obrigada pelas palavras de encorajamento, pelas orientações materializadas nesta dissertação.

A todos que ajudaram direta e indiretamente, muito obrigada!

“... Até aqui nos ajudou o Senhor.”
(1º Samuel 7:12).

RESUMO

O estudo investiga a formação continuada de professores que atuam em escola de várzea no município de Santarém-Pará, a partir da implementação do Plano Municipal de Educação (2015 a 2025), o qual tem como estratégia promover a formação continuada de professores das escolas do campo considerando suas diferenças e especificidades, o que serviu de indicador para se questionar como a formação continuada desenvolvida pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED) contribui com o trabalho dos professores que atuam em escola de várzea no Município de Santarém. A pesquisa teve como objetivo geral investigar como a formação continuada desenvolvida pela SEMED tem contribuído para a prática pedagógica dos professores da escola da várzea. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, tendo como método o estudo de caso, realizado com base em pesquisa documental e trabalho de campo. O local da pesquisa foi uma escola polo situada no Projeto de Assentamento Agroextrativista (PAE) Aritapera, área de várzea, no município de Santarém-Pará. Para alcançar o objetivo, realizamos estudo da literatura sobre a educação do campo e formação continuada de professores e foram realizadas análises de documentos elaborados e divulgados pelo Ministério da Educação, Plano Municipal de Educação e Projeto Político Pedagógico da escola pesquisada. Realizaram-se entrevistas com perguntas semiestruturadas com: 1 (um) coordenador de Educação do Campo/Rios, 1 (uma) diretora e 7 (sete) professores que atuam no Ensino Fundamental de primeiro ao nono ano e que fazem parte do corpo docente da escola desde 2015. Os dados obtidos foram interpretados mediante a técnica de análise de conteúdo. Os resultados mostram que o município não dispõe de uma política de formação continuada para atender às necessidades dos professores que atuam nas escolas do campo/várzea. As formações realizadas pelo município são resultantes dos programas federais e da parceria com o Instituto Ayrton Senna. Todavia essas formações são generalistas e não contemplam as demandas e especificidades das escolas do campo. Dessa forma, contribuem pouco para a prática pedagógica dos professores que atuam nesses espaços. O que mostra a necessidade de formação inicial e continuada dos professores que atuam nas escolas do campo dessa região. Em se tratando das escolas de várzea, é importante considerar que a maioria funciona com classes multisseriadas. Isso exige do professor conhecimento amplo, contextualizado sobre essa realidade. Revela também a necessidade de que sejam pensadas políticas públicas que valorizem o professor e deem condições adequadas de trabalho.

Palavras-Chave: Educação. Formação de professores. Prática docente. Amazônia. Várzea.

ABSTRACT

The study investigates the continuing education and training of teachers who work in floodplain schools in the municipality of Santarém-Pará, since the implementation of the Municipal Education Plan (2015 to 2025), with a strategy to promote the training of teachers who work in schools in rural villages, considering their differences and specificities, which served as an indicator to verify how the continuing education and training developed by the Municipal Department of Education (SEMED) contributes to the work of teachers who work in a floodplain schools in the Municipality of Santarém. The general objective of the research was to investigate how the continuing education developed by SEMED has contributed to the pedagogical practice of teachers that work in schools in floodplain villages. This is a qualitative research, using the case study method, based on documentary research and field work. The research site was a main school located in the Agroextractive Settlement Project (PAE) Aritapera, floodplain area, in the municipality of Santarém-Pará. To reach the objective, we carried out a study of the literature on rural education and continuing education of teachers and analyzes of documents prepared and disseminated by the Ministry of Education, the Municipal Education Plan and the Pedagogical Political Project of the researched school. Interviews were carried out with semi-structured questions with: 1 (one) Education coordinator of Fields/Rivers, 1 (one) director and 7 (seven) teachers who work in Elementary Education from the first to the ninth year and who are part of the faculty of the school since 2015. The data obtained was interpreted using the technique of content analysis. The results show that the municipality does not have a continuing education and training policy to meet the needs of teachers who work in rural village schools. Training provided by the municipality is the result of federal programs and a partnership with the Ayrton Senna Institute. However, these formations are generalist and do not contemplate the demands and specificities of rural schools. Thus, they contribute little to the pedagogical practice of teachers who work in these schools. This shows the need to rethink the initial and continuing education of teachers who work in rural schools in this region. When it comes to floodplain schools, it is important to consider that most teachers work with multigrade classes. This requires from the teacher broad knowledge, contextualized about this reality. It also reveals the need to think about public policies that value teachers and provide adequate working conditions.

Keywords: Education. Teacher training. Teaching practice. Amazon. Floodplain.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa de localização das escolas de várzea no Município de Santarém-Pará.....	25
Figura 2 – Mapa de localização do Município de Santarém em relação às fronteiras municipais.....	76
Figura 3 – Localização das comunidades onde estão situadas as escolas do campo de Santarém: planalto, rios e várzea.....	78
Figura 4 – Modo de vida e atividades econômicas realizadas pelos varzeiros.....	90
Figura 5 – Principais meios de transportes utilizados pelos varzeiros na enchente/cheia.....	91
Figura 6 – Escola da várzea no município Santarém.....	92
Figura 7 – Localização onde estão situadas as 14 comunidades que fazem parte do PAE Aritapera.....	96
Figura 8 – Escolas que foram fechadas no PAE Aritapera.....	98
Figura 9 – A entrada para a comunidade Esperança.....	99
Figura 10 – Localização da comunidade Esperança.....	99
Figura 11 – Escola Girassol - comunidade de várzea Santarém/PA.....	102
Figura 12 – Ações do projeto Horta e Jardim na Escola.....	128
Figura 13 – Visitação dos alunos no local onde ocorre a pesca do pirarucu.....	129
Figura 14 – Visita dos estudantes aos locais habitados pelos antigos moradores.....	131
Figura 15 – Reprodução da cozinha de um antigo morador da comunidade Esperança.....	132
Figura 16 – Projeto Feira do Conhecimento.....	133
Figura 17 – Formação continuada na Escola Girassol.....	134
Figura 18 – Síntese dos desafios que interferem na prática pedagógica dos professores da várzea.....	141
Figura 19 – Percurso do professor da várzea na Amazônia paraense.....	148
Figura 20 – Síntese das estratégias dos participantes diante dos desafios nas escolas de várzea.....	151

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Marcos normativos legais da Educação do Campo.....	44
Quadro 2 – Universidades com dissertações publicadas pela CAPES/BDTD/ PPGE.....	55
Quadro 3 – Metas e Estratégias do Plano Municipal de Educação – Educação do Campo.....	83
Quadro 4 – Formações desenvolvidas pelo Programa Gestão Nota 10 – período de 2015 a 2020.....	87
Quadro 5 – Perfil dos professores entrevistados	106
Quadro 6 – Perfil dos gestores entrevistados	109

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Professores da educação básica com pós-graduação no Município de Santarém.....	80
Tabela 2 – IDEB Séries Iniciais (4ª série/5º ano).....	81
Tabela 3 – Padrão de lotação conforme disposto na Lei nº 19.364/13.....	93

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CEUS/ULBRA	Centro Universitário Luterano do Brasil
CEEJA	Centro de Educação de Jovens e Adultos
CME	Conselho Municipal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CEFFAS	Centros Familiares de Formação por Alternância
EETEPA	Escola de Ensino Técnico do Estado do Pará
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENERA	Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária
FORMAZON	Formação de Professores na Amazônia Paraense
FONEC	Fórum Nacional de Educação do Campo
FPEC	Fórum Paraense de Educação do Campo
GEPEC	Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação no Campo
GERUUAZ	Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo na Amazônia
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFPA	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Pará
IESPES	Instituto Esperança de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MEB	Movimento de Educação de Base
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
OMS	Organização Mundial de Saúde
ONGS	Organizações não Governamentais
PAE	Projeto de Assentamento Agroextrativista
PMES	Plano Municipal de Educação de Santarém
PAROEPA	Projeto de Alfabetização da Região Oeste do Pará

PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PROCAMPO	Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo
PRONACAMPO	Programa Nacional de Educação do Campo
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PPP	Projeto Político Pedagógico
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SEDUC	Secretaria de Estado de Educação
SARS-COV-2	Coronavírus (COVID-19)
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SESI	Serviço Social da Indústria
STM	Santarém
TCC	Trabalho de Conclusão Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre Esclarecido
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFOPA	Universidade Federal do Oeste do Pará
UEPA	Universidade Estadual do Pará
UNIP	Universidade Paulista
UNIUBE	Universidade de Uberaba
UNINTER	Centro Universitário Internacional
UNOPAR	Universidade Norte do Paraná

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	17
1.1 A pesquisadora e o objeto da pesquisa	26
1.2 Metodologia	29
2 EDUCAÇÃO DO CAMPO: HISTÓRIA, MARCOS LEGAIS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES	36
2.1 Educação do/no campo: aspectos históricos	36
2.2 Marcos normativos e legais da educação do/no campo	43
2.3 Educação do Campo no Contexto da Amazônia Paraense	51
2.4 Dialogando com as produções sobre formação continuada de professores do campo - período 2015 e 2020	54
2.5 Formação continuada de professores do campo	61
3 A FORMAÇÃO CONTINUADA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO NO MUNICÍPIO DE SANTARÉM	75
3.1 Aspectos históricos e educacionais em Santarém	75
3.2 Formação continuada de professores no Município de Santarém	79
3.3 Formação continuada de professores do campo no Município de Santarém	83
3.4 Aspectos educacionais na várzea na microrregião de Santarém	89
3.5 Contextualizando o local da pesquisa	95
4 DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA ESCOLA DE VÁRZEA NO MUNICÍPIO DE SANTARÉM	104
4.1 Perfil dos participantes da pesquisa	104
4.2 A formação continuada na concepção dos participantes da pesquisa	110
4.2.1 A formação continuada da SEMED e a contribuição na prática docente	114
4.2.2 Possibilidades de formação continuada na voz dos participantes da pesquisa	119
4.2.3 A escola como <i>locus</i> de formação continuada	122
4.3 A prática pedagógica na escola de várzea	125
4.3.1 O planejamento como possibilidade formativa em diálogo com a comunidade	126
4.3.2 O planejamento na prática pedagógica dos professores da várzea	136
4.3.3 Desafios e estratégias na realização da prática pedagógica dos professores da várzea	140
4.3.4 O sentido da docência em escola de várzea	156
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	162
REFERÊNCIAS	169
APÊNDICE	181
ANEXO	195

1 INTRODUÇÃO

A dissertação intitulada “Educação do Campo: desafios e perspectivas na formação continuada de professores das escolas de várzea no Município de Santarém-Pará” integra-se à estratégia de produção de conhecimento, tendo em vista a diversidade amazônica. Enquadra-se, especificamente, na linha de pesquisa “Formação Humana em Contextos Formais e não Formais na Amazônia”, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Oeste do Pará-UFOPA, e está vinculada ao Grupo de Pesquisa Formação de Professores na Amazônia Paraense – FORMAZON, tendo como objeto de estudo a formação continuada de professores das escolas de várzea, com recorte temporal para os anos de 2015-2020.

O estudo foi realizado com base na concepção da Educação no e do Campo. Trata-se de uma concepção de educação crítica que vem sendo construída no Brasil desde as últimas décadas do século XX, pelos movimentos sociais e sindicais do campo, juntamente com instituições públicas e não governamentais. Essa concepção entende a escola como aliada à luta das populações camponesas pela permanência na terra onde reproduzem suas condições materiais de existência.

De acordo com Ribeiro (2012), a Educação do Campo nasce em contraposição à educação rural, que, no campo brasileiro, esteve atrelada aos interesses de uma elite ruralista cujo objetivo de educação era adequar e ajustar a classe trabalhadora rural para servir de mão de obra nas grandes propriedades rurais. Essa perspectiva de educação rural teve como objetivo ensinar os sujeitos do campo a trabalhar com a enxada, ordenhar a vaca, plantar, colher, ter apenas o conhecimento necessário para sobreviver e até mesmo para modernizar um pouco a produção.

Fundamentadas nos princípios utilitaristas, as políticas educacionais e sociais na perspectiva de educação rural têm privilegiado, ao longo dos tempos, as demandas das populações da cidade em detrimento da população do campo, tendo a cidade como local civilizado, de sociabilidade e da expressão política, cultural e educativa e o campo como sinônimo de arcaico, atrasado e sem tradição cultural.

Contrapondo a essa visão, a Educação do campo valoriza a prática social dos camponeses, concebe o campo como lugar de trabalho, moradia, lazer, sociabilidade, de cultura, de saber, de novas possibilidades de produção e de desenvolvimento sustentável. Diante dessa constatação, compartilhamos o pensamento de Alencar (2010) sobre a necessidade de estabelecer diferença entre Educação Rural e Educação do Campo.

Para Alencar (2010), a Educação Rural apreende a concepção de um espaço geográfico rural, caracterizado com valores urbanos que favorecem a migração, tendo como base um projeto de sociedade que fortalece o latifúndio e o agronegócio. Enquanto a Educação do Campo é um “conceito cunhado com a preocupação de se delimitar um território [...] é defender o direito que uma população tem de pensar o mundo a partir do lugar onde vive, da terra que pisa, de sua realidade” (FERNANDES, 2002, p. 67). Para uma melhor compreensão, Caldart (2002, p. 18) esclarece que “No: o povo tem o direito de ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito de uma educação pensada desde o seu lugar e com sua participação, vinculando a cultura e as necessidades humanas e sociais”.

De acordo com os dizeres de Fernandes e Caldart (2002), a Educação do Campo tem como fundamento um projeto educativo que atenda aos interesses dos sujeitos do campo. Para isso, deve ser construído pelos próprios sujeitos que compõem o campo brasileiro, e não para eles. Compreende-se, ainda, que esse modelo educacional deve ser oferecido no lugar onde vivem, não havendo, assim, a necessidade de se deslocarem para a cidade ou para outra comunidade em busca de educação.

Essa nova concepção de Educação do Campo que vem sendo construída pelos movimentos sociais defende uma pedagogia que “respeite a cultura e a identidade do povo do campo: tempos, ciclos da natureza, festas populares, amor à terra, valorização do trabalho e sua dimensão educativa, respeitando as diferenças locais e regionais” (KOLLING, 1999, p. 86). Uma educação contextualizada que traga, em sua constituição, a identidade camponesa e que se vincule a processos de fortalecimento sociocultural e político no campo.

Nesse contexto, a Educação do Campo defende uma escola que não pode ser vista como uma instituição fechada em si mesma, mas precisa intervir no contexto social, econômico e cultural em que está inserida. Assim, pensar a escola do campo é refletir, em primeiro lugar, sobre o espaço onde se situa, suas necessidades e fragilidades, mas também suas potencialidades.

A escola precisa estar em sintonia com as mudanças que acontecem no local, com as novas necessidades criadas e recriadas e com as expectativas de formação que vão se constituindo de acordo com o modo de vida e de trabalho, que também estão em transformação (PIRES, 2012). Haja vista que, de acordo com Fernandes, Cerioli e Caldart (2011, p.27), “Não basta ter escola no campo, queremos ajudar a construir escola do campo, ou seja, escola com um projeto político-pedagógico vinculado às causas, aos desafios, aos sonhos, à história e à cultura do povo trabalhador do campo”.

Para garantir que a escola tenha a identidade dos povos do campo, é necessário que a formação de professores para atuar na Escola do Campo considere que a existência tanto das escolas no campo como das populações camponesas dependerá dos resultados das lutas de classes e dos projetos educativos a serem implementados no campo (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2011). Nesse sentido, o Movimento Social do Campo defende que os professores, para atuar nas escolas do campo, devem ter uma formação diferenciada e específica. Como bem expressa Caldart (2004), o educador do campo deve ser “aquele cujo trabalho principal é o de fazer e o de pensar a formação humana, seja na escola, na família, na comunidade no movimento social”.

Nesse sentido, a formação continuada de professores se apresenta como um dos aspectos importantes para a efetivação da escola do campo, pois atuar nessas escolas “exige um educador que tenha compromisso, condição teórica e técnica para desconstruir as práticas e ideias que forjam o meio e a escola rural” (ANTUNES-ROCHA, 2011, p. 41). Nessa perspectiva, a formação continuada oportuniza ao professor do campo ter clareza sobre a realidade sociocultural na qual está inserido, para desenvolver um trabalho compatível com essa realidade. Como enfatiza Anjos (2014, p. 107):

As experiências de Educação do Campo, construídas em parceria com os movimentos sociais, têm apontado que, além da escolarização dos docentes, elevando seu grau de escolaridade, era necessário construir uma concepção mais alargada de formação, que não apenas considerasse a formação apontada no curso a partir dos estudos teóricos, mas que levasse em conta os outros espaços vivenciados pelos educadores. Portanto, entender formação como o entrelaçamento de vários momentos formativos é não simplificar em um único momento oferecido num curso.

Ao trazermos a discussão de formação continuada para essa dissertação, concordamos com o autor e adotamos o conceito de que a formação continuada parte do princípio de que aprender é um contínuo que ocorre por toda a vida profissional. Por isso, não se resume a cursos, palestras, seminários, mas constitui um processo de desenvolvimento pessoal e profissional que deve ampliar a aquisição de novos conhecimentos que possibilitem auxiliar no trabalho docente. Como mostra Santos (2014, p. 64), “o exercício da docência requer uma formação intencional de caráter integral, que dê conta das tarefas do processo de ensino-aprendizagem circunscrito em contextos escolares permeados por contradições, tensões e conflitos”.

Para uma maior compreensão, faz-se necessária a definição de formação continuada de professores adotada nessa pesquisa. Tendo como base os estudos realizados por Nascimento (1997) e Falsarella (2021), entendemos que a formação continuada pode ocorrer em sentido amplo e restrito:

[...] a formação continuada, em sentido amplo, como um processo ininterrupto que acompanha o professor durante toda a sua trajetória profissional e, em sentido restrito, como forma deliberada e organizada de aperfeiçoamento proposto ao docente, que incentive, pela ação, pela reflexão e pela interação com seus pares, ao aperfeiçoamento de sua prática e à apropriação de saberes rumo à sua autonomia profissional. (FALSARELLA, 2021, p. 48)

De acordo com o conceito de formação continuada destacado acima, a formação do professor para atuar nas escolas do campo deve ser um “processo contínuo, que se desenvolve por meio de reflexão sobre a prática pedagógica” (SANTOS, 2014, p. 21), tendo em vista que ser professor do campo exige rever posições sobre a educação, a escola, o aluno, o currículo e sua própria formação. Esse tem sido um dos maiores desafios dos professores que “querem redesenhar as funções e papéis da escola do campo: as práticas; as estratégias; as ações e, centralmente, as omissões com as quais tradicionalmente as escolas têm lidado com o conhecimento” (PIRES, 2012, p. 118).

Ao levantar a questão da formação continuada para os professores do campo, Arroyo (2007) ressalta que, na história da educação brasileira, a formação de professores para atuar nesses espaços não foi motivo de preocupação por parte dos governantes. Registra que as formações sempre foram marcadas por uma concepção generalista, hegemônica em que o urbano é percebido como modelo civilizatório e o campo como um lugar de atraso. Nesse sentido, Arroyo (2007, p. 159) enfatiza que “não temos uma tradição nem na formulação de políticas públicas, nem no pensamento e na prática de formação de profissionais da educação que focalize a educação do campo e formação de educadores do campo como preocupação legítima”.

Compartilhando com esse pensamento, Molina e Antunes-Rocha (2014, p. 221) acrescentam que a Educação do campo, no Brasil, “(...) se constituiu sob o signo da precariedade física, administrativa e pedagógica, evidencia a presença de um professor qualificado na condição de “leigo”¹ como indicativo da ausência ou escassez de uma formação adequada para o exercício da profissão”. Esse modelo de formação tem impossibilitado, ao longo do tempo, que estes professores tenham conhecimento aprofundado sobre a cultura e a prática social dos trabalhadores do campo.

Para Arroyo (2007), as consequências do paradigma urbano são marcantes e têm trazido secundarização e falta de políticas públicas para o campo em todas as áreas e, de maneira

¹ É caracterizado como “leigo” o profissional que trabalha como docente sem ter a formação necessária prevista na legislação que lhe permita exercer a função correspondente ao nível de ensino em que leciona. Sobre a explicação de profissional “leigo”, ver Augusto (2010).

particular, na educação. A esse respeito, Farias *et al* (2015) acrescentam que, até a década de 1970, as escolas rurais eram uma extensão da casa dos fazendeiros, muitos livros que eram produzidos não chegavam às escolas. Só a partir da década de 1990, devido às lutas dos movimentos sociais, que as escolas de fato chegaram nesses espaços. De acordo com Farias *et al.* (2015, p. 93):

A formação de professores para a Educação Básica do Campo resulta de uma política pública construída ao longo dos anos, pela demanda e inserção política dos sujeitos trabalhadores rurais. Essa demanda se configurou como luta por uma educação do campo e traz no seu bojo um projeto educativo próprio que difere por defender uma escola no campo. Não basta que a escola ali esteja, mas é necessário que ela dialogue plenamente com a realidade do meio onde se encontra. Isso significa dizer que é uma escola inserida verdadeiramente na realidade desses sujeitos, pronta a colher e procurar entender as demandas específicas desses homens, mulheres e seus filhos, população que trabalha com a terra e detém conhecimentos específicos e realidades profundamente diferentes daqueles inseridos no meio urbano.

Ao tratar sobre aprendizagens de professoras leigas em classes multisseriadas² nas escolas do campo, Ximenes-Rocha (2008) mostra que a formação de professores, no Brasil, ganhou importância a partir da década de 1920, quando se instaurou a discussão em torno da expansão da rede pública de ensino e a redefinição do papel da escola na sociedade brasileira. Isso se deu em virtude das transformações ocorridas pela industrialização, nas quais a educação passou a ser considerada como mecanismo de ascensão profissional. Nesse sentido, os estados e federações passaram a considerar a necessidade de formar professores para essa nova realidade, visto que havia a necessidade de uma formação mais elevada para atuar nesse novo cenário. Conforme mostram Gatti e Barreto (2009, p. 37):

A formação desse tipo de professor inicia-se com a criação de universidades. Até então esse trabalho era exercido por profissionais liberais ou autodidatas, mas há que considerar que o número de escolas secundárias era bem pequeno, bem como o número de alunos. Com o início da progressão da industrialização no país, nas primeiras décadas do século XX, a necessidade de maior escolarização começa a se colocar entre os trabalhadores e inicia-se uma pequena expansão no sistema de ensino.

De acordo com o exposto, é importante ponderar que, até início do século XX, a escola era privilégio de poucos. Nesse período, o Brasil era um país agrário, e a economia predominante era a agricultura. Com isso, a ideia que se tinha e que ainda se evidencia nos dias

² **Multissérie:** é uma forma de organização escolar em que alunos de diferentes idades e níveis de escolarização ocupam uma mesma sala de aula sob a responsabilidade de um único professor.

de hoje é que, para trabalhar no campo, não precisa de pessoas que pensem e reflitam; logo, a escola para essa pessoa não tem significado algum.

Na década de 1930 e 1940, com intuito de manter o homem no campo, o movimento denominado de *Ruralismo Pedagógico* propagava uma escolarização que integrasse o homem às condições regionais. Nesse período, além de o professor ensinar a ler e a escrever, deveria potencializar o ensino para que o “homem” permanecesse no campo, orgulhasse-se do seu modo de vida e tivesse uma educação que atendesse às necessidades de cada região. Nesse sentido, o professor deveria ser capaz de resolver os problemas de competências dos governantes, restringindo a população do campo de ter os mesmos direitos educacionais que a população urbana. De acordo com Tanuri (2009, p. 75):

Buscava-se utilizar a escola para reforçar os valores rurais da civilização brasileira, para criar uma consciência agrícola e assim se constituir num instrumento de fixação do homem ao campo. Com vistas à preparação de professores especializados para o magistério na zona rural, defendeu-se a criação de “escolas normais rurais”, cuja denominação expressava não apenas a localização da escola e zonas agrícolas e pastoris, mas sobretudo o objetivo de transmitir conhecimentos de agronomia e higiene rural.

Nessa perspectiva, em 1934, foi instalada a primeira Escola Normal Rural em Juazeiro do Norte, no Ceará; em seguida, adotada por outros estados. Sendo que, em 1951, funcionavam no país 121 cursos normais regionais. Apesar de as Escolas Normais Rurais terem se espalhado no Brasil, entre 1940 e 1950, no que se refere à formação de professores, não houve alteração significativa visto que, nesse período, os professores leigos eram aceitos legalmente no sistema educacional brasileiro na forma de professores autorizados.

De acordo com Gatti e Barreto (2009), só após 1960 é que surgem as primeiras legislações que normatizam a formação de professores no Brasil em nível federal e estadual. Entre essas leis, destacam-se a Lei nº 4.024/61, a qual determinava que, para atuar nas séries iniciais, a formação de professor deveria se dar nas Escolas Normais de nível médio. Para atuar nas séries seguintes (secundário), a formação se daria nas instituições de nível superior. Em 1971, a educação básica no Brasil foi reformulada por meio da Lei nº 5.692, de 1971, que aboliu as escolas normais, e a formação passou a ser feita em uma habilitação de segundo grau, chamada magistério.

Na década de 1970, as escolas rurais voltaram a ocupar a pauta das discussões devido a índices elevados de analfabetismo em que se encontravam as populações campesinas. Nesse sentido, foram criados cursos emergenciais de curta duração para atualização e certificação dos professores leigos.

Com a aprovação da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei Nº 9.394/96), a discussão em torno da formação de professores ganhou novo impulso. Ao tratar dessa temática, a LDB propõe, no artigo 62, que a formação de docentes, para atuar na educação básica, deve ser a de nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, ofertada por universidades e institutos superiores de educação, sendo admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, oferecido em nível médio, na modalidade normal. No que diz respeito à formação continuada, a LDB preconiza, em seu artigo 67, que:

Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim.

Embora a referida lei não trate de forma explícita sobre formação de professores para atuar nas escolas do campo, enfatiza a necessidade de uma adaptação curricular que considere as características regionais, locais, econômicas e culturais da comunidade onde a escola está inserida. Exigindo, assim, um profissional capacitado para atuar nessas escolas, considerando que ele precisa compreender a realidade em que está inserido em sua totalidade. Diante dessas reflexões, entende-se que a formação de professores para atuar nas escolas do campo se caracteriza como um fazer permanente que se refaz constantemente na ação por meio da interação entre teoria e prática. A esse respeito, Molina e Antunes-Rocha (2014, p. 226) apontam que:

As necessidades presentes nas escolas do campo exigem um profissional com uma formação bem mais ampliada e abrangente, capaz de compreender uma série de dimensões educativas e deformativas presentes na tensa realidade do campo na atualidade. Para tanto, precisa de uma formação que habilite a compreender a gravidade e a complexidade dos novos processos de acumulação de capital do campo que tem interferência direta sobre a realidade do território rural; sobre o destino da infância e juventude do campo que ele irá educar e sobre o próprio destino e permanência das escolas do campo.

Ao fazer defesa de políticas públicas de formação específica para o campo, Caldart (2004) ressalta que há uma nova identidade de professor que precisa ser cultivada, que atenda às novas dimensões e princípios que formam a identidade da educação do campo. Argumenta: “[...] em muitos lugares, elas e eles têm sido sujeitos importantes da resistência social da população do campo, especialmente nas escolas. E que têm estado à frente de muitas lutas pelo direito à educação e para impedir o fechamento de escolas nas comunidades camponesas” (CALDART, 2004, p. 22).

Nesse sentido, Nascimento, Santos e Ghedin (2012) reforçam a importância de uma formação específica para os professores do campo, visto que ser professor do campo não se resume ao ato de ensinar a ler e a escrever. Ele precisa valorizar a cultura camponesa e ser participante do espaço geográfico onde a escola está inserida. Além disso, o professor do campo deve instigar a emancipação do camponês para o exercício da cidadania. Para tanto, espera-se que o professor do campo adote práticas educacionais que envolvam a escola e a comunidade e lute ao lado dos agricultores por melhores condições de vida dos povos do campo.

Em se tratando da formação de professores para atuar nas escolas do campo da Amazônia paraense, os estudos de Correa e Hage (2011), Guimarães (2011), Almeida e Abreu (2020) apontam a necessidade de uma formação que não somente reconheça a heterogeneidade sociocultural dos povos que habitam a Amazônia, mas sobretudo que compreenda as condições objetivas que permeiam o dia a dia de professores e alunos que trabalham e estudam nesse território. Enfatizam que é necessário encará-los como sujeitos plurais e reconhecer que suas experiências formativas e conteúdos socioculturais, vivências, valores presentes no campo podem servir de referência para a Educação do Campo e formação do educador do campo na Amazônia. Nesse sentido, Almeida e Abreu (2020, p. 5) ressaltam:

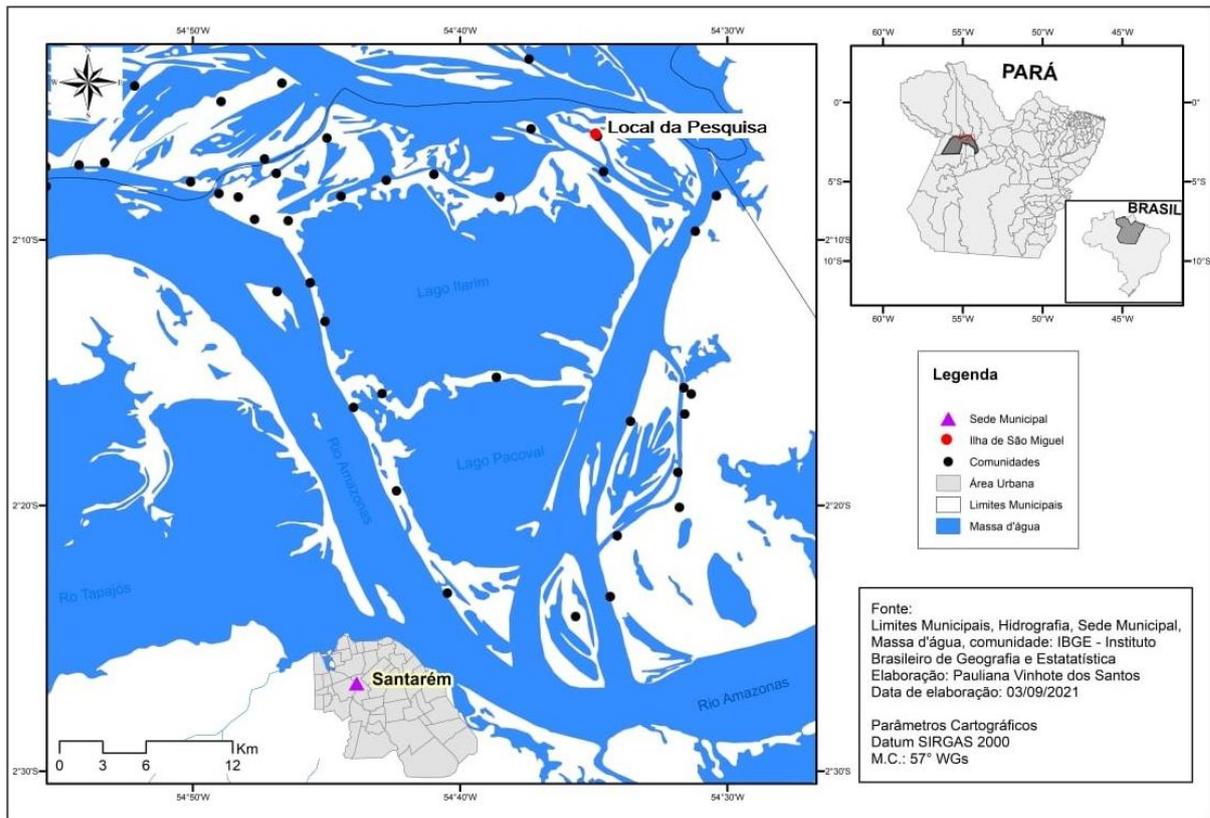
Não é sem razão que os estudos sobre a Educação do Campo na Amazônia apontam para atuação dos Movimentos Sociais Camponeses da região na luta pela formulação de políticas educacionais que compreendam que a formação do professor e a própria condição docente estão imersas nos contextos sócio-históricos em que se efetivam e que, portanto, não podem ser apartados da materialidade de vidas das comunidades rurais.

Com objetivo de promover uma política local de formação continuada para os professores que atuam nas escolas da rede municipal de ensino no município de Santarém- Pará, o Plano Municipal de Educação (PME/STM), com vigência de 2015-2025, tem como meta formar, em nível de pós-graduação 60% dos professores da Educação Básica até o último ano de vigência do plano. Além disso, visa a oferecer permanente aperfeiçoamento em sua área de atuação para esses professores. Em relação às escolas do campo, definem ser necessário uma política de formação continuada que atenda às especificidades das escolas do campo.

A partir dessas reflexões e considerando o que propõe o PME, propôs-se a investigar a contribuição da formação continuada desenvolvida pela SEMED para a prática pedagógica dos professores das escolas de várzea no município de Santarém-Pará (Figura 1). A escolha do objeto de investigação, formação continuada de professores da escola de várzea, não se deu de forma aleatória, mas está relacionada às vivências pessoais e profissionais da autora nas

comunidades de várzea e nas escolas do campo na microrregião de Santarém, no Estado do Pará.

Figura 1 – Localização das escolas de várzea no município de Santarém-Pará



Na figura 1, pode-se visualizar a extensão das comunidades onde estão situadas as 33 (trinta e três) escolas de várzea, incluindo o local da pesquisa. Conforme dados da Secretaria Municipal de Educação e Desporto de Santarém (SEMED), em 2020, essas escolas atenderam a 1.745 alunos, com um total de 139 professores, sendo 24 efetivos e 115 temporários.

A várzea aqui mencionada corresponde a uma parte do campo no Município de Santarém que se caracteriza por áreas inundadas, anualmente, pelas águas do Rio Amazonas. No período das cheias dos rios, acontecem, ainda, os fenômenos das terras caídas que mudam consideravelmente a paisagem da várzea.

A população da várzea na presente dissertação é identificada pelos termos de varzeiros e ribeirinhos, os quais serão tratados como sinônimos para designar todas as pessoas que vivem nas margens do rio Amazonas e em áreas sujeitas a inundações em determinados períodos. Porém é importante ressaltar que o varzeiro se difere do ribeirinho em alguns aspectos, visto que o varzeiro habita em áreas que periodicamente são inundadas pelos rios. Os ribeirinhos são

todos aqueles que moram nas margens dos rios, incluindo os varzeiros e as populações que vivem em terra firme. Assim, pode-se afirmar que todo varzeiro é ribeirinho, mas nem todo ribeirinho é varzeiro.

O acesso a essas comunidades é difícil, pois algumas só dispõem de serviço de transporte uma vez por semana. Dessa forma, o deslocamento de professores até a cidade para participar de encontros de formação continuada constitui um grande desafio. A comunidade onde está situada a escola *locus* do estudo encontra-se a, aproximadamente, 52 km da cidade de Santarém-Pará.

1.1 A pesquisadora e o objeto da pesquisa

O interesse em discutir a temática formação continuada de professores das escolas de Várzea está entrelaçada à experiência de vida pessoal e profissional da autora, já que a sua trajetória inicia no campo, sendo filha de agricultor familiar, estudando em uma escola rural até a 4ª série do ensino primário, em classe multisseriada, formada por alunos de 1ª a 4ª série reunidos em uma mesma sala de aula.

Poucas lembranças tenho dos livros e dos conteúdos trabalhados pelos professores, visto que a maioria deles estavam desvinculados da realidade que eu conhecia. Lembro, porém, da história da cobra grande, do boto, da mãe d'água, da Matinta Perera e do mundo da várzea contado pelos meus pais. De acordo com Santos (2014, p. 60), as crianças no campo “aprendem naturalmente no cotidiano a conviver com os mitos e a relacionar-se com o seu ambiente nos vários aspectos, seja como espaço de trabalho, de produção de alimentos ou espaço de lazer e de cura”. Lembro ainda que, na falta de um caderno, usava o chão e a folha de bananeira para desenhar e escrever as primeiras letras.

Tempos depois vim para Santarém com o objetivo de dar continuidade aos estudos, visto que na comunidade não havia níveis de escolarização mais elevados além da 4ª série do ensino fundamental. A esse respeito, compartilho com os escritos da primeira turma de Licenciatura em Educação do Campo – Belo Horizonte, quando escrevem suas percepções em relação à educação desenvolvida no meio rural.

Em razão da falta de políticas públicas que beneficiassem os camponeses e as camponesas, a cultura da desvalorização do homem e da mulher do campo e a hipervalorização da cidade, como modelo de lugar para viver bem, as famílias camponesas começaram a migrar para as cidades, em busca de condições melhores de vida, ou então, mandavam os filhos para a cidade, a fim de que pudessem estudar, pois, na zona rural, quando havia escola; era somente de 1ª a 4ª série (SANTOS, 2015, p. 168).

Após dois anos sem estudar, ingressei em uma escola estadual, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), onde concluí a quarta etapa. Em seguida, fiz o curso técnico de contabilidade em nível médio. Em 2002, ingressei no Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, oferecido pela Universidade Federal do Pará (UFPA), Campus Santarém, e concluí o curso em 2006. Na graduação, tive a oportunidade de trabalhar como professora contratada em uma turma de Jovens e Adultos no Programa Brasil Alfabetizado, da Secretaria Municipal de Educação de Santarém. Por meio dessa experiência, adquiri informações que contribuíram para ampliar minha compreensão a respeito da Educação do Campo, visto que a maioria dos educandos eram oriundos de comunidades situadas nesses espaços. Consequentemente, o direito à educação lhes havia sido negado.

Ainda na graduação, participei como bolsista do Projeto de Alfabetização na Região Oeste do Pará (PAROEPA), da Universidade Federal do Pará-UFPA, o qual, no período de 2005 a 2006, promoveu alfabetização de jovens e adultos em áreas de assentamentos do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. As atividades enquanto bolsista se davam por meio de estudos, elaboração de oficinas referentes à formação continuada de professores, visitas às escolas do campo situadas em áreas de assentamentos no município de Alenquer-Pará, acompanhamento pedagógico aos professores, participação em seminários, plenárias, que resultaram no Trabalho de Conclusão de Curso – TCC.

Nas ações de acompanhamento e nos relatos de experiências desenvolvidos durante as realizações das oficinas, os professores demonstravam dificuldades em desenvolver suas práticas pedagógicas contextualizando os conhecimentos teóricos com a realidade do campo. Isso nos inquietava, pois muitas vezes não tínhamos como auxiliá-los. Essa inquietação sobre a formação continuada de professores se acentua diante dos desafios enfrentados quando tive a oportunidade de trabalhar por dois anos como gestora em uma escola de várzea do município de Santarém-Pará, o que me possibilitou acompanhar o trabalho e os desafios que os professores enfrentavam nas escolas do campo nas comunidades de várzea. Isso se dava principalmente devido à ausência de formação inicial e continuada, considerando que alguns professores ainda estavam cursando a formação inicial e outros exerciam a função apenas com o ensino médio. Realidade evidenciada nos estudos de Silva e Sá (2016, p. 47) quando expõem:

Em trabalho de campo realizado na microrregião de Santarém, temos constatado que uma das maiores dificuldades enfrentadas pelos professores para desenvolver sua prática pedagógica em sala de aula é a ausência de formação inicial e continuada. Essa situação se agrava pela não adaptação de professores habilitados – oriundos da cidade – às adversidades e condições geográficas das diferentes localidades amazônicas, acarretando em rotatividade de professores nas escolas e ocasionando carência de

profissionais qualificados. Não são raros os casos de docentes não habilitados se matricularem em cursos de faculdades particulares à distância ou semipresencial e tão logo começam a atuar como professores. Ou até mesmo pessoas com o ensino médio regular atuando em sala de aula. Essas realidades, porém, são pouco conhecidas ou desconsideradas pelos governantes, gestores e formuladores de políticas educacionais.

Diante dessa realidade, constatava-se a dificuldade dos professores em lidar com determinadas situações que envolvem as escolas do campo. Os próprios professores reconheciam a necessidade de uma formação que lhes possibilitasse articular as experiências da realidade com os conhecimentos teóricos. Segundo esses professores, algumas situações vivenciadas na escola, como a dificuldade em relação aos conteúdos trabalhados, as constantes faltas dessas crianças e jovens nas atividades escolares, entre outros desafios, exigiam desses profissionais novos conhecimentos e novas metodologias.

Essas experiências, vivenciadas como bolsista e como gestora, trouxeram-me dúvidas e inquietações que se intensificaram a partir de 2008, com a minha aprovação no concurso público para o cargo de Técnica em Educação na Secretaria de Estado e Educação do Pará (SEDUC-PA). Passei a trabalhar em uma escola sede que possui como anexo uma escola no campo. A necessidade de subsidiar as práticas dos professores que atuam nessa escola trouxe-me a necessidade de participar de uma formação mais consistente. Considerei que, apesar das minhas vivências e experiências, ainda não tinha conhecimento científico sobre a formação de professores para atuar na educação no/do campo.

Nessa perspectiva, ingressei no Grupo de Estudo e Pesquisa de Formação de Professores na Amazônia Paraense – Formazon, do qual sou integrante. Participando dele, pude conhecer melhor a realidade que envolve a formação de professores que atuam nas escolas do campo no município de Santarém. Nos encontros realizados por este grupo, conheci outros pesquisadores que estudam essa temática. Essas experiências me motivaram a conhecer mais profundamente a proposta de formação continuada nos cinco primeiros anos de implementação do Plano Municipal de Educação de Santarém cujo período de vigência é de 2015-2025, visto que, em uma de suas estratégias, visa a “promover formação continuada a todos os profissionais da educação que atuam nas escolas do campo, “considerando as necessidades, demandas e especificidades do campo, fomentando a qualidade da educação básica” (SANTARÉM, 2015, p. 113).

Considerando a realidade que envolve a formação de professores para atuar nas escolas do campo, apresentou-se o seguinte questionamento: como a formação continuada desenvolvida pela Secretaria Municipal de Educação contribuiu com a prática dos professores

que atuam nas escolas de várzea no Município de Santarém, no período de 2015 a 2020? Para isso, buscou-se responder: quais formações foram promovidas pela Secretaria Municipal de Educação – SEMED para auxiliar os professores no exercício da docência no período de 2015-2020? Como essas formações têm contribuído nas práticas dos professores? Como a formação continuada é desenvolvida no contexto das escolas de várzea? Quais os desafios e limitações enfrentados pelos professores que atuam nas escolas de várzea?

Dentro dessa temática, a pesquisa teve como objetivo geral: investigar as contribuições da formação continuada desenvolvida pela Secretaria Municipal de Educação de Santarém para a prática pedagógica dos professores das escolas de várzea no período de 2015-2020. Como objetivos específicos, buscou-se: conhecer quais formações continuadas foram promovidas pela SEMED para auxiliar os professores no exercício da docência no período de 2015-2020; saber como a formação continuada é realizada no contexto das escolas de várzea; entender como essas formações têm contribuído para o aperfeiçoamento e melhoria das práticas dos professores; e identificar os principais desafios e limitações enfrentados pelos professores que atuam em escolas de várzea.

1.2 Metodologia

Buscando alcançar o objetivo proposto – que consistiu em investigar a contribuição da formação continuada promovida pela Secretaria Municipal de Educação para o trabalho pedagógico dos professores das escolas de várzea, tendo como referência os primeiros cinco anos de implementação do Plano Municipal de Educação –, além da revisão da literatura que se fundamenta na concepção de educação do campo, que tem como princípio a inclusão e o reconhecimento dos sujeitos do campo como cidadãos do processo educacional e de sua própria identidade, optou-se pela abordagem qualitativa. A escolha da abordagem qualitativa, na condução da pesquisa, deve-se à pretensão de compreender múltiplas perspectivas dos sujeitos envolvidos na pesquisa. De acordo Bogdan e Biklen (1994), esse tipo de abordagem permite que o pesquisador esteja em contato direto com o objeto de estudo em todo o seu contexto. A esse respeito, afirmam:

Os pesquisadores qualitativos frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto, entendem que as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência [...]. Para o investigador qualitativo divorciar o ato, a sua palavra ou gesto ao seu contexto, é perder de vista o significado (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 48).

Bogdan e Biklen (1994) também afirmam que, na abordagem qualitativa, todos os dados da realidade são importantes. Em vista disso, advertem que o pesquisador, ao adentrar o ambiente natural, deve atentar que nada é trivial. Gestos, atitudes podem ser elementos essenciais para compreender o objeto que está sendo estudado, visto que estes são muito influenciados pelo seu contexto.

Corroborando esse pensamento, Minayo (2001) acrescenta que, na pesquisa qualitativa, todos os fenômenos são relevantes, visto que esse tipo de abordagem “trabalha com universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações” (MINAYO, 2001, p. 21-22). Assim, justificou-se utilizar abordagem qualitativa nesta pesquisa, possibilitando o uso de métodos e técnicas variadas de modo que as questões investigadas puderam ser respondidas mais adequadamente. Com base nesse entendimento, elaboramos instrumentos e técnicas que foram utilizadas no levantamento teórico e no trabalho de campo.

Considerando os princípios que norteiam a abordagem qualitativa e levando em consideração o objeto de estudo dessa pesquisa, assim como as questões norteadoras, optou-se pela metodologia estudo de caso. Ela possibilita estudar em profundidade e retratar de forma detalhada a realidade que envolve a formação de professores das escolas de várzea da microrregião de Santarém. Como retratam Menga Lüdke e Marli André (2018, p. 22):

Os estudos de caso buscam retratar a realidade de forma completa e profunda. O pesquisador procura revelar a multiplicidade de dimensões presentes numa determinada situação ou problema focalizando-o como um todo. Esse tipo de abordagem enfatiza a complexidade natural das situações, evidenciando a inter-relação dos seus componentes.

Além dos aspectos destacados pelas autoras, a escolha do estudo de caso deve-se ao fato de permitir o uso de uma variedade de fontes de informações e possibilitar um maior detalhamento da realidade, no caso presente, as escolas de várzea e seu entorno. Justifica-se, ainda, por facilitar um contato direto com os participantes da pesquisa, privilegiando um processo de interação e estabelecendo maior aproximação com os gestores e professores da escola de várzea. O que se tornou imprescindível para compreender acerca dos objetivos específicos da pesquisa.

Assim, a pesquisa define-se como estudo de caso em função de estudar um tema específico dentro de um contexto contemporâneo exatamente como ocorre na realidade (YIN, 2015). Nessa perspectiva, o estudo de caso permitiu perceber o que os participantes da pesquisa “experimentam, o modo como eles interpretam as suas experiências e o modo como eles próprios estruturam o mundo social em que vivem” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 49). Para

desenvolvermos o estudo, selecionamos uma escola polo localizada em uma área do Projeto de Assentamento Agroextrativista (PAE) Aritapera, área de várzea, município de Santarém-Pará.

A pesquisa teve como base os seguintes procedimentos: estudo bibliográfico, análise de documentos e trabalho de campo. Na revisão bibliográfica, foram desenvolvidos estudos que fundamentam o entendimento sobre educação do campo no Brasil e na Amazônia e formação continuada de professores para atuar nesses espaços. Entre os autores, destacam-se Caldart (2002-2004), Hage (2014-2016), Arroyo (2007 -2011), Pires (2012), Santos (2014), Molina, Antunes-Rocha (2014, 2015), Colares e Colares (2011, 2016), Ferreira e Brasileiro (2019) e outros que discutem a temática.

Observamos que os autores estudados salientam a importância da escola para a efetivação da concepção de Educação do Campo. Nesse escopo, ressaltam que o professor exerce papel fundamental para garantir uma educação que seja no e do campo. Para tanto, é preciso que este profissional tenha uma formação permanente, contextualizada e mais abrangente, tendo em vista que a escola demandada pelos movimentos sociais se articula com os projetos sociais, econômicos e políticos do campo.

Além disso, com o intuito de conhecermos o que já foi produzido sobre o tema em nível de mestrado, procedeu-se a um levantamento de dissertações no Portal de Periódicos Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), no Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação no Campo – GEPEC da Universidade Federal de São Carlos e na página do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará – PPGE/UFOPA, com recorte para os anos de 2015-2020, considerando o objetivo da pesquisa que visou investigar as contribuições da formação continuada desenvolvida pela SEMED para a prática pedagógica dos professores que atuam nas escolas de várzea a partir da implementação do Plano Municipal de Educação. O critério para o levantamento no Portal do CAPES se deu pelo fato de ser o sistema oficial do governo brasileiro para depósito de teses e dissertações, vinculado ao Ministério da Educação. Em relação à Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação no Campo – GEPEC, foram indicações da banca na qualificação da pesquisa. A pesquisa, através da página do PPGE/UFOPA, ocorreu em virtude do fato de que somente essa instituição de ensino oferece mestrado em educação na região oeste do Pará e possui um grupo de pesquisa que estuda a formação de professores na Amazônia paraense. No levantamento realizado, encontraram-se onze dissertações (quadro 2) que contribuíram para ampliar e aprofundar o estudo sobre o tema

proposto e, principalmente, mediar nossas reflexões sobre Educação do Campo e formação continuada dos professores do campo.

Em relação ao aspecto documental, foram analisados documentos produzidos pelo Ministério da Educação-MEC. Entre eles: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96; Diretrizes Operacionais para as Escolas do Campo (2002); Diretrizes Complementares para as Políticas Públicas da Educação do Campo (2008); e Decreto 7.352/2010. Foram analisados, ainda, o Plano Municipal de Educação 2015 a 2025 e o Projeto Político Pedagógico da Escola pesquisada. A análise desses documentos foi importante para o estudo, pois proporcionou entender o que diz a legislação sobre a formação continuada de professores para as escolas do campo. Além disso, de acordo com Lüdke e André (2018, p. 45), as análises documentais “não são apenas uma fonte natural de informação contextualizada, mas surgem em um determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto”.

Somando-se à revisão de literatura e à análise de documentos, no trabalho de campo, foram realizadas entrevistas: com 1 (um) coordenador da Educação do Campo/Rios da SEMED, 1(uma) diretora e 7 (sete) professores que atuam na escola onde o estudo foi realizado. Como critério de inclusão, os participantes são maiores de dezoito anos, estão atuando no Ensino Fundamental, de primeiro ao nono ano, e fazem parte do quadro docente da referida escola desde 2015. Não participaram da pesquisa professores que atuam somente na educação infantil; professores que tenham menos de cinco anos de vínculo com a escola, e os que tinham interrompido a atuação como professor(a) no período de 2015-2020.

Antecedendo o trabalho de campo, foram realizados contatos e diálogos com a Secretaria Municipal de Educação – SEMED e a direção da escola, a fim de esclarecer o propósito da pesquisa e os procedimentos que se pretendiam realizar, com o objetivo de obter autorização para realizar o estudo (Anexo 1). Em seguida, foi realizado o contato com os participantes para obter assinatura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido – TCLE (Apêndice 1), em que foram informados todos os processos e procedimentos da pesquisa. Após a leitura e explicação de forma clara e objetiva da pesquisa, os participantes receberam uma via do TCLE, deixando-os livres para colaborar com a pesquisa ou não. É importante ressaltar que a pesquisa foi realizada de acordo com os princípios éticos e conforme as resoluções CNS nº 466/12 e CNS nº 510/16, respeitando a individualidade étnica, social e moral de cada participante. A realização da coleta de dados teve início em dezembro de 2021 e foi concluída em março de 2022, em consonância com o parecer do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, da

Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA, número 5.175.775, Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE).

Nessa fase da coleta de dados, foram realizadas entrevistas com perguntas semiestruturadas que, segundo Minayo (2001, p. 64), tem como objetivo “construir informações pertinentes para um objeto de pesquisa e abordagem pelo entrevistador de temas igualmente pertinentes com vista a esses objetos”. Para esse fim, foi utilizado o guia de entrevista, no qual foram registrados os depoimentos fornecidos pelos entrevistados. Além das anotações feitas nos guias de entrevistas, os dados foram gravados e armazenados em arquivos digitais (*pen drive*) mantidos sob a guarda da pesquisadora. O guia de entrevistas, conforme orienta Creswell (2014), é constituído de um cabeçalho onde se apresentam informações sobre a pesquisa, seguidas de perguntas de fácil compreensão pelos entrevistados (Apêndice 2, 3, 4). Nesse guia, busca-se conhecer o perfil e a formação acadêmica dos participantes, a formação continuada e a prática docente.

Nas entrevistas, atentou-se para a questão de eventuais desconfortos e constrangimentos dos entrevistados, em função do tempo da aplicação dos questionários (30 a 40 minutos) e por se tratar de questões pessoais, profissionais e institucional dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Para evitar desconfortos ou retraimentos, as entrevistas foram realizadas de forma individual, em locais reservados e escolhidos pelos participantes, em horário mais conveniente para o entrevistado e sem a interferência de outras pessoas. A entrevista com os professores e a gestora da escola ocorreu em ambiente de conversa, o que facilitou aprofundar com detalhes as questões que envolvem a formação continuada no contexto das escolas da várzea. Considerando os princípios éticos, ao término da entrevista, cada participante escolheu um nome fictício para manter seu anonimato na pesquisa. Da mesma forma, adotamos o nome fictício para a escola e a comunidade rural em que o estudo foi realizado.

Considerando o contexto da pandemia, ocasionado pelo coronavírus – SARS-CoV-2 –, também foram observadas as medidas protetivas, com o objetivo de evitar a contaminação por meio de superfícies, objetos, ambientes não desinfetados e aglomerações. Visando a evitar possíveis contaminações, observaram-se as normas e recomendações da Organização Mundial de Saúde (OMS) e o Decreto Municipal, nº 922/2021, de 14 de julho de 2021, que estabelece as ações de enfrentamento à pandemia da COVID-19 nas instituições públicas do município de Santarém.

Vale ressaltar que o participante a todo momento possuía a autonomia de retirar seu consentimento de participação na pesquisa, sem que isso lhe causasse qualquer ônus. Caso algum dano psicológico/moral viesse a ocorrer com os participantes, previsto ou não no TCLE,

a pesquisadora assumiria a responsabilidade por toda assistência que fosse necessária. O participante ainda teria direito a indenizações de acordo com o estabelecido nos termos da Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. Após a coleta de dados, seguimos a sequência de análise de conteúdo estabelecida por Bardin (2016), que consiste em um conjunto de técnicas de análises das comunicações realizadas por meio de leituras e releituras dos materiais transcritos com o intuito de conhecer de forma aprofundada os dados advindos das diferentes fontes.

A análise de conteúdo é um método muito empírico, dependendo do tipo de “fala” a que se dedica e do tipo de interpretação que se pretende como objetivo. Não existe o pronto a vestir em análise de conteúdo, mas somente algumas regras de base por vezes. Dificilmente transponível. A teoria de análise de conteúdo adequada ao domínio e ao objetivo pretendidos tem que ser reinventada a cada momento, exceto para usos simples e generalizados, como é o caso do escrutínio próximo da descodificação e de respostas a perguntas abertas de questionários cujo conteúdo é avaliado por tema. (BARDIN, 2016, p. 36)

À medida em que os dados foram sendo conhecidos, por meio de leituras repetitivas, eles foram agrupados em categorias e subcategorias relacionadas aos objetivos da pesquisa e ao referencial teórico que contribuiu para esclarecer a temática em estudo. Entre as categorias, foi possível identificar falas semelhantes dos participantes da pesquisa, as quais, para maior compreensão, agrupamos em subcategorias organizadas em texto, tabelas e figuras. Assim, foram construídas duas categorias de análises: formação continuada e prática docente. Esse processo exigiu aproximações e articulação entre os objetivos do estudo, a base teórica sobre a formação continuada de professores para atuar nas escolas do campo e a realidade empírica da escola de várzea do município de Santarém.

Nesta dissertação, os resultados do estudo estão organizados em três seções, além da introdução e das considerações finais. Na introdução, são apresentados o objeto de estudo, o problema da pesquisa, os objetivos, a motivação para a escolha do tema e a metodologia da pesquisa. Na segunda seção, discorre-se sobre os aspectos históricos e legais da Educação do Campo, destacando a importância dos movimentos sociais em prol de uma educação que atenda às especificidades do campo. Nessa seção, busca-se ainda conhecer os estudos acadêmicos sobre formação continuada de professores das escolas do campo, publicados no período 2015-2020. Aborda-se a formação continuada de professores do campo no Brasil e na Amazônia paraense.

A terceira seção, intitulada “A formação continuada na rede municipal de ensino no município de Santarém”, está organizada em cinco subseções: aspectos históricos e

educacionais em Santarém, formação continuada de professores no Município de Santarém; formação continuada de professores do campo no Município de Santarém; e aspectos educacionais na várzea na microrregião de Santarém e na última subseção contextualiza-se o local da pesquisa. A quarta seção, “Desafios e perspectivas da formação continuada de professores da escola de várzea no Município de Santarém”, apresenta as análises dos dados, articulando com a literatura estudada, com o intuito de compreender a contribuição da formação continuada na prática docente dos professores da várzea. Nas considerações finais, retoma-se a discussão das principais questões realizadas em cada subseção, apresentam-se as contribuições enfatizando a relevância do trabalho para a área de educação.

2 EDUCAÇÃO DO CAMPO: HISTÓRIA, MARCOS LEGAIS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Nesta seção, apresentam-se os fundamentos históricos e legais da Educação do Campo brasileiro e da Amazônia paraense. Destacam-se a importância dos movimentos sociais, sindicais, instituições públicas e organizações não governamentais na busca por uma educação que atenda às reais necessidades de quem vive nesses espaços. A seção está organizada em cinco subseções.

Na primeira subseção, apresenta-se o percurso histórico da Educação do Campo. Na segunda, discorre-se sobre os marcos legais da Educação do Campo. Na terceira, trata-se da Educação do Campo no contexto da Amazônia paraense. Na quarta, são analisadas dissertações de mestrado sobre a formação continuada de professores do campo e, na quinta, discute-se sobre a formação continuada dos professores do campo e a formação continuada de professores para as escolas camponesas da Amazônia paraense.

2.1 Educação do/no campo: aspectos históricos

As análises históricas mostram que, no Brasil, ao longo do tempo, não houve preocupação dos governantes em promover políticas públicas de educação que atendessem às reais necessidades de quem vive no campo. Na maioria dos documentos legais, o campo é visto como extensão da cidade, no sentido de que a educação desenvolvida na zona urbana poderia ser oferecida ao campo. Porém, sem levar em consideração o conhecimento, a cultura, a história, a memória, o modo de vida dos povos que vivem nesses espaços.

Nesse sentido, recomenda-se adaptar as condições do campo à educação escolar, aos currículos e à formação de profissionais pensados no paradigma urbano. Conforme pontua Arroyo (2007, p. 158):

A formulação de políticas educativas e públicas, em geral, pensa na cidade e nos cidadãos urbanos como o protótipo de sujeitos de direitos. Há uma idealização da cidade como o espaço civilizatório por excelência, de convívio, sociabilidade e socialização, da expressão da dinâmica política, cultural e educativa. A essa idealização da cidade corresponde uma visão negativa do campo como lugar do atraso, do tradicionalismo cultural. Essas imagens que se complementam inspiram as políticas públicas, educativas e escolares e inspiram a maior parte dos textos legais. O paradigma urbano é a inspiração do direito à educação.

Nessa perspectiva, as políticas públicas educacionais para a população do campo deveriam e devem ser compensatórias, tendo em vista que, ainda hoje, alimenta-se a convicção de que, para o trabalho na agricultura, são necessários poucos conhecimentos, o essencial mesmo é conhecer e saber manusear os instrumentos para trabalhar a terra (PRAZERES e CARMO, 2012).

Ao contextualizar a Educação do Campo no Brasil, Pires (2012) compartilha desse pensamento ao acrescentar que a educação para o meio rural foi construída tardiamente e sem o apoio do Estado para que se desenvolvesse. Segundo a autora, até o início do século XX, a educação era privilégio de poucos. Desse modo, na visão do Estado, o campo não constituía um espaço prioritário para a ação institucionalizada. Pelo contrário, era tratado pelo poder público com projetos, programas e campanhas emergenciais sem continuidade, pensados e elaborados sem seus sujeitos, sem sua participação, mas prontos para eles.

Ademais, segundo Pires (2012), a partir da década de 1930, esse discurso começa a se modificar. Com o intuito de manter o homem no campo, ocorreram os primeiros programas de educação para as escolas rurais sob responsabilidade do poder público. A década de 1930 também foi marcada por lutas em prol de uma educação que fosse tratada como problema nacional, expressas em um documento conhecido como Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, publicado em 1932. Nesse documento, reivindicava-se uma educação pública, gratuita, laica e obrigatória em que o Estado deveria assumir a função educador. Tendo vista que, nesse período, a igreja católica praticamente mantinha o monopólio da educação e, com isso, quem tinha acesso à educação era apenas os filhos da elite, que tinham recursos para pagar por seus estudos.

De 1940 a 1950, surgiram novas propostas para a educação rural, desenvolvidas pelo Ministério da Agricultura e Ministério da Educação e Saúde. Também foram criadas instituições e implantados programas principalmente de alfabetização de adultos. Nesse período, houve um aumento significativo no número de escola, o que não correspondeu da mesma forma ao número de matrícula. Com relação à formação de professores, a presença de professores leigos ainda era altíssima. De acordo com a Rangel e Carmo (2011, p. 210), os fatores que prejudicaram a implementação de vários programas de educação na zona rural, nessa época, ainda se fazem presente nos dias de hoje e dificultam as possibilidades de concretizar a educação do campo, como:

A difícil permanência do professor nas localidades das escolas somava-se à ausência de condições de trabalho, de salários dignos, além de lacunas na formação profissional necessária à prática docente, [...] o precário conhecimento do contexto de origem dos sujeitos, a pouca participação das

escolas nas decisões que regulam o seu funcionamento e a inadequação das políticas às reais demandas do meio rural.

Na década de 1960, a educação popular, por meio dos movimentos sociais, incorporou-se ao meio rural com o objetivo de fomentar a participação política da sociedade. Nesse contexto, destacam-se o Movimento de Educação de Base – MEB, criado pela Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), a campanha De Pé no Chão também se Aprende a Ler e o Circuito de Educação Popular. Além dessas ações, houve forte investimento na educação sindical com o intuito de orientar os dirigentes e lideranças quanto aos direitos trabalhistas, previdenciários e sociais. De acordo com Borges (2012), devido à ditadura militar, muitos desses movimentos foram reprimidos e desarticulados nesse período; outros foram integrados aos projetos assistencialistas dos militares com o intuito de atender ao modelo de desenvolvimento do país e aos interesses do capital estrangeiro.

Nos anos 1970, paralelo às reações de autoritarismo implantado pelo golpe militar, cresce a possibilidade de a escola rural ser pensada numa perspectiva crítica. Iniciativas da educação popular implantadas no campo passaram a exigir maior participação do Estado no cenário rural brasileiro. Na década de 1980, segundo Faccio (2012), o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), as Organizações não Governamentais (ONGs) e outros movimentos sociais se constituíram como espaço de luta em defesa de uma educação no/do campo e não mais para o campo. Nesse contexto, Caldart (2008, p. 71-72) esclarece que:

A Educação do Campo nasceu como mobilização/pressão de movimentos sociais por uma política educacional para comunidades camponesas: nasceu da combinação das lutas dos Sem-Terra pela implantação de escolas públicas nas áreas de Reforma Agrária com as lutas de resistência de inúmeras organizações e comunidades camponesas para não perder suas escolas, suas experiências de educação, suas comunidades, seu território, sua identidade. A Educação do Campo nasceu tomando/precisando tomar posição no confronto de projetos de campo: contra a lógica do campo como lugar de negócio, que expulsa as famílias, que não precisa de educação nem de escolas porque precisa cada vez menos de gente, a afirmação da lógica da produção para a sustentação da vida em suas diferentes dimensões, necessidades, formas. E ao nascer lutando por direitos coletivos que dizem respeito à esfera do público, nasceu afirmando que não se trata de qualquer política pública: o debate é de forma, conteúdo e sujeitos envolvidos. A Educação do Campo nasceu também como crítica a uma educação pensada em si mesma ou em abstrato; seus sujeitos lutaram desde o começo para que o debate pedagógico se colasse à sua realidade, de relações sociais concretas, de vida acontecendo em sua necessária complexidade.

As discussões em torno da Educação do Campo acentuam-se com a aprovação da Constituição Federal de 1988, que, embora não fale especificamente sobre educação do campo,

mas, quando assegura a obrigatoriedade de ensino para todos, está garantindo o direito à educação de qualidade para o povo do campo e obrigando os estados e municípios a investir nessa educação. Em consonância com a Constituição Federal, Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional-LDB (Lei nº 9.394/96), ao tratar da educação rural, define que a organização curricular deve estar ligada ao trabalho do campo que consiste em um conjunto de atividades, como: a agricultura, a pecuária, a pesca e o extrativismo, entre outros.

Nesse sentido, os estudantes do campo devem aprender os conteúdos específicos de acordo com as características políticas, econômicas, culturais da comunidade onde a escola está inserida, relacionando ao contexto local, regional, nacional e global. A esse respeito, a LDB, em seu artigo 28, determina:

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; e
- III - Adequação à natureza do trabalho na zona rural.

É importante enfatizar que a LDB (Lei nº 9.394/96) é a primeira lei de diretrizes e bases que apresentou preocupação em garantir o direito à educação para os povos do campo. Nesse contexto, nos anos 1990, foram criados diferentes espaços de debates em prol da Educação do Campo, envolvendo o Movimento Nacional pela Educação do Campo, organizações não governamentais, representantes de universidades e órgãos públicos. A partir das articulações desses movimentos, foi realizado o I Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária ENERA, em 1997. Nesse evento, foi lançado o desafio: pensar a educação do campo, considerando seu contexto político, econômico, social e cultural, nos quais o meio ambiente, a terra e o trabalho não podem ser tratados em separado.

Em 1998, na cidade de Luziânia (GO), foi realizada a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, onde a expressão “campo” passou a ser aplicada à educação. Esse foi um momento histórico em que os “movimentos sociais inauguraram uma nova referência para o debate e a mobilização popular: a educação do campo e não mais a educação rural ou a educação para o meio rural” (PIRES, 2012, p. 94).

Com base nesse princípio, em 2004, foi realizada a II Conferência Nacional por uma Educação do Campo, na qual, a partir dos debates e decisões tomadas nos seminários, o termo “por uma Educação Básica do Campo” foi alterado “por uma Educação do Campo, considerando a necessidade de ampliação do nível e modalidade de educação como direito dos

povos do campo e dever do Estado em garantir esse direito. A esse respeito, Pires (2012, p. 98) acrescenta:

Os resultados da II Conferência demonstraram que há uma forte relação da Educação do Campo com sua realidade, objetivando contribuir para o desenvolvimento sustentável. Reforça a importância da agricultura familiar, porém evitando a dicotomia historicamente construída campo-cidade, em que as áreas rurais foram consideradas atrasadas e sua população tratada de forma discriminatória. A superação dessa dicotomia busca valorizar o rural com sua dinâmica sociocultural específica. Essa valorização passa pelo reconhecimento dos direitos sociais e humanos dos povos do campo e, para isso, é proposta a inclusão da educação do campo como uma política pública.

Para Caldart (2002, p. 11), a “Educação do Campo” representa um novo jeito de pensar a educação para a população brasileira que vive e trabalha no e do campo. Este se incorpora à realidade e história dos sujeitos “[...] que são pequenos agricultores, quilombolas, povos indígenas, pescadores, camponeses, assentados, ribeirinhos, povos das florestas, caipiras, lavradores, roceiros, boia-fria”, entre outros.

Nessa perspectiva, a Educação do Campo contrapõe-se aos modelos de educação desenvolvidos no meio rural brasileiro que, ao longo do tempo, procuraram “[...] anular os saberes dos povos do campo acumulados pela experiência sobre o trabalho com a terra, como o conhecimento dos solos, das sementes, dos adubos orgânicos e dos defensivos agrícolas” (RIBEIRO, 2012, p. 297), em função de uma educação que atendesse aos interesses do capital estrangeiro.

De acordo com Caldart (2002), a Educação do Campo, mais que uma nomenclatura, articula-se a um projeto político, pois representa um novo paradigma que se caracteriza e permite o reconhecimento da identidade, da cultura e da história de vida de quem vive no campo. Representa a superação de uma visão na qual o rural sempre fora visto como um lugar que não havia necessidade de educação formal mais elevada. A compreensão era que, “para mexer com a enxada ou cuidar do gado, não são necessárias muitas letras” (ARROYO, 2011, p. 71). Consequentemente, não haveria necessidade de escola.

Fernandes (2011) acrescenta que, ao contrário da educação rural, a Educação do Campo representa a luta dos povos do campo contra o latifúndio, o agronegócio, a exclusão social, a luta por direitos a quem historicamente foi negado. Nesse sentido, é mais que um conceito, representa a condição fundamental de cidadania para os povos do campo. De acordo com o autor:

A Educação do campo é um conceito cunhado com a preocupação de delimitar um território teórico[...] 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, a partir de sua realidade. Quando pensamos um 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 o estranhamento de si mesmo, o que dificulta muito a construção da identidade, condição fundamental da formação cultural. (FERNANDES, 2011, p. 141-142).

Além disso, segundo Fernandes (2012), o campo não deve ser compreendido como o lugar de produção agropecuária, de latifúndio, de grilagem de terra. Mas deve ser entendido como um espaço onde as pessoas trabalham, estudam, têm sua identidade, sua cultura, seu modo de pensar e viver. Para ele, o campo é um espaço e território de diferentes povos, um lugar de vida e sobretudo de educação. Adverte que, diferente da educação rural, que visa ao campo como um lugar de produção de mercadoria, a Educação do Campo “pensa o campo e sua gente, seu modo de vida, de organização do trabalho e do espaço geográfico, de sua organização política e de suas identidades culturais, suas festas e seus conflitos” (FERNANDES; MOLINA, 2004, p. 38).

Nessa visão, a escola do campo ganha nova dimensão, novo significado, que ultrapassa a concepção de educação focalizada no assistencialismo e na fragmentação da aprendizagem, na qual o campo é percebido apenas como espaço de produção de mercadoria, e não como espaço de vida. Para tanto, deve pautar-se em uma educação que respeite o modo de vida do campo, sua organização social, sua cultura, seus saberes e suas experiências. Trata-se de uma educação em que os povos do campo participem de forma ampla e consciente no contexto social em que a escola está inserida. Na perspectiva de Educação do Campo, a escola precisa “aprender a intervir no contexto social, econômico e cultural em que está inserida [...], não pode ser vista como uma entidade fechada em si mesma, alheia à dinâmica social, mas inserida e tendo sua função nessa dinâmica (PIRES, 2012, p. 110).

Seguindo essa linha de análise, Pires (2012) enfatiza que a escola, na perspectiva de Educação do Campo, precisa estar em sintonia com as mudanças que ocorrem no campo, com as necessidades que são criadas e recriadas, com as expectativas de uma formação como processo permanente que se constrói de acordo com o modo de vida e trabalho, os quais também vão se transformando. Nesse sentido, Fernandes e Molina (2004, p. 43) acrescentam que:

A Educação do Campo não existe sem agricultura camponesa, porque foi criada pelos sujeitos que a executam. Nesse sentido, a concepção de campo e de educação do campo deve contemplar o desenvolvimento territorial das famílias que trabalham e vivem da terra. E se o agronegócio avança, também avançam os movimentos camponeses na construção de seus territórios.

Diante da concepção de escola do campo, coloca-se em questão quais bases de formação devem fundamentar os professores do campo, visto que, no processo formativo, a educação precisa ser compreendida como prática social. Para tanto, é importante que essa formação esteja em consonância com as diversas dimensões que envolvem a escola do campo, a saber, a dimensão política, econômica, social e cultural. O que se espera das escolas do campo é que, nos currículos e nas propostas educativas, sejam inseridos os saberes da terra, do trabalho e da agricultura camponesa, especificidade de ser-viver a infância, a adolescência, a juventude e a vida adulta no campo. Do mesmo modo, as concepções de história, de sociedade, de libertação aprendidas nos movimentos sociais devem fazer parte dos conhecimentos trabalhados nas escolas (ARROYO, 2012).

De acordo com Pires (2012), redesenhar as funções é papel da escola e se constitui como desafio para os educadores e educadores do campo. Nesse sentido, Molina e Antunes-Rocha (2014) enfatizam a necessidade de formação mais ampla e abrangente para que ele seja capaz de compreender as diversas dimensões que envolvem a educação do campo. Para esse propósito, argumentam:

A formação de educadores do campo não cabe em uma perspectiva tradicional, visto que o mesmo deverá necessariamente organizar suas práticas no sentido de promover rupturas, estranhar o que parece como natural e legal, fazer perguntas, investigar, problematizar a realidade e propor e promover, junto com seus educandos, intervenções nessa realidade. O educador do campo precisa ter a compreensão da dimensão do seu papel na construção de alternativas de organização do trabalho escolar, que ajudem a promover essas transformações na lógica tradicional de funcionamento da escola. Uma atuação que atenda a educação como prática social. Enfim, a formação deve contribuir para que o educador seja capaz de propor e implementar as transformações político-pedagógicas necessárias à rede de escolas que hoje atendem a população que trabalha e vive no e do campo. Um educador que assume seu papel como agente de transformação da sua realidade pessoal e social. (MOLINA; ANTUNES-ROCHA, 2014, p. 27)

Corroborando essa reflexão e entendendo que nem todos os professores que atuam nas escolas do campo possuem uma formação inicial específica para atuar nessas escolas, Martins (2008) salienta a importância da formação continuada como espaço para instrumentalizar os professores nas questões da Educação do Campo. Porém defende que essa formação seja desenvolvida dentro da escola, articulando-se com todos os que trabalham nela. Propõe que esteja amparada no projeto político-pedagógico da escola, em consonância com a história de luta dos povos do campo, e seja uma proposta que supere a visão da sala de aula como único espaço de aprendizagem e conhecimento. Ressalta que, para essa formação ter significado, precisa superar a fragmentação dos modelos de formação que ocorrem, em sua maioria, por

meio de cursos e programas nos quais os professores necessitam se afastar de seu local de trabalho, “que não faz diferença na intervenção da realidade quando retornam para o espaço escolar” (MARTINS, 2008, p. 48).

De acordo com a trajetória histórica, podemos constatar que a Educação do campo emerge em contraposição ao modelo de educação rural, que ainda hoje vem sendo implementado nas escolas do campo. Construída sob uma visão urbanocêntrica e hegemônica, ignora as diferenças geográficas, políticas, econômicas, culturais e sociais existentes no campo. Na perspectiva da Educação do Campo, a formação de professores para atuar nessas escolas é uma luta que se insere na defesa de uma educação pública, gratuita e com qualidade social. Não surgiu das iniciativas de governantes, mas emergiu das lutas dos movimentos sociais que, apesar dos entraves neste percurso, principalmente nos últimos anos, devido aos cortes de orçamento para as políticas sociais voltadas ao campo, avanços consideráveis já são percebidos, principalmente no que diz respeito à legislação, conforme veremos a seguir.

2.2 Marcos normativos e legais da educação do/no campo

A reivindicação pela elaboração e concretização de políticas públicas para a Educação do e no Campo tem se constituído, no Brasil, bandeira de luta dos movimentos sociais em prol de uma educação que garanta os direitos e atenda às reais necessidades de quem vive e trabalha no campo. Essas reivindicações ganharam respaldo legal com a Constituição Federal de 1988, que, embora não trate de forma específica das questões do campo, no artigo 205 da referida lei, a educação é reconhecida como direito de todos e dever do Estado. No seu artigo 26, inciso I, a mesma lei preconiza o princípio da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (BRASIL, 1988).

Nessa compreensão, a constituição de 1988, segundo Pires (2012), representa um marco balizador para uma educação do campo que respeite a realidade dos sujeitos que ali habitam, pois ergueu os pilares jurídicos sobre os quais viria a ser edificada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB-9.394/96). No artigo 28 da LDB, “encontra-se a garantia dos direitos dos sujeitos do campo, a construção de um sistema de ensino adequado a sua diversidade sociocultural, requerendo das redes as necessárias adaptações de organização e metodologias e currículos que contemplem suas especificidades” (MOLINA, 2012, p. 452). Essa garantia legal reforçou as ações dos movimentos sociais que já reivindicavam outro olhar sobre o campo brasileiro, principalmente, no que se refere à educação.

Além da Constituição Federal e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, merecem destaque nessa conquista outros dispositivos legais, entre os quais: o Programa Nacional da Reforma Agrária – PRONERA; as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo; o Decreto nº 5.159/2004, que instituiu a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD; a Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008, que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento à Educação Básica do Campo; e o decreto nº 7.352, de 2010, que dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo e sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. Por último, o Decreto nº 9.465, de 2 de fevereiro de 2019, que, diferente das conquistas mencionadas anteriormente, representa um ataque aos direitos da população camponesa e à diversidade. O Quadro 1 apresenta as especificidades de cada documento analisado sobre os marcos normativos e legais da Educação do Campo.

Quadro 1 – Marcos normativos e legais da Educação do Campo

DOCUMENTOS	DESCRIÇÃO	EMENTA
Constituição Federal – 1988	Estabelece a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, bem como preconiza o princípio da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola.	Representa o marco legal da Educação do Campo como política pública ao preconizar a educação como direito de todos e dever do Estado.
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96	No artigo 28, propõe que a educação seja adequada à vida rural. Requerendo das redes de ensino as necessárias adaptações de organização e metodologias, e currículos que contemplem suas especificidades.	Art. 67 trata da formação continuada para os docentes do sistema público de ensino com licenciamento remunerado para esse fim.
Portaria de nº 10, de 16 de abril de 1998	Instituiu o Programa Nacional na Reforma Agrária – PRONERA.	O PRONERA tem como um dos seus objetivos formar educadores para as escolas do campo no sentido de contribuir para a consolidação da educação do campo, a erradicação do analfabetismo e a garantia do direito à educação.

Continuação

DOCUMENTOS	DESCRIÇÃO	EMENTA
Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002	Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.	Art. 12, parágrafo único: determina que o sistema de ensino desenvolva política de formação inicial para habilitar todos os professores leigos e desenvolva aperfeiçoamento permanente dos docentes.
Decreto nº 5.159/2004	Instituiu a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD.	SECAD, articulada com sistemas de ensino e representações sociais, implementou políticas educacionais em diferentes áreas de atuação, incluindo a educação do campo.
Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008	Estabelece diretrizes complementares que normatizam a oferta de atendimento educacional no campo.	Art. 15 – dispõe sobre a formação inicial e continuada dos professores e do pessoal de magistério de apoio ao trabalho docente.
Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010	Dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo e o PRONERA.	Art. 4º, inciso VI – recomenda formação inicial e continuada específica de professores que atendam às necessidades de funcionamento da escola do campo.
Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019	Extinguiu a SECADI.	Além de ferir princípios de cidadania, inclusão e de combate a todas as formas de intolerância e discriminação previstos na Constituição federal, também fragiliza os princípios da LDB-9394/96 e inviabiliza o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024.

Fonte: MEC – adaptado pela autora em 2021.

De acordo com o Quadro 1, pode-se observar que, com a promulgação da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/96), várias conquistas foram alcançadas no contexto das políticas públicas referentes à Educação do Campo. É importante ressaltar que todas essas conquistas resultam das lutas dos movimentos sociais em busca de promover uma educação que respeite a diversidade e a realidade dos povos do campo.

Nessa perspectiva, foi criado, em 1998, por meio da Portaria nº 10/98, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, que, em 2001, passou a fazer parte do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA. Por meio de parcerias com universidades, sindicatos e movimentos sociais do campo, possibilitou a implementação de diversas modalidades e níveis de ensino nas áreas de reforma agrária, constituindo-se como princípio para a efetivação de políticas públicas educacionais para a escolas do campo.

O PRONERA se consolidou como espaço de resistência que também subsidia a elaboração de outros programas e novas políticas, bem como contribui para ampliar os sujeitos envolvidos em um processo educativo para além da escolarização. Faz isso porque envolve sujeitos diversos: movimentos sociais e organizações sindicais, mas também professores de instituições de ensino superior; técnicos, dentre tantos outros trabalhadores que lutam por um campo com educação e sem latifúndios de nenhum tipo. (FONEC, 2012, p. 9)

Visando a assegurar o direito à educação dos povos do campo, foram aprovadas, em 2002, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Parecer nº 36/2001 e Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002, do Conselho Nacional de Educação). Esse documento, além de representar o resultado das lutas dos movimentos sociais e das organizações por uma educação que atenda às especificidades do campo, é considerado um marco em termo de políticas públicas direcionadas às populações que vivem nesse espaço. Assim, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, em seu artigo 2º (segundo), parágrafo único, determinam que:

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

Para Fernandes (2011, p. 136-137), a aprovação das Diretrizes representa:

Um novo passo dessa caminhada de quem acredita que o campo e a cidade se completam e, por isso mesmo, precisam ser compreendidos como espaços geográficos singulares e plurais, autônomos e interativos, com suas identidades culturais e modo de organização diferenciados que não podem ser pensados como relação de dependência eterna ou pela visão urbanoide e totalitária, que prevê a intensificação da urbanização como modelo de país moderno. A modernidade é ampla e inclui a todos e a todas, do campo e da cidade. Um país moderno é aquele que tem um campo de vida, onde os povos do campo constroem suas existências.

Com a aprovação das diretrizes, possibilitaram-se novas conquistas. Nesse contexto, em 2004, foram instituídos, por meio do Decreto nº 5.159/2004, a Secretaria de Educação,

Alfabetização e Diversidade – SECAD e o Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo (GPT), vinculados à Coordenação Geral de Educação do Campo. Essa secretaria passou a atender às demandas das escolas do campo nas políticas nacionais e nas secretarias estaduais e municipais de educação (PIRES, 2012). No ano de 2011, foi acrescentada a temática da inclusão, e esta passou a denominar-se Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI. Sob a coordenação da SECAD, a partir de 2005, outros programas educacionais voltados para a população do campo somaram-se ao PRONERA, destacaram-se entre eles: Programa Saberes da Terra, PROCAMPO e Programa Escola Ativa.

O reconhecimento de que a Educação do Campo não se limita à sala de aula, mas precisa estar articulada com a realidade do campo foi endossado em 2006, por meio do parecer CNE/CEB nº 1/2006, ao reconhecer os dias letivos para a aplicação da Pedagogia da Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs). A importância desse reconhecimento para os povos do campo culminou com o reconhecimento da aplicação dessa experiência pedagógica como alternativa viável à oferta de Educação Básica aos sujeitos do campo e oportunizou a certificação dos estudantes matriculados nesses centros, conforme registra Hage (2016).

Outra conquista importante se deu com a aprovação das Diretrizes Complementares para o Desenvolvimento da Educação Básica do Campo, aprovada em 2008 por meio da Resolução CNE/CEB nº 2 /2008, a qual – além de definir, no artigo 1º (primeiro), que a “Educação do Campo compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Integrado com o Ensino Médio” – trata ainda de questões referentes ao transporte escolar, à nucleação das escolas, a como deve ser tratada a Educação Infantil e de quem é a responsabilidade de oferecer a Educação do Campo.

A resolução ainda estabelece normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de educação das populações camponesas. Conforme é colocado no artigo 7º (sétimo), parágrafo 1º (primeiro), quanto à “organização e o funcionamento das escolas do campo, respeitarão as diferenças entre as populações atendidas quanto à sua atividade econômica, seu estilo de vida, sua cultura e suas tradições”. Ainda neste mesmo artigo, avança nas orientações ao determinar que:

Educação do Campo deverá oferecer sempre o indispensável apoio pedagógico aos alunos, incluindo condições de infraestruturas adequadas, bem como materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e esporte, em conformidade com a realidade local e as diversidades dos povos do campo[...]. (BRASIL, 2008, p. 2)

Ainda no que diz respeito à legislação, em novembro de 2010, foi criado o Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que instituiu a Política de Educação do Campo e o PRONERA. Esse documento, além de consolidar o que está previsto nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo e nas Diretrizes Complementares para o Desenvolvimento da Educação Básica, amplia o direito à educação superior, conceitos e princípios que norteiam as escolas do campo. Firmados nos artigos 1º (primeiro) e 2º (segundo) do referido documento (BRASIL, 2010, p. 1), têm-se as seguintes prescrições:

Art. 1º A política de educação do campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo, e será desenvolvida pela União em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação e o disposto neste Decreto.

Art. 2º I – Respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais culturais ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia;

II – Incentivo à formulação de projetos políticos-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho;

III – desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo;

IV – Valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

V – Controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo.

Constata-se que o Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, além de reforçar o que vem sendo referenciado em outros documentos, prevê a ampliação da educação em nível superior para os povos do campo. Para tanto, estabelece condições e critérios que devem ser seguidos pelos gestores na efetivação das políticas públicas para que não haja distorções entre o que propõe a lei e o que se desenvolve na prática. Em relação à formação de professores, destaca a importância de uma formação que dê conta da diversidade sociocultural existente no campo brasileiro. Nesse sentido, determina que seja levado em conta os seus processos próprios e específicos de aprendizagem, reconhecendo-os como sujeitos de direitos. Tendo em vista que o “objetivo principal do decreto é a instituição de ações do Estado brasileiro que visem promover concretamente a materialização do direito à educação escolar para os camponeses” (MOLINA 2012, p. 454).

Com base nos dispositivos legais, o Ministério da Educação, em parceria com os estados, municípios, universidades públicas e movimentos sociais e sindicais do campo, passaram a desenvolver uma série de ações e programas. Entre eles, o Programa Nacional de Educação do Campo-PRONACAMPO, instituído pela Portaria nº 86, de 1º de fevereiro 2013, com o objetivo de ampliar o acesso e permanência do estudante do campo, valorizando sua cultura e seu modo de vida. Oferecendo, ainda, apoio financeiro para a melhoria da infraestrutura das redes públicas de ensino, a formação inicial e continuada de professores, a produção e a disponibilização de material específico aos estudantes do campo e quilombola, em todas as etapas e modalidades de ensino.

Constata-se que as conquistas legais que reconhecem e legitimam o direito à educação dos sujeitos do campo são resultados das diversas lutas que o Movimento da Educação do Campo acumulou ao longo do tempo. Apesar das conquistas, Tafarel e Molina (2012) ressaltam a necessidade de vigilância constante, visto que, nos últimos anos, a Educação do Campo tem recebido inúmeros ataques “dos latifundiários, dos capitalistas monopolistas, do agronegócio, da mídia capitalista e de setores do Estado com suas medidas contra os trabalhadores rurais e seus projetos no interior dos poderes Judiciário, Legislativo e Executivo, sejam eles municipais, estaduais ou federal” (TAFAREL; MOLINA, 2012, p. 574-575).

Entre esses ataques, pode-se destacar o desmonte da SECADI, iniciado em 2016, com o avanço das reformas neoliberais, as quais ganharam maior intensidade nas políticas educacionais, e concretizado no ano de 2019, por meio do Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019, quando essa secretaria deixou de existir no Ministério da Educação. É importante ressaltar que a SECADI foi criada com o objetivo de “contribuir para o desenvolvimento dos sistemas de ensino, voltados à valorização das diferenças e da diversidade sociocultural, à promoção da educação inclusiva, dos direitos humanos e da sustentabilidade socioambiental” (BRASIL, 2012, p. 16).

De acordo com Jakimiu (2021), a extinção da SECADI representa mais que uma ruptura nas políticas educacionais, pois fragiliza os preceitos da Constituição Federal de 1988, que visam a uma sociedade mais justa e igualitária. Inviabiliza a garantia dos princípios educacionais previstos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96. Também favorece a não efetivação das metas previstas no Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), relacionadas à alfabetização e à redução das desigualdades educacionais. Em se tratando da Educação do Campo, inviabiliza o PRONERA e a condução das políticas de educação do campo nos Estados. Ademais, fragiliza as políticas de reforma agrária e permite o avanço da

fronteira agrícola, ampliação dos desmatamentos e concentração de terras, gerando mais conflitos e mortes no campo (BICALHO, MACEDO, RODRIGUES, 2021). Desse modo,

[...] nega-se aos sujeitos do campo não só a educação, enquanto direito público e universal, mas também suas memórias, seus saberes, a diversidade étnico-cultural e identitária, além das formas produtivas e de organização do trabalho coletivo, enfim, seu modo de vida. Ao negar as múltiplas identidades dos sujeitos do campo, quilombolas e indígenas, impõe-se novamente uma lógica de silenciamento e imposição cultural, por meio de projetos hegemônicos. (BICALHO; MACEDO; RODRIGUES, 202, p. 13)

No sentido de manter espaço de resistência e fortalecer a Educação do Campo, o Fórum Nacional de Educação do Campo – FONEC, criado em 2010, durante a Conferência Nacional de Educação em Brasília, vem realizando uma série de ações que têm contribuído para ampliação e consolidação das políticas públicas de Educação do Campo. Essas estratégias ocorrem por meio de parcerias de instituições públicas, movimentos sociais e sindicais, entidades não governamentais, etnias, que lutam por terra, território e dignidade em todo o Brasil. O fórum reúne instituições de todo o país, tais como: universidades, movimentos sociais e sindicais, entre outros, ligados às questões do campo.

No estado do Pará, mesmo com as resoluções, decretos que estabelecem princípios, normativas, critérios para a elaboração de políticas públicas para a educação do campo, ainda não se dispõe de uma legislação educacional específica que trate sobre a educação do campo na Amazônia paraense. Nos documentos legais que regem a educação no Estado, entre eles o Plano Estadual de Educação, instituído pela Lei nº 8.186, de 23 de junho de 2015, a educação do campo é referenciada não como meta, mas citada nas estratégias quando se trata da universalização do ensino na educação básica, educação integral, fluxo escolar, formação inicial e continuada e valorização profissional dos professores.

Em se tratando da formação inicial e continuada de professores que atuam na Educação Básica do Campo, no Estado do Pará, o Plano Estadual estabelece como estratégias:

Estratégia 15.5 – Diagnosticar demandas e desenvolver programas específicos para a formação de profissionais da educação para atuação nas escolas do campo, povos das águas, população fronteiriça, comunidades indígenas e quilombolas e para a educação especial, a partir do primeiro ano de vigência deste PEE.

Estratégia 16.10 – Promover e ampliar, em articulação com as IES, a oferta de cursos de especialização, presenciais e/ou à distância, voltados para a formação de pessoal para as diferentes áreas de ensino e, em particular, para a educação do campo, educação especial, gestão escolar, educação de jovens e adultos e educação infantil;

Estratégia 18.5 – Considerar as especificidades socioculturais das escolas do campo e das comunidades indígenas e quilombolas no provimento de cargos efetivos para essas escolas.

Diante do exposto, os estudos realizados por Hage (2014), Almeida e Abreu (2020) constataam que, apesar de cursos, programas, ações implementadas no campo da Amazônia paraense, eles ainda são insuficientes para atender às demandas presentes nesses espaços. Um dos fatores apontados como desafio diz respeito à falta de intervenção das secretarias estaduais e municipais de educação, uma vez que elas são responsáveis pela escolarização dos níveis e modalidades da Educação Básica. Com isso, a educação na Amazônia paraense ainda é marcada por exclusão e negação de direitos aos povos do campo.

2.3 Educação do Campo no Contexto da Amazônia Paraense

Segundo os dados do IBGE (2020), a Amazônia paraense possui uma população estimada de aproximadamente de 8.690.745 habitantes, deste total, 31,5% pessoas residem na zona rural. Do total da população do Pará acima de 15 anos, 8,8% são analfabetas, sendo que, na zona urbana, a taxa de analfabetismo é de 8%, em contraste com 20,6% no meio rural, ultrapassando o limite máximo estipulado pelo Plano Nacional de Educação (2014-2024) que é de 6,5%. Isso significa que mais de quinhentas mil pessoas não sabem ler e escrever no Estado do Pará.

Diante desse contexto, o Fórum Paraense de Educação do Campo – FPEC, das Águas e da Floresta, como parte integrante do Movimento Nacional por uma Educação do Campo, tem desempenhado papel importante na formulação, implementação, acompanhamento de políticas públicas para a população que vive no campo, visto que congrega universidades, redes básicas de ensino, organizações não governamentais, movimentos sociais e sindicais ligados à luta dos povos do campo.

Criado em 2003, o Fórum Paraense de Educação do Campo – FPEC, em parceria com instituições públicas e não governamentais e movimentos sociais, tem desenvolvido uma série de encontros que têm servido para fundamentar e sistematizar a Educação do Campo na região, considerando que esses espaços têm proporcionado momentos de reflexão e articulação com relação à educação que se pretende para a população do campo na Amazônia paraense. De acordo com Hage e Cruz (2015, p. 176), entre os marcos importantes desse percurso, destacam-se:

I, II, III, IV Seminário Estadual de Educação do Campo e o I e o II Seminário Estadual da Juventude do Campo, realizado entre 2004 a 2010; o I e o II Encontro de Pesquisa em Educação do Campo do Estado do Pará realizados em 2008 e 2010 na Amazônia Paraense; o I Seminário Estadual das Licenciaturas em Educação do Campo do Pará e Amapá e III Encontro de Pesquisa em Educação do Campo, realizados em 2012.

O movimento Paraense Por Uma Educação do Campo tem como principal articulador o FPEC que contribui para ampliar o conhecimento sobre a educação enquanto política pública e incentiva a criação de novos fóruns nas regiões integradas ao Estado do Pará. Hoje o movimento é constituído pelo FPEC e mais os seguintes fóruns regionais: “Fórum Regional de Educação do Campo do Sul e Sudeste do Pará, Fórum Regional da Educação do Campo da Região Tocantina, Fórum Regional da Educação do Campo da Região do Baixo Tocantins, Fórum Regional de Educação do Campo do Nordeste Paraense” (HAGE; CRUZ, 2015, p. 177).

Com a implementação desses fóruns, vários programas têm se materializado no campo e, apesar das limitações, têm garantido o direito à educação para quem vive e trabalha no campo. Entre os programas, destacam-se: o Projovem Campo, o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo, Programa Escola da Terra e Programa Nacional da Reforma Agrária.

Como estratégia de mobilização, o Movimento Paraense Por Uma Educação do Campo utiliza o Portal de Educação do Campo do Pará, pelas redes sociais, nas quais disponibiliza informações, pautas e demandas do movimento de educação do Campo no Brasil e na Amazônia (HAGE; CORRÊA, 2019).

De acordo com Hage e Corrêa (2019), nos períodos mais recentes, o FPEC, além de atuar no apoio às atividades que os movimentos sociais protagonizam contra o retrocesso democrático que tem se instalado no campo pelo avanço das políticas neoliberais defendidas e implementadas pela extrema direita no Brasil, tem se posicionado em relação à forma como o Ensino Médio vem sendo ofertado nas escolas do campo pela Secretaria de Estado Educação – SEDUC, bem como no combate ao fechamento das escolas do campo. Segundo os dados fornecidos pelo coordenador do FPEC, nos últimos cinco anos, 1.700 escolas foram fechadas no Estado do Pará, sendo que 75% desse total eram escolas de comunidades rurais e, na sua grande maioria, escolas municipais, multisseriadas.

No sentido de mobilizar a sociedade no enfrentamento ao fechamento das escolas do campo e à negação de direitos aos povos que habitam esses territórios, os movimentos sociais do campo da Amazônia paraense, por meio do FPEC, tem realizado plenárias regionais,

audiências públicas, reunião de trabalho, seminários com os povos tradicionais e camponeses, encontro com a juventude, entre outros.

Para isso, conta com a parceria de diversos órgãos: “GT Agrário, do Ministério Público Estadual; a Comissão para o Direito à Educação da Ordem dos Advogados do Brasil, Sessão Pará; a Comissão dos Direitos Humanos e de Educação da Assembleia Legislativa do Estado do Pará e o Núcleo Estratégico de Direitos Humanos da Defensoria Pública” (HAGE; CORRÊA, 2019, p. 135). De acordo com os autores, a parceria com esses órgãos tem contribuído para a efetivação dos direitos a uma educação específica para os povos do campo, assim como para dar maior visibilidade e denunciar o processo de negação que, historicamente, foi imposto aos povos do campo no Brasil e na Amazônia paraense.

Como exemplo dessas iniciativas, em 2019, foi realizada, no auditório da Promotoria de Justiça de Santarém, uma audiência pública para discutir e estabelecer o Pacto pela Educação do Campo com os municípios do Oeste do Pará. O pacto tem como objetivo firmar compromissos com gestores municipais para garantir educação de qualidade nas zonas rurais. Entre os compromissos, estão:

[...] garantia de educação continuada, oferta de infraestrutura adequada, transporte escolar, material didático e equipamentos; respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia; desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas; oferta da educação infantil, básica e acesso à educação técnica e superior; formação de gestores e profissionais que atendam às necessidades dessa população e outros. (PARÁ, 2019, p.5)

Apesar dos avanços, Hage (2014) destaca que ainda são muitos os desafios a serem superados nas escolas do campo na Amazônia paraense, destacando-se a falta de infraestrutura das escolas situadas nas comunidades rurais, nas quais as escolas funcionam de forma precária, e a formação de professores, que ainda precisa ser enfrentada com maior firmeza por parte do Estado e Municípios, visto que são responsáveis em oferecer a Educação Básica aos sujeitos do campo. De acordo com o autor, ainda há um número elevado de professores atuando nas escolas do campo sem a formação mínima exigida pela legislação.

Em se tratando de formação continuada, Almeida e Abreu (2020) observam que há uma ausência de proposta de formação que auxilie a prática do professor no processo de ensino-aprendizagem, principalmente quando se trata de professores para atuar em classes multisseriadas, realidade presente nas escolas paraenses.

2.4 Dialogando com as produções sobre formação continuada de professores do campo - período 2015 e 2020

Na implantação e efetivação das políticas e programas da Educação do Campo no Brasil e na Amazônia, têm surgido questões teóricas e práticas que desafiam governos e movimentos sociais a avançar na construção da Educação do/no Campo. Nesse contexto, cabe destacar a importância das universidades públicas e seus pesquisadores que, através de pesquisas e estudos, têm contribuído para reflexões, análises, construção e fortalecimento das políticas que vêm sendo implementadas no campo. De acordo Hage e Cruz (2015, p. 13):

No processo de construção e participação dessas atividades, tantos os movimentos sociais como as universidades públicas vão modificando seus modos próprios de ser, de se configurar e de agir nos espaços de sua atuação, alimentados pela interação de lógicas muito distintas que orientam as ações educativas e epistemológicas desses atores. Ambos, universidades e movimentos sociais, passam a investir com mais intensidade nas dimensões da pesquisa, da docência, da intervenção e da militância, perseguindo a inclusão das problemáticas e desafios que enfrentam as populações do campo na agenda do poder público e da sociedade, de forma mais ampla.

Com base nessa compreensão e no escopo de aprofundamento teórico sobre o tema, procedeu-se ao levantamento de estudos no Portal de Periódicos Banco de Teses e Dissertações – CAPES, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD/IBICIT), no Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação no Campo – GEPEC e no *site* do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, da Universidade Federal do Oeste do Pará (Quadro 2), utilizamos como descritores “Educação do Campo” e “Formação Continuada de Professores”.

No portal da CAPES, encontramos três trabalhos defendidos entre os anos de 2015 a 2020, todos de dissertação de mestrado acadêmico. No *site* do BDTD, foram encontradas quatro dissertações, sendo três em mestrado acadêmico e uma em mestrado profissional. No Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação no Campo – GEPEC, não foram encontrados trabalhos que contemplassem o recorte da pesquisa no período de 2015-2020. No *site* do PPGE-UFOPA, foram encontrados quatro trabalhos que dialogam com a formação de professores para atuar nas escolas do campo no município de Santarém, Estado do Pará.

A conclusão dessa etapa de estudo mostra que os números das dissertações sobre a formação continuada de professores que se articulam com a Educação do Campo ainda são poucos, especialmente os que apontam para a necessidade da realização de novas investigações. Importante explicitar que a busca se limitou aos títulos das publicações. Sendo assim, é possível que haja outros trabalhos sobre a temática sem que tenham sido identificados pelo nosso estudo.

Quadro 2 – Universidades com dissertações publicadas pela CAPES/BDTD/PPGE

UNIVERSIDADES	LOCAL	QUANTIDADE DE DISSERTAÇÕES	REPOSITÓRIO
Universidade Federal do Espírito Santo – UFES	Espírito Santo	1	CAPES
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF	Rio de Janeiro	1	CAPES
Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO	Paraná	1	CAPES
Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG	Minas Gerais	1	BDTD
Universidade Federal de Pernambuco – UFPE	Pernambuco	2	BDTD
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB	Bahia	1	BDTD
Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA	Pará	4	PPGE

Fonte: Banco de dados da CAPES, BDTD, PPGE-UFOPA em 2021

Feito o mapeamento das dissertações foram realizadas leituras flutuantes conforme orienta Bardin (2016), com o objetivo de aprofundarmos o conhecimento sobre o objeto de estudo. A seguir, apresentamos uma síntese dos resultados das dissertações que tratam sobre a formação continuada de professores do campo.

Na dissertação “Formação continuada de professores da educação do campo no Município de Domingos Martins” (UFES), da autora Mônica Nickel, (2016), investigou-se como a formação promovida por meio do Centro de Pesquisa, Apoio Pedagógico e Formação de Profissionais da Educação contribui com a *práxis* docente. Os resultados levaram a autora a afirmar que a formação continuada tem contribuído para promover reflexões e mudanças nas práticas escolares situadas no campo. Nesse sentido, a autora defende uma formação

permanente que possibilite a compreensão dos contextos e a percepção dos sujeitos em sua totalidade e que a formação continuada pode contribuir para a mudança da prática do professor a partir de reflexões que têm como ponto de partida a sua própria prática e a realidade na qual cada escola está inserida. (NICKEL, 2016, p. 65)

A dissertação intitulada “Políticas públicas de formação continuada para professores de escolas multisseriadas do campo em Vargem Alta: desafios e possibilidades” (UENF), da autora Clemilda da Penha Bergamin Athayde de Souza (2017), teve como objetivo analisar a implementação do Programa de Formação Continuada voltada para professores de escolas multisseriadas com ênfase nas contribuições, avanços e desafios para a efetivação de práticas pedagógicas em escola do campo. Os resultados comprovam que a formação continuada contribuiu para a melhoria de práticas pedagógicas e ampliou os conhecimentos acerca de

Educação do Campo, apontando a necessidade de sua permanência para a construção de uma proposta curricular no município que esteja mais apropriada aos sujeitos do campo.

Daniele Aparecida Ferreira de Moraes (2020), com a pesquisa intitulada “Formação continuada das professoras das escolas multisseriadas do campo de Gaiolim – PR: tensões e desafios na transformação da escola” (UNICENTRO), objetivou verificar as contradições que permearam o processo de formação continuada dos professores nas escolas do campo da rede municipal de Goioxim, no período de 1999-2018. De acordo com a autora, em relação às políticas de formação continuada no período de 1999 a 2015, os resultados apontam que essas formações estavam voltadas à educação rural. Em relação ao segundo período, de 2015 a 2018, as formações estavam voltadas para a temática educação do campo e o projeto político pedagógico das escolas multisseriadas. Nesse sentido, a autora constatou que, apesar das mudanças das temáticas abordadas nas formações, ainda prevalece a educação rural. Exigindo, assim, a necessidade de novos estudos sobre o tema.

A dissertação de mestrado de Cláudio Barbos Ventura (2016), do Programa de Mestrado Profissional da Universidade Federal de Minas Gerais, trata da formação continuada de professores que atuam na Rede Municipal de Educação de Governador Valadares, Município localizado no Leste de Minas Gerais. O trabalho teve como objetivo revelar a forma como os professores compreendem a formação que recebem da Secretaria Municipal de Educação. A pesquisa foi realizada com trinta professores, e o instrumento para a produção de dados se deu por meio de questionários com perguntas semiestruturadas e observações em campo.

No depoimento dos professores, a autora identificou que eles consideram importante a formação continuada para a prática docente. Porém ressalta que as formações que recebem da Secretaria Municipal de Educação são, em sua maioria, “técnicas, que há uma falta de reflexão sobre o campo, seus sujeitos e sua cultura; o que atrapalha a associação entre conteúdo da formação e realidade escolar” (VENTURA, 2016. p.72). Acrescenta que sente dificuldade em planejar atividades que contemplem as questões do campo, tendo em vista que precisa planejar sua atividade de acordo com os descritores das avaliações externas. Dessa forma, há um certo distanciamento entre os conteúdos escolares e a realidade onde a escola está inserida.

Em suas considerações, a autora enfatiza que as formações continuadas para os professores do campo ainda carecem de um certo aspecto de flexibilidade. É preciso pensar a formação a partir do professor, considerando suas trajetórias formativas, suas origens, os territórios em que atua para que de fato possa atender às demandas presentes nas escolas do campo.

Em seu trabalho intitulado “Ações de formação continuada para professoras(es) dos anos iniciais do ensino fundamental em escolas do campo: um olhar para o ensino de matemática” (UFPE), Viviane Noemia de Barros (2018) analisou as ações de formação continuada oferecidas aos professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental em escolas municipais do campo na microrregião do Vale do Ipojuca, no Agreste pernambucano. O resultado mostra que a maioria dos municípios realiza ações de formação continuada, sendo que essas formações ocorrem por meio de programas e projetos do governo federal, entre eles o PNAIC, Escola da Terra, Mais Educação e Alfabetizar com Sucesso. As formações se dão por meio de oficinas, seminários, projetos de intervenção, acompanhamento pedagógico, entre outros. Registra que, em algumas dessas formações, é contemplada a especificidade das escolas do campo.

Diante dos resultados, a autora ressalta que, embora as formações continuadas realizadas na microrregião do Agreste pernambucano contemplem, em alguns momentos, a realidade do campo, há a necessidade de estabelecer uma estreita relação entre a formação continuada dos professores que atuam em escolas do campo e as dimensões social, cultural e política do Campo, “observando-se as especificidades de cada realidade. Somente assim, os processos formativos podem contribuir para o fortalecimento do campesinato e, por consequência, para a emancipação humana dos sujeitos educativos do campo” (BARROS, 2018, p. 94-95).

Silva (2019), em sua dissertação intitulada “Formação continuada de professores/as da multissérie: um olhar para as contribuições da autoria na produção de atividades didáticas” (UFPE), trata das contribuições da formação continuada do Programa Escola da Terra para a autoria da produção de atividades didáticas. No resultado da pesquisa, a autora aponta que a formação continuada desenvolvida no programa Escola da Terra, embora tenha contribuído para que os professores tenham indícios de autonomia na construção de atividade didática, ainda não foram suficientes para garantir que esses professores possam produzir suas próprias atividades contextualizadas com as escolas multisseriadas, visto que a maioria dos professores utiliza as atividades prontas nos livros. O que, segundo a autora, remete à necessidade da luta permanente de formação continuada que possibilite ao professor ter autoria docente de suas atividades.

“Políticas públicas para formação continuada de professores do campo no âmbito do Plano de Ações Articuladas (PAR): uma reflexão sobre as contradições da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)” (UESB) é o estudo realizado por Silva (2020) que buscou investigar as políticas públicas para a formação continuada de professores do campo e sua efetividade diante das contradições entre as políticas de formação instituídas pelo PAR e as

descritas na BNCC, em quatro municípios que fazem parte do Território de Identidade Velho Chico, na Bahia, no período de 2011 a 2020. Os resultados apontaram que, no período de 2011 a 2020, os municípios investigados realizaram formação continuada com financiamento do PAR, porém a maioria das formações ocorreram por meio de empresas privadas. A autora destaca que “os pontos fortes das formações estão na prática como receita para sanar todos os problemas pontuais, com encaminhamentos para o ensino eficiente de um professor competente na formação de sujeitos aptos para competirem no mercado de trabalho” (SILVA, 2020, p. 7).

Na percepção de Silva (2020), existe contradição entre o que propõe a formação continuada na perspectiva de educação do campo e a prevista na BNCC. A autora destaca que enquanto a Educação do Campo busca formar professores reflexivos, com saberes técnicos, éticos, culturais e políticos, considerando as vivências e experiências adquiridas na academia e em sua prática educativa, a BNCC propõe uma formação resumida em dez competências que visam a preparar as pessoas para serem inseridas no mercado de trabalho.

Em suas considerações diante dos resultados, Silva (2020) ressalta que os professores reconhecem a importância da formação continuada para o seu desenvolvimento profissional, a importância das formações realizadas pela secretaria de educação e sabem da relevância para o aperfeiçoamento de suas funções educativas. Assim, a autora destaca que efetivar a formação continuada por instituições públicas não representa apenas uma necessidade, mas é garantir um direito do professor.

Nesse sentido, aponta que realizar formação continuada do campo é garantir o direito social dos povos camponeses de terem acesso a políticas públicas educacionais que, durante muitos anos, foram negadas. Recomenda que é preciso quebrar o fetiche que criaram sobre o homem do campo, o qual é pautado em uma visão unilateral, visto que o rural e o urbano possuem uma relação de mútua dependência. Os dois espaços possuem realidades que favorecem as necessidades básicas para a sobrevivência do homem como um todo, pois um não sobrevive sem o outro.

A pesquisa “Formação de Educadores para as Escolas do Campo em Santarém-Pará: da construção à partilha de saberes”, da autora Edivalda Nascimento da Silva (2017), buscou analisar a contribuição pedagógica do PROCAMPO enquanto programa de política pública para a formação de educadores do campo. O resultado do estudo constatou que o PROCAMPO tem contribuído de forma significativa para a formação pedagógica dos educadores, proporcionando construção de novos conhecimentos e reflexão sobre a prática docente no processo de ensino e aprendizagem nas escolas localizadas no campo. Como mostra a autora,

[...] os educadores começavam a dar os primeiros passos dos muitos que ainda seriam exigidos durante o processo de formação para obter o diploma de Licenciado em Educação do Campo. Vale ressaltar que, a cada Tempo Acadêmico, essas expectativas se renovavam quando eram socializadas as experiências das pesquisas realizadas no Tempo Comunidade. Porque esse momento sempre vinha acompanhado de novas reflexões e aprendizagens. Era o início de uma grande experiência em formação de educadores do campo na Amazônia paraense. (SILVA, 2017, p. 59).

Ao tratar dos desafios que envolvem a formação de professores da educação do campo na Amazônia, a autora destaca a rotatividade na lotação desses profissionais como um dos obstáculos. Verificou que muitos docentes não possuíam vínculo efetivo com a Secretaria Municipal de Educação – SEMED, conseqüentemente, estavam sujeitos ao remanejamento de uma comunidade para outra. Por outro lado, a autora ressalta que essas experiências diversas, vivenciadas em cada comunidade e escola onde exerceram a docência no período do curso, proporcionaram a oportunidade de “ampliar o seu leque de possibilidades de pesquisa e geração de conhecimentos” (SILVA, 2017, p. 59).

A dissertação intitulada “As experiências pedagógicas da implementação da política de educação em tempo integral nas escolas do campo na Amazônia paraense”, da pesquisadora Clêny Ruth Alves Vasconcelos (2017), buscou compreender as experiências pedagógicas ocorridas com a implementação do programa de tempo integral nas escolas do campo. Como resultado, a autora constatou a fragilidade na articulação das atividades do tempo escolar e tempo ampliado, visto que não houve esclarecimento, qualificação, preparação adequada nas escolas para receberem o programa. Com isso, as ações do programa nas escolas pesquisadas foram desenvolvidas com improvisação.

“A formação continuada de professores na perspectiva da política de educação integral no Município de Santarém – Pará”, da autora Milka Oliveira de Vasconcelos (2017), buscou investigar como o processo de formação continuada tem sido efetivado para contribuir com o trabalho dos professores que atuam em escolas de tempo integral no Município de Santarém. Corroborou o que foi evidenciado por Vasconcelos (2017), visto que o resultado da sua pesquisa mostra que os docentes não receberam formação para trabalhar nas escolas de tempo integral. Apesar de haver engajamento por parte de alguns sujeitos em desenvolver a proposta de educação integral, a aceleração da implementação do programa nas escolas do campo resultou em um estranhamento, resistência e improviso no desenvolver das atividades: “[...] quando não tinha sala de aula disponível, procuravam lugares aleatórios, como cozinhas, sedes de times de futebol, embaixo das árvores, entre outros, o uso desses espaços era condicionado às causalidades do dia-a-dia” (VASCONCELOS, 2017, p. 90).

Na dissertação intitulada “O professor iniciante na profissão docente na escola do campo na Amazônia”, a pesquisadora Patrícia Mascarenhas dos Santos (2019) analisou os desafios enfrentados pelos professores iniciantes na prática docente na escola do campo, no município de Santarém-Pará. Segundo constatado em seu estudo, os professores que ingressaram na escola do campo não a identificavam como espaço de atuação profissional devido à ausência de discussão e de prática pedagógica desse cenário no ambiente acadêmico. Apesar dos desafios, a autora mostra que professores percebem a prática pedagógica como uma oportunidade para o desenvolvimento profissional.

As análises dos estudos das dissertações nos levam a inferir que a formação continuada contribui para o trabalho pedagógico dos professores e para a efetivação de políticas públicas nas escolas do campo. Porém, ainda, são poucos os estudos que discutem esse tema. Indica-se, assim, a necessidade de mais estudos e investigações, visto que muitas questões que envolvem as mudanças a serem implantadas nas escolas do campo dizem respeito à formação desses professores que atuam nessas escolas.

Quando se trata de investigações sobre a formação continuada de professores para atuar nas escolas de várzea no município de Santarém, percebe-se que há uma lacuna sobre essa temática. É nesse lugar de discussão que a pesquisa em questão se insere, visto que busca fazer esse diálogo entre Educação do Campo e formação continuada de professores para atuar nas escolas do campo situadas nas áreas de várzea do município de Santarém.

Nesse contexto, Hage e Cruz (2015) apontam a necessidade de estreitar relações entre movimentos sociais do campo e universidade, para que possam investir com mais intensidade “nas dimensões da pesquisa, da formação, na intervenção e na militância, perseguindo a inclusão das problemáticas e desafios que enfrentam as populações do campo na agenda do poder público [...]” (HAGE E CRUZ 2015, p.14). Além disso, de acordo com os autores, as experiências construídas no âmbito dos grupos de pesquisa sobre a Educação do Campo na Amazônia paraense têm fornecido referências para que o Ministério Público Estadual e o Federal possam garantir o direito à educação aos povos do campo. De acordo com Colares e Colares (2011), as instituições públicas de ensino foram capazes de produzir a cultura hegemônica por meio de programas oficiais. Podem também se constituir em um espaço de luta em prol dos grupos historicamente e socialmente desconsiderados pelas políticas públicas educacionais, superando o modelo e práticas educativas fragmentadas, que contribuem para a manutenção do pensamento unificado e para ampliação das desigualdades regionais.

2.5 Formação continuada de professores do campo

Na revisão da literatura, percebe-se que a Educação do Campo se configura em uma concepção cunhada no seio dos movimentos sociais em contraposição aos modelos de educação implementados no campo. Nesse contexto, Antunes-Rocha (2015, p. 41) ressalta a necessidade de um “profissional com uma formação mais ampliada, mais abrangente, já que ele tem que dar conta de uma série de dimensões educativas presentes nessa realidade”.

Nessa perspectiva, Borges (2012, p. 114) acrescenta que:

[...] os educadores devem refletir sobre os modos de vida das comunidades para compreender melhor a realidade em que está inserida, incluir os saberes dominados por elas e promover o consenso entre o saber popular e o saber científico. Essa atitude consciente de valorização do outro contribui significativamente para a instauração e a construção de um processo democrático liderado pela escola. A partir disso, para a construção da proposta da Educação do Campo.

Ao refletir sobre a formação continuada de professores, Garcia (1999) enfatiza que é necessário considerar que não se trata apenas de habilidades técnicas, de um conjunto de informação ou de habilidades didáticas. É preciso ter em mente uma formação que dê atenção à dimensão pessoal, à maneira de pensar e de agir dos professores, uma vez que:

[...] os professores não são técnicos que executam instruções e propostas elaboradas por especialista. Cada vez mais se assume que o professor é um construtivista, que processa informações, toma decisões, gera conhecimento prático, possui crenças, rotinas, que influenciam sua atividade profissional. (GARCIA, 1999, p. 47).

A partir desse entendimento, a formação de professores se caracteriza como um processo contínuo que não se esgota na formação inicial, devendo prosseguir ao longo da carreira profissional. Nessa compreensão, Santos (2014, p. 32) acrescenta que:

A formação continuada compreende um “contínuo progressivo”, articulado com as práticas profissionais e os saberes advindos delas. Nessa forma de pensar, a formação continuada é vista como parte constitutiva da mudança educativa e não como processo previamente definido/estabelecido. Ou seja, ela é parte inerente às necessidades do trabalho docente, frente aos desafios sociais, educacionais, profissionais e pessoais do professor.

Isso não significa desconsiderar a necessidade de formação inicial sólida, mas que, a partir dessa, desenvolva-se um processo contínuo de formação, atrelado a uma prática reflexiva de forma coerente e integrada, respondendo às necessidades do professor e as do sistema educativo frente às mudanças sociais.

Quando se trata da formação continuada de professores no Brasil, Gatti (2009) ressalta que, só a partir século XX, essa temática começou a ser discutida com a expansão da escolarização básica no país, e o crescimento real, em termos de rede pública, acontece no final dos anos de 1970 e início dos anos 1980. Nesse sentido, esclarecem que, “com as pressões populares, com as demandas da expansão industrial e do capital, os investimentos públicos no ensino fundamental começam a crescer e a demanda por professores também aumenta” (GATTI 2009, p. 10).

Gatti (2008) acrescenta que, enquanto em outros países, principalmente desenvolvidos, a formação continuada foi concebida como processo de aprofundamento, avanços nas formações dos profissionais em função das mudanças nos conhecimentos devido às tecnologias e alterações no mundo do trabalho; no Brasil, muitas das iniciativas públicas de formação continuada de professores adquiriram sentido de programas compensatórios devido à má formação anterior.

Santos (2014) corrobora essa reflexão ao enfatizar que, até a década de 1970, não havia uma ação sistematizada do Estado com relação à formação continuada. Com isso, a ideia de formação continuada se dava por meio de treinamentos que se desenvolviam nos cursos de reciclagem, tais como: cursos de novas tecnologias de comunicação, cursos de atualização, formação de monitores e orientação técnica. Tal perspectiva tinha como base o modelo taylorista de produção. Dessa forma, o trabalho do professor era concebido como técnico em educação, devendo repassar os conhecimentos sem, no entanto, interferir neles. Nesse sentido:

Coube à formação a função de garantir a instrumentalização técnica do professor, atribuindo-se um caráter de neutralidade na medida em que ela se fazia isolada dos aspectos políticos e sociais que envolvem o ensino e o próprio processo formativo dos professores. Em virtude disso, a formação continuada assumia um caráter pontual e disperso, baseada em uma lógica de adaptação e desarticulada de um projeto coletivo institucional (SANTOS, 2014, p. 77).

Na década de 1980, outras questões, como analfabetismo, movimento em prol de uma educação pública para toda a população, carreira docente, condições de trabalho, entre outras, contribuíram para que a formação de professores tomasse novos rumos. Contrapondo-se às ideias de neutralidade, o “debate sobre formação de professores passou a privilegiar caráter político da prática pedagógica e compromisso do professor com as classes populares” (SANTOS, 2014, p. 77). Nesse período, buscou-se articular a prática de ensino com a prática social. Isso contribuiu para a construção de uma concepção crítica de educação, o debate sobre a função social da escola e do papel do professor diante das questões sociais.

Nesse sentido, Santos (2014) destaca que os debates dos anos 80 foram fundamentais para nutrir o desenvolvimento teórico que se colocava em oposição à perspectiva instrumental e técnica de formação continuada. Porém, devido à inserção do Brasil no processo de produção globalizada, esses debates não foram incorporados às políticas de formação continuada, permanecendo as práticas formativas baseadas em cursos de treinamentos. Como constata a autora, torna-se evidente que “os problemas da formação do professor transcendem as questões epistemológicas, pois elas se inserem no contexto de ações políticas mais amplas que implicam decisões que podem corroborar ou negar determinada relação de poder” (SANTOS, 2014, p. 78).

Com os avanços das políticas neoliberais, implementadas no Brasil a partir da década de 1990, as decisões tomadas nos grandes centros hegemônicos passam a determinar as políticas de educação para todo o país e, conseqüentemente, para a prática docente. Subordinada aos organismos internacionais, a educação foi tomada como fator essencial na promoção do desenvolvimento econômico. Nesse sentido, o papel da educação tem como foco formar um profissional flexível com capacidade e habilidade para o mercado livre e competitivo.

Com isso, a formação continuada de professores passou a ser orientada pela aquisição de competência, visando a formar “o novo homem”, “o cidadão produtivo”, para o mundo do trabalho como aponta Guedes (2007):

A partir da década de 1990, organismos internacionais, como o Banco Mundial, BIRD, FMI, OMC, e regionais, como a UNESCO, UNICEF, CEPAL, passaram a divulgar, por meio de conferências internacionais, as diretrizes educacionais que os países periféricos do sistema capitalista deveriam seguir, ou seja a ‘nova’ função da educação para o século XXI: formar para as competências necessárias no mercado de trabalho. Nesse sentido, defendem que a educação precisa ser reformada para acompanhar as mudanças tecnológicas da chamada sociedade do conhecimento, visando à formação de um “novo homem”, apto a adaptar-se às demandas de um mercado que está sempre a exigir novos conhecimentos, saberes evolutivos que mudam em uma velocidade vertiginosa. Do ponto de vista das teorias pedagógicas, essas diretrizes postulam a passagem de um ensino centrado em conhecimentos científicos a um ensino centrado no desenvolvimento das competências verificáveis na prática e em situações específicas. (GUEDES, 2007, p. 2).

Com a implementação das políticas neoliberais, o Estado deixa de ser o provedor para assumir o caráter de avaliador, apresentando regras e princípios para serem cumpridas por seus atores. Nessa ótica, a educação deixou de ser entendida como direito social para ingressar no mercado de trabalho, como mercadoria “que pode ser adquirida no mercado dos bens educacionais, situando-se, por conseguinte, no jogo competitivo do mercado, sobretudo, porque

[...] foi largamente propagandeado como principal caminho para garantir a empregabilidade do sujeito”. (SANTOS, 2014, p. 96).

A escola e a sala de aula tornaram-se espaço de competição e eficiência, assemelhando-se às empresas que têm metas a cumprir: “[...] a ideologia neoliberal impõe a ideia de que “lei do mercado” é o melhor meio e único, para alcançar a eficácia e qualidade” (CHARLOT, 2013, p. 18-19). As avaliações externas são o meio para diagnosticar os quesitos de qualidades da educação. O professor passou a ser o principal responsável pelos resultados de seus alunos, tanto pelos êxitos, como pelo fracasso.

A partir de então, os organismos internacionais passaram a determinar as metas que o Brasil deveria atingir em matéria de educação. Como bem enfatiza Bruno (2011), a educação deixou de ser uma questão nacional e passou a ser pensada, planejada e regulada em termos globais e deve estar fundamentada no tripé equidade, qualidade e redução da distância entre reforma educativa e reformas econômicas. Assim, “o professor deve agora pensar de modo ao mesmo tempo global e local. Há de preparar os seus alunos para uma sociedade global e também de ligar a escola a comunidade” (CHARLOT, 2013, p.19).

Nesse contexto, as recomendações do Banco Mundial enfatizavam a necessidade de preparar o trabalhador mais flexível, mais autônomo e polivalente, sendo desnecessária uma formação sólida. Com base nesse princípio, a política educacional brasileira foi edificada no discurso de modernização com o intuito de alcançar a qualidade da educação. Neste novo cenário,

[...] o modelo de formação de professores também foi considerado obsoleto e arcaico, necessitando ser reformado/reestruturado, sobretudo porque o excesso de teoria dos cursos dificultava uma formação profissional assentada nas questões da prática. Por outro lado, o professor foi visto pelo Banco Mundial como elemento imprescindível para a conformação de novas práticas educativas que propiciassem o desenvolvimento de conhecimentos teóricos e práticos, capacidades, valores e atitudes indispensáveis ao novo modelo de sociedade, bem como subsidiassem as reformas em cursos (SANTOS, 2014, p. 98).

Essa compreensão repercutiu na formação continuada de professores, a qual passou a seguir a lógica empresarial da “qualidade total”, fundamentada e regulamentada em leis e diretrizes, cujo foco está voltado para a inserção da mão de obra no mercado de trabalho, os quais passaram a se concretizar nos cursos de atualização, reciclagem, que ocorrem de forma fragmentada, visando a atender às exigências do mercado.

Contrário a este modelo de formação continuada, com vistas a atender às exigências do mercado, movimentos em defesa de uma formação que desse ênfase à prática docente e aos

saberes profissionais passaram a questionar e a buscar novos enfoques ou tendências teóricas, visando a garantir uma política de qualidade na formação profissional docente. Nos anos 2000, essa busca se acentua à medida que surge a necessidade de o professor reorganizar a prática pedagógica e desenvolver novas formas de ensino. A reorganização da prática pedagógica contribuiu para que a formação continuada fosse concebida como um processo crítico-reflexivo do fazer docente em suas múltiplas dimensões (SANTOS, 2014).

De acordo com Gatti (2008), a importância da formação continuada ganhou respaldo legal com a promulgação da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional nº 9.394/96. Com a promulgação da nova LDB, houve um crescimento exponencial dos programas, cursos de formação continuada em nível federal, estadual e municipal. Sob a tese de que a melhoria do ensino se daria por meio da qualificação docente, o Ministério da Educação e Cultura – MEC passou a elaborar e implementar uma série de dispositivos legais para promover a formação continuada. No entanto, a autora ressalta que, se, por um lado, a legislação trouxe avanço sobre a importância da formação continuada para prática docente, por outro, não se materializaram os princípios que ela deveria assumir. Em função disso, acrescenta que:

Muitas das iniciativas públicas de formação continuada no setor educacional adquiriram a feição de programas compensatórios e não propriamente de atualização e avanços do conhecimento, sendo realizados com a finalidade de suprir aspectos da má-formação anterior, alterando o propósito inicial dessa educação [...] que seria o aprimoramento de profissionais nos avanços, renovações e inovações de suas áreas, dando sustentação à sua criatividade pessoal e à de grupos profissionais, em função dos rearranjos nas produções científicas, técnicas e culturais. (GATTI, 2008, p. 58)

Em busca de novas perspectivas para o desenvolvimento da formação continuada que envolva a reflexividade crítica sobre a prática pedagógica em permanente reconstrução da identidade docente, inúmeros estudos e pesquisas vêm sendo realizados. Apontam a necessidade de articulação dialética entre diferentes dimensões da prática docente. Nesse sentido, a formação docente está relacionada à aprendizagem permanente, que considera os saberes docentes como resultados não só da formação profissional e do exercício da docência, mas também de aprendizagens realizadas ao longo da vida, dentro e fora da escola.

Nessa nova perspectiva, Gatti (2009, p. 202-2003) acrescenta que:

As propostas inspiradas no conceito de capacitação cedem lugar a um novo paradigma, mais centrado no potencial de auto crescimento do professor, no reconhecimento de uma base de conhecimentos já existente no seu cabedal de recursos profissionais, como suporte sobre o qual trabalhar novos conceitos e opções. As representações, atitudes, motivação dos professores passam a ser vistas como fatores de capital importância a se considerar na implementação de mudanças e na produção de inovações na prática educativa. O protagonismo do professor passa a ser valorizado e a ocupar o centro das

atenções e intenções nos projetos de formação continuada. Novos modelos procuram superar a lógica de processos formativos que ignoram a trajetória percorrida pelo professor em seu exercício profissional. Nesta concepção de formação como um contínuo ao largo da vida profissional, o conceito subjacente é o de desenvolvimento profissional. O processo de formação é definido como um movimento orientado a responder aos diversos desafios que se sucedem no que se poderia identificar como diferentes fases da vida profissional: o início da carreira, o processo de desenvolvimento e os tempos mais avançados em que o professor consolida sua experiência profissional.

Nessa direção, a formação continuada para os professores que atuam nas escolas do campo se configura como uma necessidade primordial para o exercício da docência. Por meio dela, poderá ampliar e aprofundar os seus saberes, os quais possibilitarão refletir sobre sua prática e sobre questões mais abrangentes que envolvem a educação do campo. Vale salientar que a Educação do Campo não se limita à sala de aula ou à escola, mas permite a construção de projeto educativo que dialogue com a realidade onde ela está inserida e transforme a realidade, visando a atender à necessidade de quem vive e trabalha no campo. Conforme argumenta Pires (2012, p. 130):

A escola do campo precisa estar em sintonia com a história de luta dos(as) trabalhadores(as), com a vida dos sem terras e dos demais povos do campo. A educação básica do campo necessita se pautar em uma dimensão, ao mesmo tempo, política e pedagógica, pensar a aprendizagem para além da escola, valorizar a população que vive e trabalha no campo, e sua capacidade de mobilização e organização social.

Nesse sentido, a formação continuada dos professores que atuam nas escolas do campo deve ser percebida como prática social centralizada na formação integral, não fragmentadas, plural, democrática e articulada com formação inicial e continuada, conforme preveem as leis e diretrizes para as escolas do campo.

Em se tratando da formação de professores para as escolas do campo, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (2002), no artigo 12, determinam que “os sistemas de ensino, de acordo com o artigo 67 da LDB (9.394/96), desenvolverão políticas de formação inicial e continuada, habilitando todos os professores leigos e promovendo o aperfeiçoamento permanente dos docentes” (BRASIL, 2002, p. 2). O respectivo documento orienta, ainda, que os centros formativos, ao desenvolverem a formação de professores, devem considerar os seguintes princípios em seus componentes de formação:

- I – [...] o respeito à 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 – 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. 3)

Concernente a isso, as Diretrizes Complementares da Educação Básica do Campo, em seu artigo 7º (sétimo), inciso 2º (segundo), enfatizam que:

A admissão e a formação inicial e continuada dos professores e do pessoal de magistério de apoio ao trabalho docente deverão considerar sempre a formação pedagógica apropriada à Educação do Campo e às oportunidades de atualização e aperfeiçoamento com os profissionais comprometidos com suas especificidades. (BRASIL, 2008, p. 2)

Ainda tratando de formação continuada dos educadores do campo, foi aprovado o Decreto nº 7.352 de 04/11/2010, o qual aponta para o compromisso que os governos devem ter com relação à criação de cursos de licenciaturas, programas de pós-graduação e formação continuada para professores das escolas do campo. Nesse sentido, destaca, no artigo 2º (segundo), “o desenvolvimento de políticas de formação de professores para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo”. Recomenda ainda, no artigo 4º (quarto), que o Ministério da Educação, por meio de parcerias com estados e municípios, promova: VI – “formação inicial e continuada específica de professores que atendam às necessidades de funcionamento da escola do campo”.

Nessa perspectiva, foi implementado o PRONACAMPO, visando a atender às demandas presentes nas escolas do campo, incluindo a formação de professores. O programa cobra adesão dos estados, municípios e Distrito Federal por meio do Plano de Ações Articuladas – PAR, organiza-se em quatro eixos com o objetivo de atender às escolas do meio rural e quilombolas. No primeiro eixo, trata da gestão e práticas pedagógicas; no segundo, formação inicial e continuada de professores; o terceiro trata da educação de jovens e adultos e educação profissional; o último trata da infraestrutura física e tecnológica.

Com relação ao eixo formação continuada, destacam-se: o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação no Campo (Procampo); Programa de Iniciação à Docência para Diversidade, no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID); curso de extensão e aperfeiçoamento e especialização por meio do PDDE interativo; e financiamento específico nas áreas de conhecimento voltadas à educação do campo e quilombola (HAGE, 2014).

Apesar da expansão desses programas, os estudos têm mostrado que, devido ao acentuado quadro de desigualdades que historicamente marcaram a escola do campo, essas

ações ainda não são suficientes para reverter tal situação e garantir formação inicial e continuada a todos os professores que atuam nessas escolas.

Essa realidade fica evidente nos estudos realizados no Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo na Amazônia (GEPERUAZ-UFPA), o qual mostra que: “dos 342.845 dos professores que atuam no campo no Brasil, quase a metade, 160.317, não possuem formação superior (46,7%), e destes, 156.190 possuem o ensino médio (97,4%), e 4.127 possuem apenas o Ensino Fundamental (2,6%)” (HAGE, 2014, p. 1172).

Associada a essa deficiência em relação à formação de professores, Hage e Cruz (2014) destacam que, após um período de conquistas desencadeadas na década de 1990, constata-se, no período mais recente, que há uma tendência de recuo em direção à educação rural. Isso se deve às pressões impostas pelo agronegócio e empresas transnacionais, que impõem ao Estado novas exigências com relação à formação do trabalhador. Nessa direção:

[...] ganham forças as tentativas de esvaziamento das políticas públicas construídas com imensa participação dos movimentos sociais e organizações sindicais do campo. O Programa de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, fruto de uma ampla mobilização social em torno da luta pela terra e pela educação, tem sido um grande impulsionador (e em muitos locais a única oportunidade) do acesso à educação pelos trabalhadores rurais. A formação política, técnica e profissional que se realiza através das ações do PRONERA vai além da elevação da escolaridade, possibilitando aos trabalhadores compreender o campo na sua amplitude, posicionar-se frente a uma realidade que exige seu protagonismo social. Essas e outras políticas vêm ano a ano sendo questionadas, numa tentativa de esvaziar a força que uma educação política e questionadora tem na formação dos sujeitos (FONEC, 2012, p. 9).

Diante desse quadro, conclui-se que as formações inicial e continuada dos professores do campo ainda continuam um desafio e um entrave para melhor desenvolvimento da educação do campo, considerando que, em lugares mais afastados do centro sul do Brasil, como a Amazônia paraense, ainda há um número elevado de professores sem a formação adequada para atuar nas escolas do campo.

De acordo com Correa e Hage (2011), a Amazônia é conhecida mundialmente como a maior reserva natural do mundo em termo de biodiversidade. Na região, encontram-se uma variedade de espécies de plantas, mamíferos, aves, além de abrigar a maior bacia hidrográfica do mundo. Do ponto de vista humano, a Amazônia é diversa e apresenta uma ampla e rica diversidade sociocultural composta por populações que vivem no campo e na cidade. O campesinato amazônico é formado por povos e comunidades que têm modo de vida especificamente ligado à terra e à produção familiar, que lutam para permanecer nos territórios historicamente delimitados e contra as desigualdades impostas pelo capitalismo.

Nesse cenário, as políticas e as práticas educativas a serem construídas para o campo na Amazônia devem indicar a construção de um novo horizonte de produção de conhecimento, que reconheça os saberes e culturas próprias das populações da Amazônia como legítimas e válidas para compreensão do mundo e sua resignificação, superando as dicotomias e dualidades, ao inspirar-se numa perspectiva inter/transdisciplinar de construir o conhecimento e de formação humana. Nesse processo, a realidade existencial e concreta das populações do campo da Amazônia e seus modos de vida precisam dialogar com as referências de espaço-tempo e conhecimento escolar, problematizando os limites de ambas as referências e criando possibilidades reais de intervenção e superação das situações limites (CORREA; HAGE, 2011, p. 101).

Para promover formação continuada de professores que contemple os princípios de diversidades e singularidade que envolvem Amazônia, faz-se necessário compreender e valorizar os conhecimentos e práticas dos sujeitos que moram no campo e na cidade e a relação que mantém com o ambiente local. Colares (2018) ressalta que, quando se fala em educação, é preciso conhecer, entender e discutir de forma crítica a construção histórica, política, econômica e social que marca a realidade amazônica, na perspectiva da totalidade, e como as políticas educacionais foram e são desenvolvidas ao longo da história, a esse respeito ressalta:

O conjunto de produções sobre a Amazônia, passando por suas diferentes fases, até aos estudos da atualidade, constituem fontes essenciais para quem deseja compreender a realidade educacional desta região em uma perspectiva de totalidade. A leitura dos escritos, desde as cartas e relatos iniciais, com o necessário cuidado em observar as motivações, os interesses, e as visões preconcebidas, podem nos revelar importantes aspectos de nosso passado que ainda perduram, de forma positiva ou negativa. As lutas e as conquistas, e até mesmo as derrotas, carregam lições e aprendizados que podem se constituir em verdadeiras chaves para a solução de problemas da nossa atualidade (COLARES, 2018, p. 14).

Nesse sentido, a formação de professores se apresenta como grande desafio, embora já existam experiências que contribuem para a formação de professores na Amazônia paraense. Entre elas, podemos citar: o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo – PROCAMPO e o Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR.

Em relação ao PROCAMPO, sua trajetória teve início no Estado do Pará, nos anos de 2008-2009, ofertando 18 (dezoito) turmas de licenciatura em Educação do Campo, em um total de 960 (novecentos e sessenta) vagas disponibilizadas pelo Instituto Federal de Educação do Pará – IFPA, distribuídas em vários *campi*, nas diversas regiões do estado (HAGE, SILVA e BRITO, 2016). Na região Oeste do Pará, foram disponibilizadas, por meio do Edital nº 026/2010, de 23 de abril, 50 (cinquenta) vagas ao IFPA – Polo Santarém.

No estudo realizado por Santos (2017), sobre PROCAMPO, no município de Santarém, a autora destaca que, das 50 vagas disponibilizadas, foram preenchidas 47 (quarenta e sete), tendo desistência de 2 (dois) educadores no Primeiro Tempo Acadêmico. Uma das dificuldades apontadas para a efetivação da formação de professores do campo no contexto do PRONACAMPO é o fato de ser uma turma mista, composta por educadores que atuavam na região do planalto santareno e outros na região de rios e várzea, que possuem calendários diferentes para cada uma dessas áreas. Em suas considerações sobre a PROCAMPO, a autora também destaca como “fragilidades, as condições materiais e de infraestrutura da Instituição, principalmente no início do curso, que interferiram nas atividades tanto de sala de aula quanto nas práticas de campo (SANTOS, 2017, p. 116). Em relação aos aspectos positivos do programa, ressalta que as reflexões, os debates, as pesquisas, as aulas de campo, os estágios e a partilha de saberes contribuíram na construção de novos conhecimentos para os professores que atuam no campo.

Outra iniciativa formativa oferecida aos professores da Amazônia paraense, embora não seja específica para os professores do campo, é o PARFOR, instituído pelo Decreto Nº 6.755/2009. Ele tem como proposta ofertar, em regime de colaboração com as secretarias estaduais, municípios e instituições públicas de educação superior, a formação inicial e continuada para os professores em exercício da Educação Básica que atuam nas escolas municipais e estaduais conforme determina a LDB.

Com o objetivo de atender ao que determina a legislação, o governo do Estado, em 2009, para aderir ao PARFOR, implementou o Plano de Formação Docente do Estado, que firmou parceria entre a Secretaria de Estado de Educação e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA), a Universidade do Estado do Pará (UEPA), a Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), a Universidade Federal do Pará (UFPA) e a Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA), com o objetivo de formar 40 mil professores no prazo de execução do plano. De acordo com Barreto (2016), dos 144 municípios existentes no Estado do Pará, o PARFOR esteve presente em 71 municípios, no ano de 2009 a 2014, no total de 571 turmas credenciadas por diferentes Instituições Públicas de Ensino Superior.

Em Santarém, segundo Guimarães (2011), no segundo semestre de 2010, encontravam-se inscritos na plataforma do curso mais de 200 professores. Sendo que, da rede municipal de ensino, estavam matriculados aproximadamente 144 professores da área urbana e 100 da zona rural. Além do Município de Santarém, outros municípios do Oeste do Pará foram atendidos pelo PARFOR: Oriximiná, Óbidos, Juruti, Monte Alegre, Alenquer e Almerim. Contribuindo,

assim, para que professores de lugares mais longínquos da região tivessem acesso à educação de ensino superior. De acordo com Vasconcelos (2016, p. 106):

O PARFOR representa o reconhecimento da importância da formação de professores para a qualidade da educação. É também um meio das universidades federais se fazerem presentes em mais municípios, principalmente os mais distantes, os quais representam, muitas vezes, áreas onde a educação se realiza em condições mais difíceis. A ideia de a formação ir até o local que se necessita dela representa ainda sensibilidade com o contexto socioambiental brasileiro, pois, por vezes, razões econômicas, políticas, culturais ou ambientais terminam por dificultar o sonho de muitos brasileiros de continuar a estudar, especialmente em níveis elevados de ensino.

Apesar de o PARFOR possibilitar o acesso à formação inicial e continuada a habitantes de lugares mais distantes da região, em muitos casos sendo a única oportunidade de o professor cursar o nível superior em uma instituição pública de ensino, os estudos têm mostrado certas fragilidades no desenvolver do Programa. Na Amazônia paraense, onde situa-se a pesquisa, os estudos realizados por Guimarães (2011) e Barreto (2016) têm mostrado essas fragilidades principalmente as relacionadas: a dificuldades em frequentar eventos científicos, devido à distância, questão financeira e falta de transporte; a não realização de algumas atividades por não ter acesso à *internet* ou biblioteca; ao desgaste físico; ao acompanhamento pedagógico deficitário. Além disso, há a falta de ajuda de custo por parte dos municípios para os professores do PARFOR e a dificuldade de liberação dos professores para estudos sem prejuízos de seus vencimentos.

Os autores ainda destacam que a proposta curricular do PARFOR foi pensada de forma única para todo o território brasileiro, configurando-se em problema que se observa na maioria das políticas educacionais implementadas na Amazônia, visto que as políticas públicas de educação para a região são pensadas no centro sul do Brasil. Assim, reproduzem o pensamento unificado sobre a região e sustentam os interesses da classe dominante, excluindo grande parte da população regional de acesso a conhecimentos historicamente elaborados e desconsiderando os reais interesses das populações amazônicas. De acordo com Neves e Brasileiro (2020, p. 30):

Em oposição à negação de modos de vida, os movimentos sociais do campo, das águas e das florestas lutam para consolidarem projetos que viabilizem a produção de conhecimentos a partir de suas existências e resistência, que respondam aos anseios de suas necessidades como realidades amazônicas. Contudo, as conquistas desse movimento, ainda, encontram-se muito aquém do que deveria ser de fato ideal, embora, sejamos esperançosos (do verbo esperar freiriano – uma espera que se movimenta, que busca e não fica parado) da capacidade dos movimentos sociais e dos professores em superarem os obstáculos e reinventarem suas escolas no sentido de fortalecer as identidades e as territorialidades amazônicas.

Em relação à Amazônia paraense, esse problema se agrava por várias razões, principalmente nas escolas do campo que, segundo Ximenes-Rocha (2008), Guimarães (2011), Hage (2005, 2014), Silva e Sá (2016), a formação inicial e a continuada dos professores ainda são precárias, sobretudo nos lugares mais distantes dos centros urbanos regionais, como nas comunidades de várzea do município de Santarém-Pará, onde há professores, sem a formação inicial, atuando nessas escolas. Os professores que possuem formação superior se recusam a trabalhar nessas comunidades por conta da distância, dos baixos salários, das condições precárias que se encontram as escolas. Acrescentam-se a isso a inexistência de material didático, a sobrecarga de atividades, entre outros fatores que dificultam aos profissionais de nível superior o deslocamento para essas comunidades. Os que aceitam trabalhar nas escolas do campo são, geralmente, os que não possuem vínculo efetivo com a Secretaria Municipal de Educação de Santarém-SEMED (GUIMARÃES, 2011).

Com isso, consta-se que, embora a formação inicial e a continuada de professores para atuar nas escolas do campo estejam amparadas legalmente nas Diretrizes Operacionais da Educação Básica do Campo, nas Diretrizes Complementares para o Desenvolvimento da Educação Básica do Campo e no Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a política de educação do campo e o PRONERA, no contexto do campo do município de Santarém-Pará, ainda não são suficientes para garantir o que estabelece a lei. Na prática, pouco se tem feito para melhorar a situação dessas escolas, especialmente no que diz respeito à formação continuada de professores. Como mostra Colares (2016, p. 78):

No relatório da II Conferência Municipal de Educação – CME (2007), há uma proposta de criar um programa específico para formação continuada dos professores da região de várzea, no período em que estes estiverem fora da sala de aula; no entanto, essa proposta continua paralisada e os professores dessa região, quando precisam fazer cursos de formação, têm que se deslocar até a cidade. Mesmo com um número significativo de escolas multisseriadas no município, não se percebem ações específicas, sejam elas de formação, de remuneração, de melhores condições de trabalho, por parte da SEMED, direcionadas aos professores e alunos dessas escolas.

Diante disso, Pescaria e Colares (2017) enfatizam a necessidade de promover uma formação docente que discuta a diversidade e a singularidade da Amazônia no processo educativo. Isso significa a superação dos modelos de formação hegemônicos que visam, apenas, à transferência de conteúdos, métodos e técnicas de ensino descontextualizados da realidade das escolas e da prática docente. Nesse contexto, Costa e Brasileiro (2016, p. 71) ressaltam que refletir sobre uma educação que considere a singularidade da Amazônia não significa pensar

em uma “educação em si mesma, isolada do mundo, mas é valorizar nossas próprias raízes, nossas diversidades culturais e sociais que a opacidade do capitalismo não nos deixa enxergar”.

Colares e Colares (2011) acrescentam que a formação de professores para a diversidade, no contexto da Amazônia, deve considerar as especificidades e as singularidades das populações tanto dos que vivem no campo como os da cidade. Isso, porém, não será alcançado por meio de práticas pedagógicas fragmentadas e desarticuladas da realidade que reproduzem a lógica do capital. Mas deve ser elaborada de forma crítica, analítica, reflexiva, coletiva e propositiva, que amplie o conhecimento sobre a heterogeneidade que envolve a população da Amazônia.

Nessa perspectiva, Ferreira e Brasileiro (2019) argumentam que

[...] torna-se urgente assumir uma luta constante para que seja modificado o processo de elaboração das políticas educacionais para a região, não se admitindo que apenas os interesses dos grupos dominantes prevaleçam nas tomadas de decisões [...]. O diálogo com as populações pode ser um caminho promissor para valorizar a cultura local e evidenciar a vivacidade e a riqueza que pulsa na sociedade heterogênea amazônica, onde seus integrantes tenham seu espaço respeitado na implementação dessas políticas públicas (FERREIRA; BRASILEIRO, 2019, p. 46).

Corroborando este pensamento, Corrêa e Hage (2011) destacam a necessidade de pensar uma educação para a Amazônia que agregue o respeito, a valorização e a legitimação dos diferentes povos. Nesse sentido, faz-se necessário integrar ao processo educacional o conhecimento sobre as riquezas naturais da Amazônia, as quais envolvem a sua biodiversidade.

Além do mais, lembram que a região é composta por uma diversidade sociocultural. Explicam que, quando se trata do campo, há diferentes grupos humanos que habitam nesses locais, entre os quais se encontram: imigrantes, os pequenos agricultores, quilombolas, povos indígenas, pescadores, varzeiros, camponeses, assentados, ribeirinhos, povos das florestas, caipiras, lavradores, roceiros, boias-frias e outros que possuem saberes e práticas que precisam ser consideradas. Acrescentam que a Amazônia apresenta uma estrutura produtiva complexa, em que, no mesmo espaço onde se realizam atividades econômicas familiares que utilizam tecnologias simples, há outros que utilizam as formas de produção capitalistas, voltadas para o agronegócio e a exploração dos recursos naturais.

Logo, faz-se necessário um currículo de formação inicial e continuada de professor que possa promover o seu desenvolvimento profissional e lhe dá condições de pensar, investigar e resolver os problemas complexos que envolvem a Amazônia, entendendo que a educação, por si só, não é capaz de resolver todos os problemas da sociedade, nem tão pouco pode sozinha mudar o sistema dominante, mas é um importante mecanismo de transformação social.

Vale ressaltar que promover uma educação que contemple a heterogeneidade e as singularidades da Amazônia é um dos grandes desafios do processo educacional. Faz-se necessário ampliar o conhecimento sobre a região, refletindo acerca das questões que fundamentam os problemas socioambientais enfrentados pelas comunidades ribeirinhas, quilombolas, indígenas, extrativistas, migrantes e assentados da reforma agrária, entre outros.

3 A FORMAÇÃO CONTINUADA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO NO MUNICÍPIO DE SANTARÉM

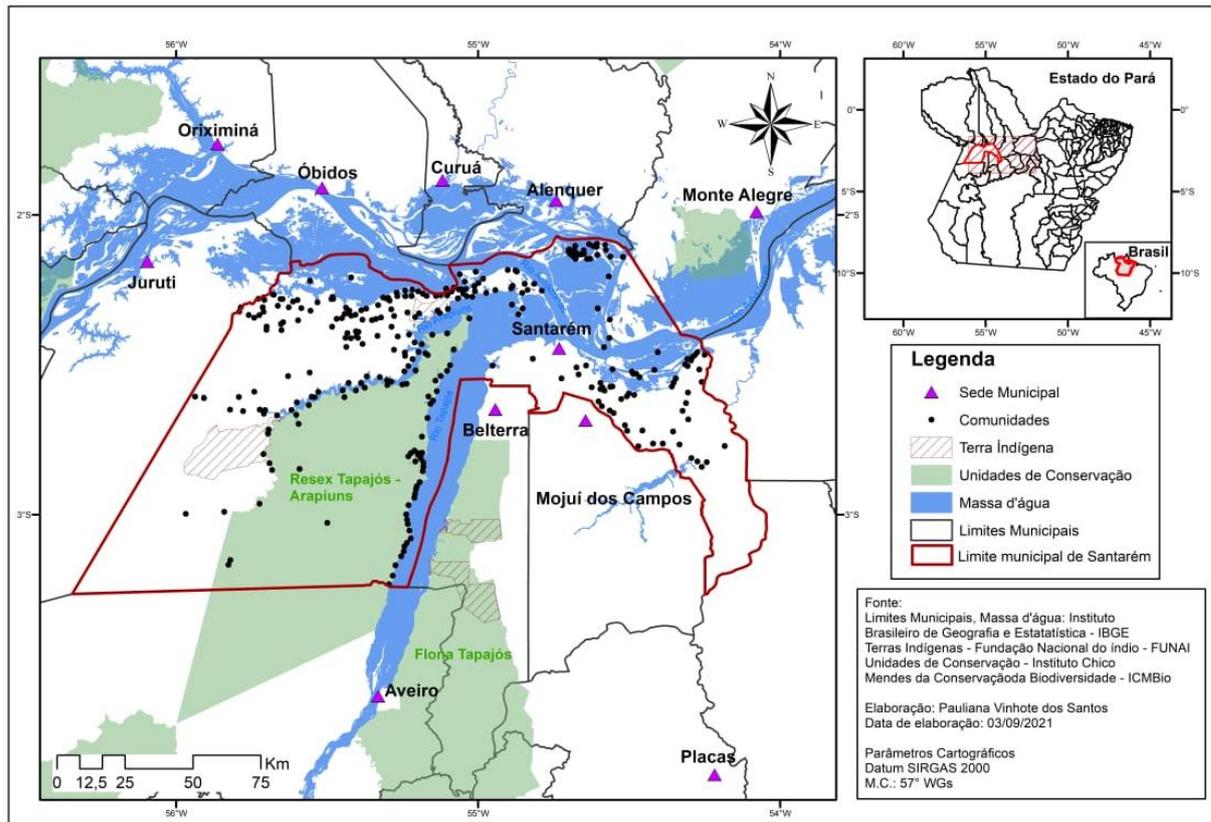
Visando compreender a formação continuada de professores no município de Santarém, nesta seção serão apresentadas informações gerais sobre o município, com ênfase para os aspectos educacionais e a formação continuada de professores, tendo como referencial o Plano Municipal de Educação. Objetivamos situar o contexto em que a formação de professores está inserida, pois, como recomenda Imbernón (2010), antes de tratarmos sobre a formação continuada, faz-se necessário analisar o contexto político e social de cada país, de cada território, visto que o desenvolvimento das pessoas sempre é influenciado por um contexto social e histórico. Considerando esses princípios, faremos reflexões sobre: aspectos históricos, sociais e educacionais do Município de Santarém; e formação continuada de professores do campo no Município de Santarém.

3.1 Aspectos históricos e educacionais em Santarém

Santarém foi fundada em 22 de junho de 1661, pelo Padre João Felipe Bettendorff. O município é conhecido poeticamente como “Pérola do Tapajós” devido às belezas naturais que envolvem a biodiversidades e as riquezas culturais de seus povos. É a terceira cidade mais populosa do Estado do Pará, com uma estimativa de 306.380 mil habitantes em 2020, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2020).

Em relação à localização geográfica, Santarém está situada no Norte do Brasil, na mesorregião do Baixo Amazonas, à margem direita do Rio Tapajós, região Oeste do Estado do Pará. Limita-se ao norte com os municípios de Óbidos, Alenquer, Monte Alegre e Curuá, à leste com o município de Prainha e Uruará, ao sul com os municípios de Rurópolis, Aveiro, Placas, Belterra e Mojuí dos Campos, e a oeste com o município de Juruti, conforme a Figura 2.

Figura 2 – Mapa de localização do Município de Santarém em relação às fronteiras municipais



Fonte: SEMED, adaptado em 2021 por Poliana Vinhote.

Os principais meios de acesso à cidade de Santarém ocorrem por: via fluvial, por meio dos rios Tapajós e Amazonas; rodoviário, pela BR-163 (Cuiabá-Santarém) e BR-230 (Transamazônica); e por via aérea, pelo Aeroporto Internacional de Santarém Maestro Wilson Fonseca. Segundo a Lei Nº 20.534, de 17 de dezembro de 2018, Santarém ocupa uma área de 22.887,080 km². A divisão territorial do município é composta por cinco zonas na área urbana, envolvendo um total de quarenta e oito bairros e cinco distritos na área rural.

Sobre a zona rural, ficam determinados os seguintes distritos: “Distrito do Lago Grande do Curuai; Distrito do Rio Tapajós; Distrito de Alter do Chão – Eixo Forte; Distrito do Arapixuna, Distrito de Boa Esperança” (SANTARÉM, 2018, p. 44). Segundo os dados da Secretaria Municipal de Saúde, são 472 comunidades rurais distribuídas nesses distritos; destas, 260 estão localizadas na região de rios e várzea e 212 estão no planalto santareno.

No que diz respeito aos aspectos econômicos, Santarém é vista como principal centro socioeconômico do oeste do Estado, dados estes devido ao produto interno bruto, resultante do setor agropecuário, indústria e serviços. Destaca-se que o setor de serviços, nos últimos anos, tem sido a base da economia local (GOCH, 2017).

Em se tratando de educação, Santarém é considerada polo educacional por atender a educação básica, profissionalizante e nível superior. Em relação ao nível superior, o município dispõe de: uma universidade federal, Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA); uma universidade estadual, Universidade do Estado do Pará (UEPA); e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA).

Também conta com outras instituições de ensino superior (IES) particulares, a saber: Centro Universitário da Amazônia (UNAMA), Centro Universitário Luterano do Brasil (CEULS/ULBRA), Instituto Esperança de Ensino (IESPES). Além dos polos da Universidade Paulista (UNIP), Universidade de Uberaba (UNIUB), Centro Universitário Internacional (UNINTER), Universidade Norte Paraná (UNOPAR), entre outras. Essas IES ofertam cursos em diferentes áreas, como educação, saúde, engenharia *etc.* Alguns desses cursos são ofertados somente na modalidade presencial, outros ocorrem de forma presencial, semipresencial e à distância.

Com relação à educação básica pública, Santarém conta com 37 (trinta e sete) escolas estaduais e 11 (onze) anexos sob jurisdição da Secretaria de Estado de Educação – PA (SEDUC); destas, 2 (duas) atendem ao ensino profissionalizante e 1 (uma) com atendimento educacional especializado e um Centro de Educação de Jovens e Adultos – CEEJA.

Ainda tratando da educação básica pública, a Rede Municipal de ensino é responsável pela Educação Infantil e Ensino Fundamental. Segundo Goch (2017), o município conta com 406 escolas de Ensino Fundamental e 20 unidades de Educação Infantil. Sendo que 321 estão localizadas em áreas rurais, subdivididas em região de rios, várzea e planalto. As demais escolas fazem parte do limite urbano. A autora ressalta que, apesar de o número de escola do campo ser maior que o da cidade, os dados da Secretaria Municipal de Educação revelam que há um menor número de alunos matriculados nessas escolas.

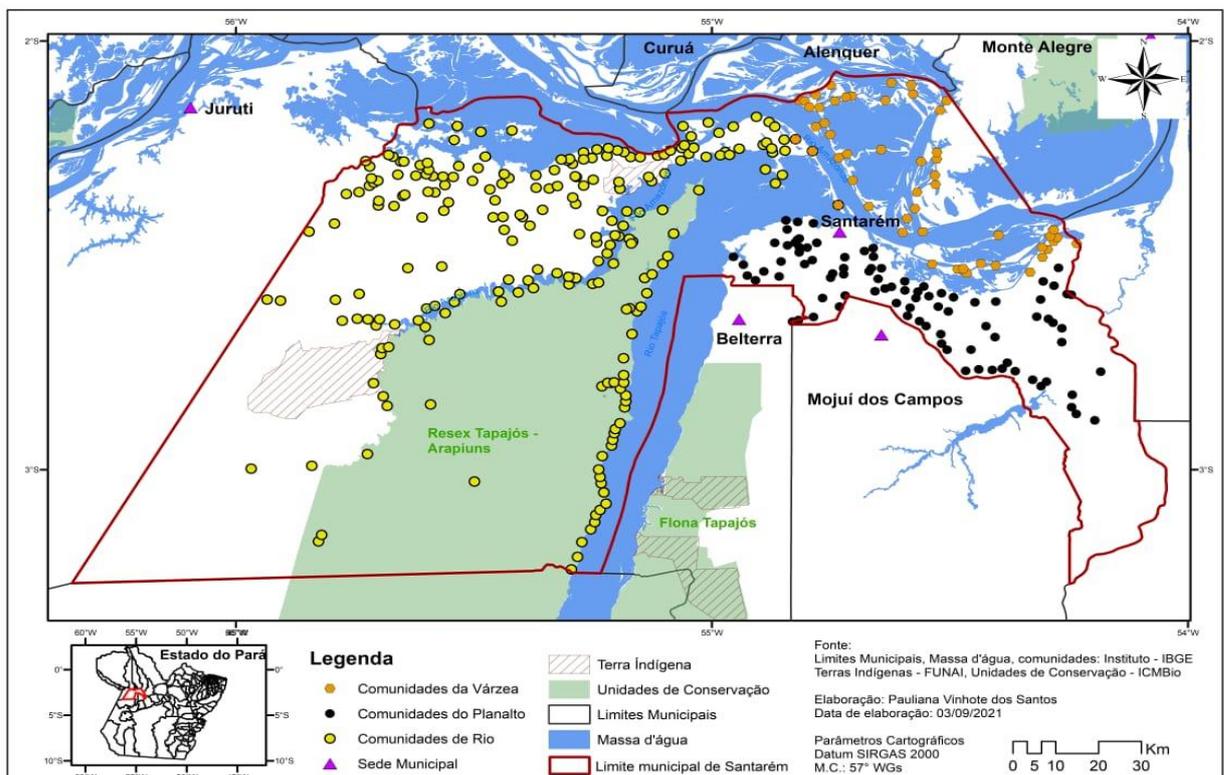
Santarém conta, ainda, com 54 (cinquenta e quatro) escolas particulares, além de instituições que desenvolvem ensino profissionalizante, como: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), Serviço Social da Indústria (SESI), Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) e a Escola Técnica Estadual do Pará (ETEPA).

A educação pública municipal de Santarém é regida pelo Plano Municipal de Educação, que tem por objetivo assegurar o processo gradativo de autonomia administrativa, pedagógica, financeira das escolas, assim como o trabalho de reestruturação e reorganização do sistema municipal de ensino. O Plano Municipal de Educação foi aprovado em 14 de julho de 2015, por meio da Lei nº 19.829/2015, e deverá vigorar até o ano 2025.

O PME, além de contemplar a Educação Básica, trata de: educação profissional técnica de nível médio, educação em tempo integral, educação superior, formação e valorização dos profissionais da educação; e as modalidades Educação de Jovens e Adultos – EJA e Educação Especial/Inclusiva. Trata, ainda, de gestão de pessoas/valorização dos profissionais da educação, gestão democrática e gestão financeira. No que se refere à Educação do Campo, a Indígena e a Quilombola aparecem apenas nas estratégias dos níveis e modalidades de ensino.

No intuito de melhor desenvolver suas atividades administrativas e pedagógicas, a Secretaria Municipal de Educação, responsável pelo ensino no município, organiza seu atendimento em duas assessorias: urbana e rural, sendo que a zona rural é composta por duas sub assessorias – planalto e rios. As escolas da área urbana são atendidas na divisão de ensino. Na assessoria do planalto, são atendidas as escolas situadas na PA-370 (Santarém Curuá-Una), Eixo Forte, Santarém-Cuiabá, Santarém-Jabuti e Rio Moju. A Assessoria de Rios atende a cinco sub-regiões: Tapajós, Arapiuns, Arapixuna, Lago Grande e Várzea, conforme Figura 3.

Figura 3 - Localização das comunidades onde estão situadas as escolas do campo de Santarém: Planalto, Rios e Várzea



Fonte: SEMED (Adaptado em 2021)

Conforme o mapa apresentado na Figura 3, a localização das comunidades em que estão situadas as escolas do campo são identificadas pelas cores: na cor laranja, destaca-se a região

de Várzea (*locus* da pesquisa); na cor preta, as comunidades do Planalto; e na cor amarela, comunidades de Rios. Ainda referente às escolas situadas na região de Várzea, a Secretaria Municipal de Santarém, seguindo os princípios que determinam a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no que diz respeito à educação para o meio rural, organiza o calendário letivo dessas escolas de acordo a realidade que envolve a dinâmica dos rios que, no município de Santarém, é marcada por dois períodos: a enchente/cheia (dezembro a maio) e a vazante/seca (junho a novembro). Nessa realidade, o ano letivo das escolas de várzea começa no início do mês de agosto e encerra no final do mês de abril do ano seguinte.

Visando garantir a qualidade do ensino ofertada no município, o Plano Municipal de Educação apresenta metas e as estratégias que envolvem a formação continuada, a qual abordaremos a seguir.

3.2 Formação continuada de professores no Município de Santarém

Em cumprimento à Lei nº 13.005, de 24 de julho de 2014, que, no artigo 8º (oitavo), determina a elaboração ou a adequação dos planos educacionais dos estados, Distrito Federal e dos municípios. Em consonância com as diretrizes e metas previstas no PNE, o Município de Santarém aprovou Plano Municipal de Educação – PME, por meio da Lei Nº 19.829, de 14 de julho de 2015, com vigência até 2025.

O PME está organizado em seis partes: na primeira, faz uma contextualização do município de Santarém, destacando os aspectos históricos, demográficos, socioeconômicos e educacionais. Na segunda parte, trata dos níveis e modalidades ensino que são oferecidos no município. A terceira faz ênfase à gestão de pessoas e à valorização profissional dos profissionais da educação. Na quarta, aborda os princípios que norteiam a gestão democrática da educação. Em relação à quinta parte, consiste na gestão financeira. A última parte é composta pelos anexos que serviram de base para a elaboração do Plano Municipal de Educação. O Plano Municipal é composto de 20 metas e 263 estratégias.

No que se refere à formação inicial e à continuada dos professores que atuam na rede municipal de ensino, o PME afirma que devido a alterações com a implementação da Lei nº 11.274, que altera a duração do Ensino Fundamental para nove anos, cujo objetivo assegura que todas as crianças tenham aprendizagem com mais qualidade. A Secretaria Municipal de Educação, órgão executivo junto ao Sistema Municipal de Ensino de Santarém, visando a implementar o que determina a referida lei, elaborou seu plano estratégico para a efetivação do ensino fundamental de nove anos, amparado pela Resolução nº 001, de 13 de

novembro de 2008. Diante dessas mudanças, o PME enfatiza que o Ensino Fundamental no Município, no decênio que se iniciava em 2015, iria passar por ampla movimentação envolvendo, entre outras questões, “[...] o fazer pedagógico, formação inicial e continuada dos educadores” (SANTARÉM, 2015, p. 33).

Para atender a essa demanda, o PMES, ao tratar de formação e valorização dos profissionais da educação, estabeleceu na meta 16: “Formar, em nível de pós-graduação, 60% dos profissionais da Educação Básica, até o último ano de vigência do PME, e garantir a formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino” (SANTARÉM, 2015, p. 75). De acordo com meta estabelecida no PMES, percebe-se que a formação continuada do professor é concebida como um dos principais mecanismos para garantir a educação de qualidade, tendo em vista que ultrapassa, em 10%, a meta do Plano Nacional de Educação que visa a formar, em nível de pós-graduação, 50% dos professores da Educação Básica até o último ano de vigência do plano.

Nesse sentido, faz-se necessário buscar dados referentes à formação continuada dos professores que atuam na Educação Básica, com o intuito de verificar como o município de Santarém tem atendido às metas e estratégias previstas no Plano Municipal de Educação, com ênfase para o recorte da pesquisa, período de 2015 a 2020, conforme a Tabela 1.

Tabela 1 - Professores da educação básica com pós-graduação no Município de Santarém

ANOS	TOTAL DE PROFESSORES	TOTAL COM PÓS-GRADUAÇÃO	PERCENTUAL COM PÓS-GRADUAÇÃO
2015	1428	334	23,4%
2016	1513	375	24,8%
2017	1676	434	25,9%
2018	1766	512	29%
2019	2221	675	30,4%
2020	2116	696	32,9%

Fonte: MEC/Inep/DEED/Censo Escolar/ Todos Pela Educação – 2022

Conforme Tabela 1, observa-se que, apesar de haver um aumento no percentual de professores com pós-graduação entre os anos de 2015-2020, a porcentagem ainda é consideravelmente distante da meta de 60% proposta pelo município. Em relação à formação de professores das escolas de várzea, segundo os dados obtidos junto à Secretaria Municipal de Educação de Santarém, do total de 139 professores lotados em 2020, apenas 27% possuem especialização.

Para alcançar o que tem sido proposto, o município versa em seu plano fortalecer as parcerias já existentes com as instituições públicas e particulares, com ênfase para o Instituto

Ayrton Senna que, por meio do Programa da Rede Vencer, que, em 2014, passou a ser denominado de “Programa Gestão Nota 10”, tem “contribuído com a formação continuada de gestores e pedagogos, assim como com a correção da distorção idade/série, através dos programas SE LIGA e ACELERA” (SANTARÉM, 2015, p. 33) nas escolas da cidade e do campo no município de Santarém.

Em se tratando das parcerias com instituições públicas, o PMES se refere aos programas federais aderidos pelo município, destacam-se: “O Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa, Mais Educação, Escola da Terra, entre outros” (SANTARÉM, 2015, p. 33). De acordo com o PMES, os resultados dessas parcerias se evidenciam no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica no município, em especial, nos anos iniciais conforme se observa na Tabela 2.

Tabela 2 – Séries Iniciais (4ª série/5º Ano)

IDEB OBSERVADO						METAS PROJETADAS							
Município	2005	2007	2009	2011	2013	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Santarém (Pública)	3,5	3,9	4,2	4,6	4,9	3,6	3,9	4,3	4,6	4,9	5,2	5,5	5,8

Fonte: INEP. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>. Acesso: 7 jul. 2021.

De acordo com dados apresentados na Tabela 2, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (Inep), o município superou, em 2013, a meta projetada para 2015 nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Diante desses dados, é possível inferir que de fato os números demonstram que houve avanços significativos no que se refere ao índice de desenvolvimento da educação no município.

Porém é oportuno lembrar que os números explicitados nem sempre mostram o que é vivenciado na prática, considerando que a maioria dos programas, projetos e ações desenvolvidas no interior das escolas resultantes da parceria público-privada visam a, apenas, resultados. Não consideram as dimensões social, cultural, política e econômica do país e das diferentes regiões brasileiras. A maioria desses programas são ligados a grandes grupos empresariais que, através de medidas ideológicas e “garantidoras” de uma educação de qualidade para todos, têm direcionado a educação pública para atender às exigências do capital. Nesse sentido, Nickel (2018, p. 61) adverte que:

Diante das exigências dos órgãos superiores para aprimorar os resultados e melhorar o ranqueamento das escolas, os professores correm risco de realizar um trabalho mecanizado que instiga apenas a memorização e não a leitura de mundo ou a promoção de estudos que vão para além da realização de uma prova [...], há grande risco do profissional realizar um trabalho que não instiga

e não convida os sujeitos a perceberem-se enquanto sujeitos críticos e conscientes de seu papel social e que estejam preparados para debater os problemáticas que cercam o seu espaço e consequentemente propor soluções para melhoria.

Outro ponto sobre a formação continuada refere-se às metas 1 e 2, quando o PMES trata da universalização na Educação Infantil e do Ensino Fundamental, tendo como estratégia “promover a formação continuada a todos os profissionais da Educação em exercício da docência nas diversas áreas de conhecimento considerando a diversidade: Educação Especial, Educação do campo, Quilombola e Indígena” (SANTARÉM, 2015, p. 35). Para isso, visa a estabelecer parcerias com as IES, tendo o objetivo de assegurar a formação continuada dos professores que estejam em exercício nesses níveis de ensino.

Embora o PMES tenha como estratégia realizar parcerias com as instituições de Ensino Superior que formam professores nessa região, no decorrer da pesquisa, não tivemos acesso a dados que comprovem se o município, por meio da Secretaria Municipal de Educação, tem essa parceria. Em relação aos programas de mestrado e doutorado, até o ano de 2016, havia licença remunerada para os professores que pretendiam dar continuidade aos seus estudos. Porém, a partir do mesmo ano, não houve interesse da administração pública no deferimento de licença para estudo a esses professores. Sendo que os professores que cursaram ou estão cursando mestrado ou doutorado, tanto em Santarém como em outras cidades, estados ou até mesmo em outros países, fazem com seus próprios recursos. Embora seja assegurado esse direito no Plano de Carreira e Remuneração dos Servidores do grupo Magistério da Rede Municipal de Ensino – Lei nº 17.246/2002 (GOCH,2017).

Ao tratar sobre o ciclo de alfabetização, o PMES enfatiza a necessidade de uma formação que possibilite ao professor relacionar teoria e prática. Além disso, possibilitar refletir sobre o fazer pedagógico adequando sua prática de acordo com a realidade onde os alunos estão inseridos, no sentido de possibilitar uma aprendizagem mais significativa. Para isso, o Município aderiu, desde 2013, ao Programa Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa, tendo em vista que, entre os objetivos do programa, está “consolidar o reconhecimento da importância da formação continuada dos educadores para uma prática pedagógica de qualidade; contribuir para formação de sujeitos inseridos no mundo de maneira ativa e participativa” (SANTARÉM, 2015, p. 51).

O PMES propõe também que as políticas de formação continuada considerem as necessidades dos professores e sejam pautadas de acordo com as demandas e contextualização da rede municipal de ensino. A esse respeito, enfatiza que as formações continuadas devem

possibilitar que os docentes tenham conhecimento sobre acessibilidade, novas tecnologias, entre outras questões que surgem no decorrer da prática docente. Ainda destaca como estratégia garantir repasse de materiais didáticos para subsidiar a formação continuada desses professores.

Diante do exposto, constata-se, no decorrer da leitura, que o PMES considera a formação continuada como necessária para subsidiar as práticas dos professores e, conseqüentemente, a aprendizagem dos alunos. Para isso, cabe ao município, por meio da Secretaria Municipal de Educação, efetivar políticas públicas de formação continuada que considerem as metas e estratégias previstas no PMES para que o ensino seja de fato de qualidade tanto na área urbana quanto na zona rural.

3.3 Formação continuada de professores do campo no Município de Santarém

Com relação à formação continuada de professores do Campo, o PMES enfatiza que a Secretaria Municipal de Educação pretende desenvolver, até o sexto ano de vigência do Plano, diferentes estratégias com intuito de dar subsídio aos professores que atuam nesses espaços. Apesar de o plano enfatizar a necessidade da formação continuada que atenda às demandas e especificidades dos educadores, não dispõe de uma meta que trate especificamente sobre a formação continuada de professores que atuam nas escolas do campo, no contexto municipal. A Educação do Campo é referenciada apenas nas estratégias das metas que tratam da universalização do Ensino Fundamental e valorização profissional dos professores, conforme se observa no Quadro 3.

Quadro 3 – Metas e estratégias do Plano Municipal de Educação – Educação do Campo

METAS	ESTRATÉGIAS
<p>2 - Universalizar o Ensino Fundamental de nove anos para toda a população de 6 a 14 anos e garantir que pelo menos 95% dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PME (2025).</p>	<p>2.4 - Promover formação continuada a todos os profissionais da educação em exercício, nas diversas áreas do conhecimento, considerando as diversidades: Educação Especial, Educação do campo, Quilombola e Indígena.</p>
	<p>2.12 - Formar os professores da educação básica das turmas multisseriadas das escolas do campo indígenas e quilombolas, até o sexto ano de vigência deste PME, garantindo a estes profissionais, formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e especificidades do campo, fomentando a qualidade da educação básica.</p>
	<p>2.12.1 - Formação continuada de professores de todas as áreas de conhecimento, incluindo a área de extensão voltada à agroecologia, com Pedagogia da Alternância, com suas especificidades, de acordo com a Lei nº 12.695/2012;</p>

Continuação

METAS	ESTRATÉGIAS
15 – Garantir, em regime de colaboração entre a União, o Estado e o Município, no prazo de um ano de vigência deste PME, política municipal de formação e valorização dos profissionais da educação , assegurado que todos os docentes da Educação Básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.	15.3 – Implementar programas específicos para formação de profissionais da educação para as escolas do campo, de comunidades indígenas e quilombolas e para a educação especial.

Fonte: Plano Municipal de Educação - 2015-2025

Observa-se que o PMES, em suas estratégias, aponta para as diversidades presentes no campo ao enfatizar a formação continuada dos professores que atuam com a população do campo, indígenas e quilombolas. Essas estratégias vão ao encontro do que diz Correa e Hage (2011), os quais defendem o reconhecimento da diversidade sociocultural presente na Amazônia como promoção para a igualdade de direitos. Nesse sentido, enfatizam a necessidade de políticas públicas que possibilitem a inserção de todos os povos na educação escolar. A esse respeito, Prazeres e Carmo (2012, p. 387) acrescentam que:

[...] a educação do campo deve ser contextualizada, que leve em consideração a diversidade de povos que vivem no campo, respeitando suas diferenças e contemplando sua igualdade, sempre em busca para uma educação para além do que deseja o sistema em que está inserido, para além da perspectiva mercadológica. Deve ser um instrumento de luta pela legitimação de um direito universal, o direito à educação.

Observa-se que o PMES mostra a necessidade de o município promover uma formação continuada que considere as necessidades, demandas e especificidades dos professores do campo que atuam em classes multisseriadas. Realidade essa que já vem sendo objeto de estudo nos grupos de pesquisas e produções acadêmicas no Estado do Pará e no Município de Santarém. De acordo com Waldenira (2011), os resultados dos estudos realizados sobre a formação de professores para atuar em classes multisseriadas, na Amazônia paraense, ainda se apresentam como desafio, tendo em vista que envolvem diversas questões, conforme mostra a autora Waldenira (2011, p. 65):

O resultado tem mostrado que ainda é crítica a situação dessas escolas nesses municípios, e os fatores que contribuem para esse quadro são: o pouco investimento e incentivo por parte do setor público para essas escolas; a falta

de qualificação dos professores para trabalhar com diferentes níveis e ritmos de aprendizagem; a insuficiência de conselhos escolares atuantes e a distância dos gestores dessas escolas com alunos, professores e comunidade, centralizando ações e decisões.

Abordando ainda a formação de professores para trabalhar nas escolas do campo, o PMES mostra que é necessário incluir essas formações voltadas para a agroecologia, utilizando a Pedagogia da Alternância com suas especificidades, prevista na Lei nº 12.695/2012. Segundo Passos e Melo (2012), a Pedagogia da Alternância é um método de organização da Educação do Campo que estabelece uma relação entre os meios de vida comunitário e escolar, em que o estudante alterna “tempo comunidade” e “tempo escola”. Sendo que esses tempos estão interligados por meio de instrumentos pedagógicos que possibilitam a formação integral dos estudantes em seus aspectos sociais, intelectuais e culturais.

Pode-se verificar, a partir da leitura e análise do PMES (2015), que, embora o Município não estabeleça uma meta específica para as escolas do campo, as estratégias previstas apontam para uma formação continuada que leve em consideração as diversidades e especificidades das escolas do campo. Contemplando, assim, os princípios previstos sobre a Educação do Campo defendidos pelos movimentos sociais e garantidos nos documentos legais que tratam sobre a Educação do/no Campo.

Considerando o que tem sido proposto no PMES e para entender como o município vem trabalhando a formação continuada dos professores das escolas do campo nas comunidades de várzea, a partir da implementação do PMES, foi necessário nos direcionarmos à SEMED, para realizarmos entrevista com o coordenador da Educação do Campo.

Quando questionado sobre a proposta de formação continuada realizada pela SEMED, o coordenador explicou que, devido ao pouco tempo que exerce a função, não seria possível detalhar como essas formações foram desenvolvidas nos anos anteriores a 2020. Esclareceu que, desde 2020, quando assumiu a coordenação, tem buscado parcerias com instituições públicas e privadas para desenvolver a formação continuada. Porém, devido ao período pandêmico, essas formações têm sido restritas. Citou como exemplo o projeto que vem sendo desenvolvido em algumas escolas do campo, o qual considera de grande valia, visto que, por meio desse projeto, a cultura pesqueira é trabalhada com professores e alunos.

Em se tratando da SEMED nos últimos cinco anos, não posso responder, visto que tenho apenas um ano e um mês de mandato. Vou falar apenas desse período. A coordenação de rios tem hoje uma parceria com o projeto Sapopema, Saúde e Alegria e a UFOPA. Eles desenvolvem um projeto que utilizam um aplicativo que fornece às crianças/aos alunos trabalhar e fazer pesquisa na própria comunidade em relação ao fortalecimento da pesca. Eles têm como monitorar toda a relação pesqueira da região. Qual o peixe que tem

maior espécie na naquela região. Qual a quantidade que tem [...] então esse projeto é em parceria com a SEMED. Cada vez que uma instituição parceira nos procura [...] a gente está sempre sendo parceiro para que professor e aluno tenham garantia de conhecer e valorizar através desses projetos a própria cultura local. (G1³, 2021)

Com base na fala do G1³ questionamos se, além da parceria citada, havia uma proposta específica da SEMED para trabalhar a formação continuada dos professores das escolas de várzea, tendo em vista que essas escolas ainda dispõem de classes multisseriadas. O coordenador esclareceu que antes tinha formação pelo Programa de Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, que envolvia os professores do campo e da cidade. Nesse programa, além de incentivar os professores a participar das formações, havia distribuição de materiais didáticos para auxiliar o professor no trabalho de alfabetização e letramento em língua portuguesa e matemática.

Esclareceu que atualmente o município não dispõe de uma política de formação continuada para atender às demandas dessas escolas. Enfatizou que a SEMED/Coordenação do Campo está articulando a ideia de fazer um currículo específico para atender às escolas de várzea, considerando que, devido ao número reduzido de crianças para compor turmas de acordo com idade/ano, possuem classes bisseriadas e multisseriadas, o que se torna, segundo ele, um desafio para o professor. Porém, devido à pandemia, essa proposta ainda não foi efetivada.

Ainda sobre a formação continuada, questionamos se a SEMED orienta os gestores a como trabalhar na escola a formação continuada. O coordenador esclareceu que, atualmente, não existe uma orientação específica para os gestores da várzea. Em anos anteriores, existia para os gestores e pedagogos que tinham a responsabilidade de multiplicar esses conhecimentos nas escolas. Essas formações eram desenvolvidas através do Programa Gestão Nota 10, que faz parte da parceria entre o município e o Instituto Ayrton Senna. Esses encontros eram realizados uma vez por mês, com temas específicos, conforme demonstrado no quadro 4.

³ G1: Coordenador das escolas do campo do Município de Santarém. Conforme quadro 6.

Quadro 4 – Formações desenvolvidas pelo Programa Gestão Nota 10 – período de 2015 a 2020

2015	Indicadores de sucesso da aprendizagem: um guia para gestores educacionais; reflexões sobre currículo para o ciclo de alfabetização; formação de equipes alfabetizadoras.
2016	Políticas públicas de incentivo à leitura a escrita e a matemática; a gestão como eixo para eficácia; Inteiração escola e família -colaboração e comunicação no cotidiano escolar.
2017	Instruções de preenchimento de formulários de acompanhamentos(planilhas); Socialização dos indicadores de sucesso das escolas- 1º semestre de 2017; O trabalho pedagógico na gestão escolar.
2018	Formação Inicial: Gestão de política de alfabetização, Formação Continuada: Educação integral.
2019	Não houve
2020	Pandemia – COVID-19

Fonte: SEMED, 2021

Observa-se que as formações oferecidas para os gestores pelo Instituto Ayrton Senna em parceria com a SEMED, embora abordem temáticas que fazem parte da realidade de diferentes contextos, são temas definidos pelos especialistas do instituto, sem a participação dos sujeitos, sem levar em conta a realidade e necessidades nas quais as escolas estão inseridas. São formações prontas para serem desenvolvidas. Além disso, constata-se que essas abordagens, em sua maioria, são mais de cunho avaliativo/estatístico, visto que tem como foco as metas propostas do Programa Gestão Nota 10.

Ainda em entrevista com o coordenador, questionamos se ele havia recebido formação específica para atuar na coordenação da Educação do Campo. Como resposta, justificou que:

Eu venho do chão da escola do campo, eu sou planaltino, eu venho do planalto. Então eu tenho essa experiência, eu possuo nove anos como professor do campo andando, no mínimo, em quatro escolas por ano, cada uma escola e comunidade diferente. E sobre a questão de receber formação, eu não posso afirmar que eu recebi formação diante da SEMED. Em relação à educação de rios, por exemplo, eu posso dizer que a minha experiência como professor me dá norte pra isso, me favorece. Mas eu busco como profissional me aperfeiçoar, busco conhecimento, verificando todas as possibilidades para a melhoria da educação (G1,2021).

Observa-se, na fala do coordenador, a importância dada ao conhecimento da realidade do campo para desenvolver sua prática. A sua fala é pertinente, visto que um dos saberes necessários à docência diz respeito ao saber da experiência, que, segundo Tardif (2014, p. 38-39), é produzido “nos exercícios de suas funções e na prática de sua profissão, baseado em seu trabalho cotidiano e no conhecimento do seu meio”. Porém é oportuno lembrar o que diz Tardif (2014) sobre a necessidade de articulação entre os diferentes saberes para desenvolvimento da prática docente. De acordo com autor, a formação profissional se constitui na relação entre os

diferentes saberes que consistem da formação profissional, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes das experiências.

Em se tratando da Educação do Campo, Alencar (2010) enfatiza que, para dar conta das questões que envolvem essas escolas, exige-se a capacidade de interagir entre os diferentes saberes, tendo em vista que é preciso rever posições sobre a educação, a escola, o aluno, o currículo e a sua própria formação.

Observa-se que, apesar de o Plano Municipal de Educação enfatizar a necessidade de formação continuada para os professores e estabelecer estratégias, passados mais de cinco anos de implementação do referido plano, o município ainda não dispõe de uma política de formação continuada para trabalhar com os professores que atuam nas escolas municipais localizadas no campo. As políticas desenvolvidas, no período de 2015 a 2020, foram provenientes dos programas do governo federal e intuições não governamentais.

Ao realizar estudos sobre a contribuição dos programas federais para a prática pedagógica dos professores em escolas multisseriadas do campo, na região do planalto santareno, com destaque para o Programa Pró-Letramento, Guimarães (2011) aponta que, embora o programa tenha proporcionado troca de experiência entre os pares, a formação desenvolvida no decorrer do programa não foi pensada considerando as especificidades e as singularidades que envolvem as escolas do campo da região em seus aspectos geográficos, econômicos, sociais e culturais. Como resultado, muitos dos professores acabaram desistindo da formação. A autora enfatiza que, em 2010, por exemplo, do total de 292 inscritos, 145 não concluíram o curso.

Diante desse contexto, percebe-se a necessidade de políticas educacionais contextualizadas, que englobem o modo de vida, as práticas socioculturais, aspectos geográficos e econômicos que envolvem as diferentes realidades existentes no campo da região de várzea na amazônica paraense. Como enfatiza Colares (2018), quando se fala em educação, é preciso conhecer, entender a construção histórica, política, econômica e social que marca a realidade amazônica e como as políticas educacionais foram e são desenvolvidas no decorrer da história. Nesse sentido, mostra que

O conjunto de produções sobre a Amazônia, passando por suas diferentes fases, até aos estudos da atualidade, constituem fontes essenciais para quem deseja compreender a realidade educacional desta região em uma perspectiva de totalidade. A leitura dos escritos, desde as cartas e relatos iniciais, com o necessário cuidado em observar as motivações, os interesses e as visões preconcebidas, pode nos revelar importantes aspectos de nosso passado que ainda perduram, de forma positiva ou negativa. As lutas e as conquistas, a até mesmo as derrotas, carregam lições a aprendizados que podem se constituir

em verdadeiras chaves para a solução de problemas da nossa atualidade. (COLARES, 2018, p. 14)

Ainda segundo o autor, ao longo da história, a região foi percebida apenas pelos seus recursos naturais, deixando-se as questões sociais em segundo plano. Essa visão tem contribuído para que a Amazônia seja percebida como uma região homogênea. Com base nesse pensamento, as políticas de educação propostas para a região têm ignorado as particularidades da Amazônia e dos povos que a compõe.

Nos estudos de Hage (2014) sobre as escolas do campo, o autor enfatiza quão imprescindível é que essas ações sejam construídas conjuntamente com os sujeitos que ali vivem, levando em conta a sua realidade e especificidade. Só, assim, será possível a elaboração de políticas públicas que contribuam para a emancipação e inclusão, de fato, dessa população na agenda da educação brasileira.

Como mostra Vasconcelos (2017), em estudos sobre a formação continuada de professores do campo, no município de Santarém, com ênfase sobre a implementação da política de educação em tempo integral nas escolas de campo na Amazônia paraense, as políticas educacionais para as escolas do campo, no município, ainda seguem de forma aligeirada, compensatória, improvisada, limitando o entendimento e participação dos sujeitos que, na maioria das vezes, acabam por aceitar e participar dos programas em função dos cumprimentos de prazos. Ainda, segundo a autora, devido ao desconhecimento do MEC sobre a realidade local, esses programas acontecem, na maioria das vezes, com diversos entraves.

Diante do exposto, verificamos o quanto se faz necessária a implementação de políticas de formação continuada que respeitem e valorizem os saberes dos povos camponeses, proposta já defendida pelos movimentos sociais do campo, conforme visto na segunda seção deste trabalho. Para melhor compreender essa realidade, no item seguinte, apresenta-se a caracterização social e educacional da Várzea do Município de Santarém.

3.4 Aspectos educacionais na várzea na microrregião de Santarém

A várzea compreende áreas inundadas periodicamente pelas águas barrentas do Rio Amazonas, que transportam sedimentos ricos em nutrientes e matérias orgânicas responsáveis pela formação de ecossistemas férteis e diferenciados. Essa região vem sendo ocupada por várias gerações de camponeses ribeirinhos que, no decorrer do tempo, têm desenvolvido diferentes estratégias de apropriação e uso nesta fração do espaço amazônico. Tais estratégias

garantem a permanência, a produção e a reprodução social desses grupos humanos. Na microrregião de Santarém, a várzea é marcada por dois períodos distintos: a enchente/cheia (dezembro a maio) e a vazante/seca (junho a novembro). Esse regime hídrico determina o modo de vida e a forma de trabalho dos varzeiros (SÁ, 2017), conforme ilustra a Figura 4.

Figura 4 – Modo de vida e atividades econômicas realizadas pelos varzeiros



(4-a)

(4-b)

(4-c)

Fonte: Registro feito pela autora em trabalho de campo, em 2017. A figura 4-a mostra a produção de farinha de mandioca; a figura 4-b apresenta a colheita de hortaliças (4-a e 4-b ocorrem no período da vazante/seca); na figura 4-c, apresentam-se varzeiros se preparando para a pesca no período da enchente/cheia.

Conforme parcialmente retratado, no período da seca, desenvolvem-se atividades, como o cultivo da mandioca, do feijão, do milho, da melancia e de hortaliças, que servem tanto para o alimento das famílias como também para a geração de renda dos ribeirinhos. Além disso, realiza-se a criação de animais e a extração de produtos das florestas. Já no período da cheia, a extração do pescado é a principal atividade econômica do varzeiro.

É nessa relação de trabalho que as novas gerações vão aprendendo os saberes da comunidade e se constituindo sujeito da própria produção. É nesse aspecto que o trabalho das crianças e adolescentes está intrinsecamente relacionado com a aprendizagem, e o conteúdo é ensinado pelos diversos membros da família (SANTOS, 2014, p. 59).

Nessa relação, em algumas comunidades de várzea, a produção do material de trabalho e pesca ainda é construída de forma artesanal na própria comunidade, exigindo assim o conhecimento de técnicas que vão sendo transmitidas de geração para geração.

No período da cheia (dezembro a maio), devido à inundação das terras mais altas pelo transbordamento lateral das águas dos rios Amazonas, para se locomover, os ribeirinhos

utilizam pequenas embarcações não motorizadas, os “botes” – pequena canoa – e as motorizadas, as chamadas “rabetas”. Para transportar produtos agrícolas e extrativos da comunidade até Santarém, os moradores utilizam embarcações de porte médio, os chamados barco de linha – de Santarém/Comunidade e Comunidade/Cidade de Santarém (Figura 5).

Figura 5 – Principais meios de transporte utilizados pelos varzeiros na enchente/cheia



Fonte: Registro feito pela autora em trabalho de campo, em 2017. A figura 5-a apresenta uma embarcação não motorizada, o bote; na figura 5-b, apresenta-se uma pequena embarcação, a rabeta; na figura 5-c, apresenta-se uma embarcação de porte médio, o barco de linha.

Diante da realidade que se apresenta, pensar a educação do campo no contexto amazônico, região de várzea, faz-se necessário. Construir uma proposta pedagógica em que a escola esteja vinculada às causas, aos desafios, aos sonhos, à história, à cultura, ao modo de vida dos povos do campo. Como enfatiza Sá (2017, p. 40), “não é possível entender uma forma de educação sem a compreensão do contexto onde ela se realiza; sem entender a concepção de mundo como uma determinada sociedade desenvolve suas condições materiais de existência”.

No aspecto escolar, em função da dinâmica do rio, as escolas de várzea possuem calendário específico, com as aulas começando no início do mês de agosto e o ano letivo encerrando no final do mês de abril do ano seguinte (SÁ 2017). A Figura 6 retrata o aspecto sazonal do ambiente escolar de várzea.

Figura 6 – Escola da várzea no município Santarém



(6-a)

(6-b)

Fonte: Trabalho de campo da autora, realizado em setembro de 2020 e abril de 2021. A figura 6-a apresenta uma escola de várzea no período da seca (setembro de 2020). A figura 6-b apresenta a mesma escola, porém no período da cheia (abril de 2021).

De acordo com os dados disponibilizados pela Secretaria Municipal de Educação – SEMED, em 2020, havia trinta e três (33) escolas vinculadas à rede municipal de ensino na área de várzea, sendo quatorze (14) escolas polos e dezenove (19) anexas, com oferta de Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Para realizar a matrícula e a organização de turmas, os gestores dispõem de portaria emitida pela SEMED, que trata dos procedimentos de matrícula das Escolas Municipais no Município de Santarém. De acordo com a Portaria nº 001/2020, os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental obedecem aos seguintes procedimentos: “1º ao 2º ano, no mínimo vinte e cinco (25) e no máximo trinta (30) alunos por turma; do 3º ao 5º ano, no mínimo trinta (30) e máximo trinta e cinco (35) alunos; de 6º ao 9º ano, mínimo de trinta e cinco (35) e máximo de quarenta (40) alunos”. Para esse último nível, as escolas do campo “na região de Rios e Planalto deverão observar a autorização para o funcionamento desse nível de ensino, bem como o quantitativo de 15 alunos e a progressiva continuidade respeitando o quantitativo inicial nos anos posteriores” (SANTARÉM, 2020, p. 5).

Em caso de as escolas do campo situadas na região de várzea não alcançarem o estabelecido no que se refere à quantidade de alunos por turma, prevista em portarias, tornam-se justificativa para formação de classes bisseriadas, multisseriadas ou deslocamento de alunos para outra escola ou até mesmo o fechamento dessas escolas. A esse respeito, Azulay (2021, p. 151) enfatiza que as justificativas do poder público para o fechamento das “escolas da Educação Básica do campo, das águas e da floresta, ou para não as ofertar, sempre se pautaram pelo princípio econômico-quantitativo, afirmando haver gastos elevados para a manutenção dessas escolas com poucos estudantes”.

Sobre a lotação dos servidores para atuar nas Escola de Várzea, a Secretaria Municipal de Educação – SEMED utiliza como critério portarias emitidas no início do ano letivo com base na Lei nº 19.364/13, que define o padrão mínimo de escolas em módulos, considerando a quantidade de alunos para toda a rede municipal de ensino, com algumas adaptações para as escolas do campo.

Tabela 3 – Padrão de lotação conforme disposto na Lei nº 19.364/13

MÓDULOS/Nº DE ALUNOS SERVIDORES	MÓDULO I	MÓDULO II	MÓDULO III	MÓDULO IV	MÓDULO V
	100 a 300	301 a 600	601 a 800	801 a 1000	A partir 1001
Diretor (a)	1	1	1	1	1
Vice-diretor (a)			1	1	1
Pedagogo (a)	1	1/2	2	2/3	3
Secretário (a)	1	1	1	1	1
Agente administrativo	1	2	3	4	4
Aux. operacional de conservação (servente)	2/3	3/4	4/5	5/6	6
Aux. operacional de segurança patrimonial (vigia)	2	2	2	2	2

Fonte: SEMED, adaptado em 2021.

Considerando os casos excepcionais de lotação de servidores para as escolas do Campo (Várzea, Rios e Planalto), a Portaria nº 002/2020, em consonância com Lei nº 19.364/13, determina que

Art. 5º Nas Escolas Polo do Campo, a lotação de pedagogos, professores e demais funções de apoio administrativo será feita conforme o total de alunos na escola sede, somando às demais escolas externas que compõem os polos e a disponibilidade de recursos humanos.

Art. 6º Nas Escolas Polos que se constituírem de Escolas Externas com turmas de 6º ao 9º e com número de alunos a partir de 50 (cinquenta) nesse nível, deverá ser designado um agente administrativo para realizar os serviços burocráticos e responder pela escola, perante a direção da unidade polo.

Em relação à lotação de professores das escolas de várzea, segundo os dados disponibilizados pela Coordenação de Rios-SEMED (2020), constata-se que, do total de cento e trinta e nove (139) professores do quadro docente, no ano de 2020, cento e quinze (115)

estavam na condição de temporários e apenas vinte e quatro (24) com vínculo efetivo com a SEMED. Como explicação para o elevado número de professores temporários atuando nas escolas de várzea, a SEMED apresentou como justificativa o longo período de não realização de concurso público, o que levou a Prefeitura a contratar professores por meio de Processos Seletivos Simplificados – PSS.

Nesse sentido, Guimarães (2011) e Silva (2017) mostram que um dos desafios para desenvolver a formação continuada está relacionado à rotatividade devido ao elevado número de professores temporários atuando nas escolas do campo no município de Santarém. Como esses professores não possuem vínculos com a SEMED, quando há redução de turmas/carga horária em uma escola, o servidor é remanejado para outra comunidade ou poderá ocorrer de não ter seu contrato renovado.

De acordo com os estudos realizados por Guimarães (2011), aqueles professores que não estavam buscando ‘atualização’, ‘capacitação’ corriam o risco de ficar sem turma ou de serem transferidos para comunidades mais distantes das que estavam lotados. Essa problemática também foi constatada no depoimento dos professores da várzea na escola pesquisada.

Com relação à formação de professores que atuam nas escolas de várzea, no Ensino Fundamental, constata-se, nos dados disponibilizados pela Coordenação de Rios/Campo, que a maioria dos professores que atuam nas escolas já concluíram a licenciatura, outros ainda estão em fase de conclusão. Há professores com pós-graduação *Lato-sensu* atuando nessas escolas.

A esse respeito, Pimenta (2008) acrescenta que, embora existam ações diversas que envolvem a formação continuada, os programas criados com esse objetivo têm se mostrado pouco eficientes para alterar a prática docente. A autora ainda enfatiza que as pesquisas mais recentes têm demonstrado que a formação inicial e a formação continuada são desenvolvidas com um currículo formal e distanciado da realidade das escolas, não levando em conta as práticas docentes e as organizações escolares. No caso do município de Santarém, os estudos realizados por Guimarães (2011) e Vasconcelos (2017) ressaltam que os objetivos dos programas que são desenvolvidos na formação continuada dos professores do campo quase sempre não envolvem os sujeitos, a participação destes no processo se dá apenas na execução das ações.

Na sequência do estudo, abordaremos a contextualização da Região do Projeto de Assentamento Agroextrativista – PAE Aritapera e a comunidade onde está situada a instituição escolar, onde o estudo foi realizado. Sendo que a escola onde realizamos a pesquisa é identificada com nome fictício de Esperança.

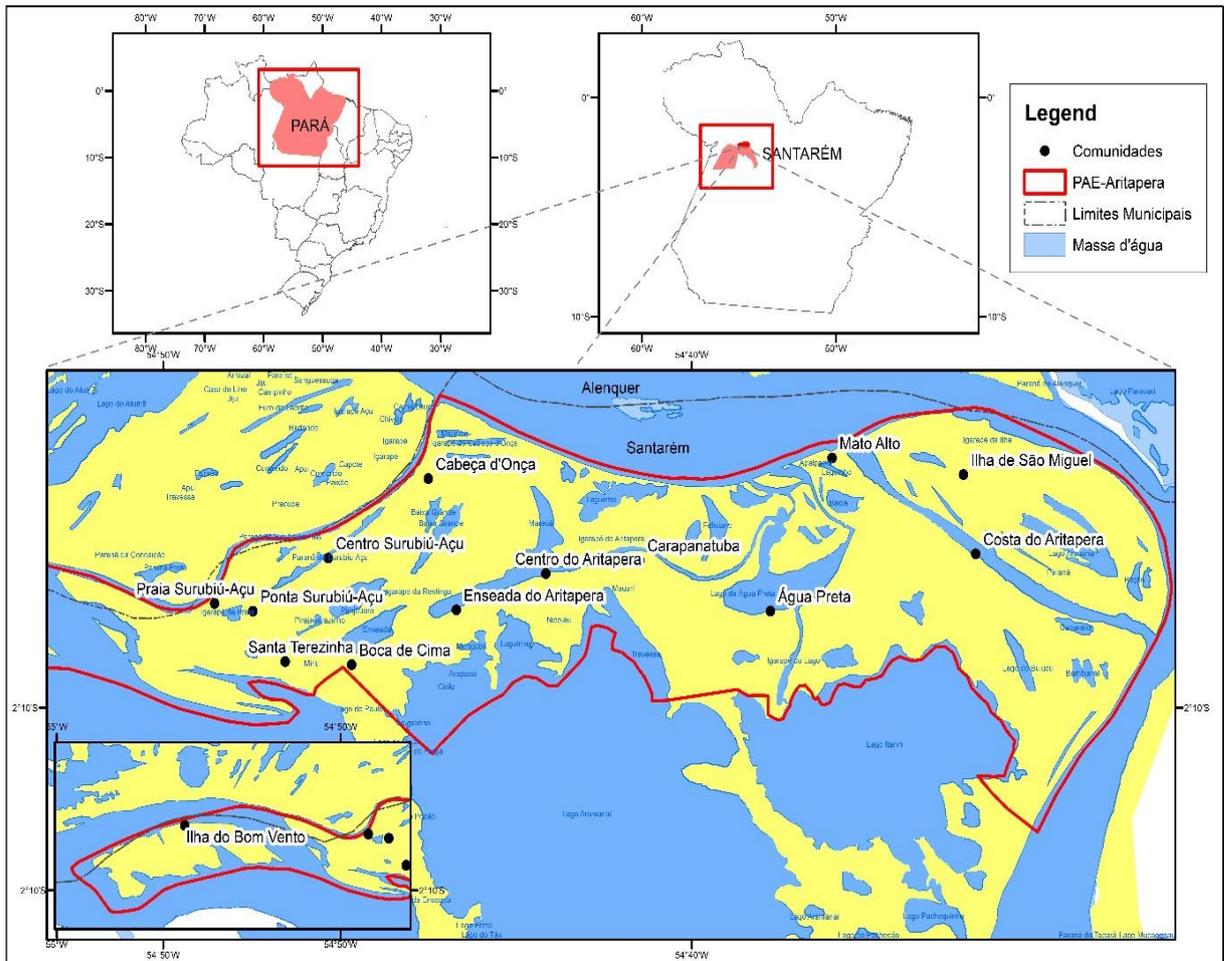
3.5 Contextualizando o local da pesquisa

A comunidade Esperança, *locus* da pesquisa, faz parte do Projeto de Assentamento Agroextrativista – PAE Aritapera. O PAE “é um modelo de assentamento destinado a populações tradicionais da várzea, visando à exploração de suas riquezas extrativistas por meio de atividades viáveis e ecologicamente sustentáveis” (INCRA, 2010, p. 6). Diferente da reforma agrária convencional em que ocorre o deslocamento das famílias para um espaço recém-criado, o PAE tem como objetivo regularizar as terras para as populações tradicionais que já desenvolvem o extrativismo de produtos da floresta e dos rios de forma sustentável.

O Projeto de Assentamento Agroextrativista (PAE) – Aritapera está situado no município de Santarém, no Oeste do Estado do Pará, às margens do leito principal do Rio Amazonas e seus canais. Foi criado pelo INCRA/SR – 30/N. 54501.006933/2006-92 e aprovado pela Portaria nº 24, publicada no Diário Oficial da União, no dia 17 de outubro de 2006.

Segundo dados do INCRA (2010), ele ocupa uma área de 25.000 hectares, é constituído por 14 comunidades rurais: Ilha de São Miguel, Costa do Aritapera, Mato Alto, Água Preta, Carapanatuba, Centro do Aritapera, Boca de Cima do Aritapera, Enseada do Aritapera, Santa Terezinha, Ilha do Bom Vento, Ponta do Surubiu-Açu, Praia do Surubiu-Açu, Centro do Surubiu-Açu e Cabeça d’ Onça. A figura 7 nos permite visualizar a localização das quatorze (14) comunidades em relação à sede do município, Santarém-Pará.

Figura 7 – Localização onde estão situadas as 14 comunidades que fazem parte do PAE – Aritapera



Fonte: IPAM (Adaptado em 2021).

O PAE – Aritapera tem como entidade representativa o Conselho de Pesca da Região do Aritapera-COPERA, fundado no dia 24 de maio de 2002. Fazem parte do conselho administrativo do COPERA dois representantes de cada comunidade, é o órgão deliberativo e executivo da entidade. Um dos objetivos do COPERA é

Promover a implementação do manejo integrado dentro da região, conciliando adequadamente atividades, tais como pesca, agricultura e pecuária, bem como contribuir nas questões relativas à situação fundiária da várzea e buscar melhorias para os moradores e especialmente nas áreas de saúde e educação. (INCRA, 2010, p. 134)

O acesso às comunidades do PAE – Aritapera é feito por meio fluvial com o uso de pequenas e médias embarcações. No período da seca, a maioria das casas das comunidades fica distante das margens dos rios e lagos, dificultando o acesso. No período da cheia, quando o nível do rio encontra-se mais alto, o acesso fluvial é facilitado para as comunidades, visto que inúmeros caminhos surgem nesse período, entre os quais, destacam-se: lagos, furos, igarapés e

canais. De acordo com os dados obtidos junto ao presidente do Conselho de Pesca no PAE – Aritapera, existem aproximadamente 579 residências e um total de 773 famílias assentadas que vivem da pesca, agricultura e de alguns benefícios do governo federal, entre eles, o bolsa família e o seguro defeso.

Em relação ao aspecto educacional, das 14 (quatorze) comunidades que compõem o PAE-Aritapera, apenas sete possuem escolas municipais funcionando, sendo três identificadas por escolas polos e quatro anexas, com a oferta da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. De acordo com os dados fornecidos pela SEMED, apenas uma escola foi fechada no período de 2015 a 2020, sob a alegação de número insuficiente de alunos matriculados nessa escola. Porém, em trabalho de campo, constatou-se que mais de uma escola havia sido fechada e seus alunos remanejados para outras escolas. Embora não seja objeto da pesquisa, observa-se que as escolas da várzea também estão sendo afetadas pelo discurso oficial de que não existe demanda de alunos para que a escola continue funcionando e acabam fechando as pequenas escolas do campo.

A esse respeito, concordamos com o posicionamento de Arroyo e Fernandes (1999) ao enfatizarem que é necessário romper com o critério de abrir ou manter uma escola do campo funcionando apenas quando se tem um número de alunos estabelecido pelas portarias de matrículas. “Temos que acabar com esse critério e exigir que seja garantido o direito à educação para todos, 10, 15, 4, 8, 6. Temos que inventar formas de garantir a educação como direito de cada ser humano” (ARROYO; FERNANDES, 1999, p. 34-35).

De acordo com os dados do MEC/INEP, no período de 2014 a 2018, no Estado do Pará, foram extintas 1.701 escolas e 2.000 paralisadas. Ante o exposto, observa-se que há um descumprimento do que determina a Lei Federal, nº 12. 960, de 27 de março de 2014, que alterou a LDB nº 9394/96, com o intuito de coibir o fechamento das escolas do campo. Nesse sentido, a referida lei estabelece que, na LDB, em seu artigo 28, seja acrescido o seguinte parágrafo único:

O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar. (BRASIL, 2014)

Embora a lei determine que, antes de fechar a escola do campo, deve-se ouvir a comunidade, seja feito estudo para que se apresente os impactos desse fechamento na vida dos moradores, sejam consultados ainda os conselhos estaduais e municipais, na prática o que se constatou no caso das escolas do PAE – Aritapera é que a SEMED fez apenas um comunicado

aos moradores sobre o fechamento desses estabelecimentos de ensino, sem levar em consideração a função social que escola exerce para a população do campo. Nesse sentido, Azulay (2021) explica que o fechamento de uma escola do campo não se reduz ao encerramento de um espaço material. Na visão do autor, encerra-se com o fechamento desse espaço a perspectiva de sobrevivência, de desenvolvimento social e a garantia de direitos dos povos do campo.

No caso do PAE – Aritapera, os moradores relataram que os prédios das escolas fechadas (Figura 8) têm sido utilizados para reuniões, depósito de materiais, incluindo carteiras, mesas, entre outros. Os prédios também são utilizados como zona eleitoral. Apesar da utilidade, foi citado, durante as entrevistas, que o fechamento dessas escolas impactou a vida dos alunos que foram remanejados e dos professores que precisam se deslocar para estudar e trabalhar em outras comunidades, como é o caso do professor Jônatas e da professora Paula.

Figura 8 – Escolas que foram fechadas no PAE – Aritapera



(8-a)



(8-b)

Fonte: Figura 8-a, registro feito pelo professor Jônatas; e a 8-b, arquivo da Escola Girassol – 2021. As figuras mostram duas das escolas que foram fechadas no PAE – Aritapera no período de 2015 a 2020, sendo que a 8-b fazia parte do Polo Girassol.

A Comunidade Esperança (Figura 9 e 10), local da pesquisa, fica localizada à margem esquerda do Rio Amazonas, área de Várzea da microrregião de Santarém, mesorregião do Baixo Amazonas, Estado do Pará. Possui uma área de 3.300 hectares, é formada por quarenta e quatro (44) famílias que se constituem de extrativistas e de poliprodutores – em um total de aproximadamente cento e dez (110) pessoas.

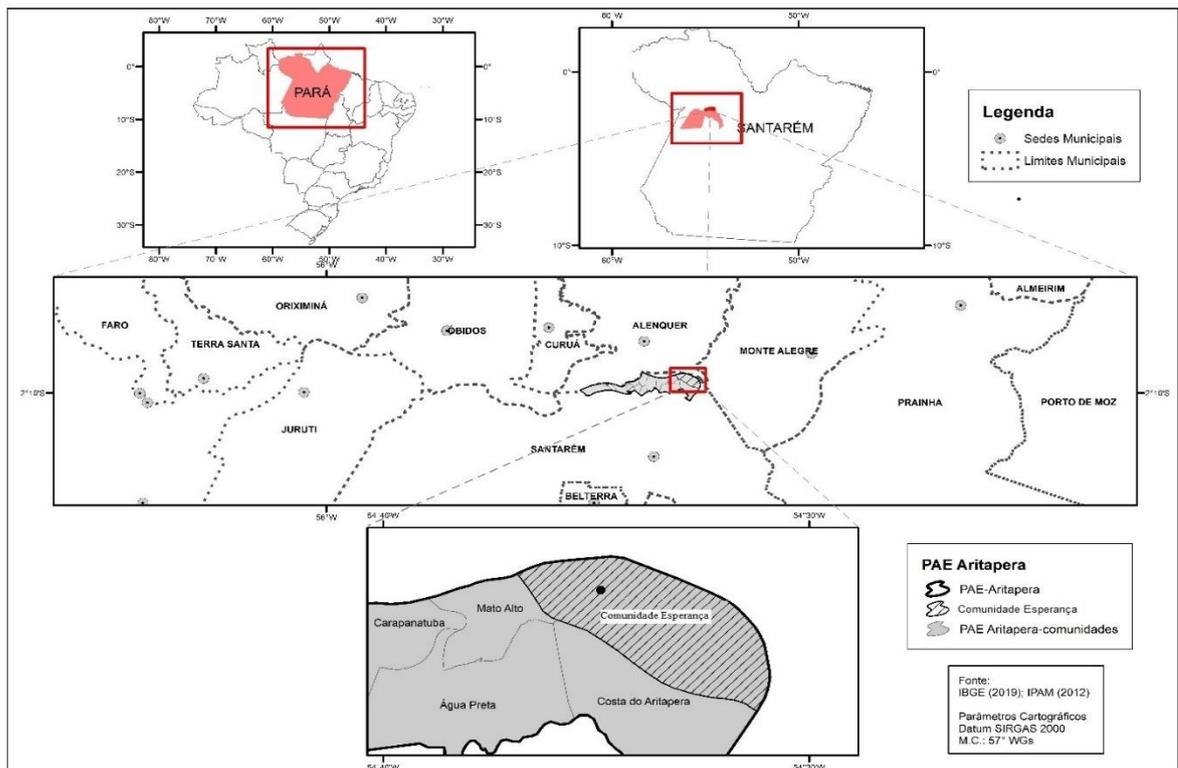
Figura 9 – A entrada para a comunidade Esperança



Fonte: Registro feito pela autora em trabalho de campo no ano de 2020. A figura 9-a mostra a entrada para a comunidade Esperança no período da vazante/seca; a figura 9b apresenta a entrada para a comunidade Esperança no período da enchente/cheia.

A distância entre a comunidade e a sede do município Santarém é de, aproximadamente, 52 km, e o acesso acontece principalmente por via fluvial, realizada pelos ribeirinhos em embarcações motorizadas de pequeno porte, conhecidas como bajaranas e embarcações de porte médio, os barcos de linhas conforme apresentado na seção anterior. O percurso feito pelos barcos de linha é realizado, em aproximadamente, de 4 (quatro) a 5 (cinco) horas de viagem, uma vez por semana.

Figura 10 – Localização da comunidade Esperança



Fonte: IPAM (Adaptado em 2021).

A comunidade Esperança possui: uma escola municipal que atende da Educação Infantil ao Ensino Fundamental, uma sede do clube local, um campo de futebol, duas igrejas, sendo uma evangélica e a outra católica, sede da Associação dos Nativos e Moradores, onde realizam reuniões ordinárias mensais e outras atividades de interesse da coletividade. A comunidade conta com poço semiartesiano que abastece com água potável os moradores. O sistema de energia utilizado pela maioria das famílias funciona por meio de placar solar.

A comunidade tem como principal fonte de renda a pesca, inclusive é conhecida nacionalmente pela prática de manejo do pirarucu e pela preservação dos recursos naturais. Essa temática faz parte do currículo escolar e é trabalhada em parceria com a comunidade por meio de projetos educacionais, como: Projeto Meio Ambiente, Projeto do Folclore, entre outros (PPP 2020).

Nos estudos realizados por Sá (2017), sobre as primeiras formas de apropriação humana nessa comunidade, o autor destaca que não se sabe precisamente a data quando houve as primeiras ocupações. De acordo com o autor, as narrativas orais que vêm sendo repassadas de geração a geração ajudam a compreender o processo de apropriação das primeiras famílias nesse espaço. De acordo com esses relatos, a origem do nome da comunidade está relacionada ao fato de que dois ribeirinhos viajavam em uma pequena embarcação e foram surpreendidos quando a embarcação colidiu em um banco de areia. Com o passar do tempo, o banco de areia tornou-se uma ilha e seus primeiros habitantes foram os da família Cardoso e Pinto.

Até por volta de 1950, não havia escola na comunidade, as crianças eram alfabetizadas por um comunitário escolhido e remunerado pelos próprios pais. Essa pessoa deveria ter domínio da leitura, da escrita e de cálculos básicos para atuar como professor. A princípio, esse professor atendia aos alunos nas suas próprias casas, posteriormente as aulas passaram a funcionar em um barracão construído pelos moradores que o denominaram “Santa Luzia” em homenagem à padroeira da comunidade.

Com o aumento da população, houve uma demanda em torno da educação. Por volta dos anos 1953, devido à mobilização dos comunitários e à parceria dos padres norte-americanos, a Prefeitura Municipal de Santarém contratou uma professora para trabalhar com uma turma de 15 alunos. Vale ressaltar que se tratava de uma professora leiga, pois não tinha formação para magistério. A referida professora prestou serviços por 12 anos e foi afastada por intervenção militar e substituída por outro professor.

No final da década de 1960, o Movimento de Educação de Base – MEB iniciou a alfabetização de jovens e adultos na comunidade por meio do programa Escola Radiofônica, transmitido pela Rádio Emissora de Educação Rural de Santarém. O MEB, além de ensinar a

ler, a escrever e a fazer cálculos de aritmética, buscava, por meio da educação, sensibilizar e organizar politicamente os comunitários em busca de objetivos e interesses comuns.

Nos estudos realizados por Sá (2017), destaca-se a importância do MEB na alfabetização dos adultos para a formação de liderança dessa comunidade que passaram a reivindicar, entre outras questões, melhores condições de educação para suas crianças. Em função das reivindicações dos moradores, no ano de 1975, foi construído pela Prefeitura Municipal de Santarém o primeiro prédio escolar em uma área doada por um comunitário.

Em 1985, um novo prédio foi construído na área central da comunidade, visto que o antigo prédio não atendia mais a demanda de alunos. Até o ano de 1999, a Escola oferecia apenas o primeiro ciclo do Ensino Fundamental. No ano de 2000, foi implantada a 5ª série, ampliando também o quadro de professores oriundos de outras comunidades. Em 2004, a escola tornou-se polo, tendo sob sua responsabilidade três escolas anexas, sendo que uma dessas escolas foi fechada em 2019, sob a justificativa de número reduzido de alunos.

Em 2006, a Escola foi autorizada a funcionar de 1ª a 8ª série, por um período de cinco anos. No ano de 2007, foi implantado o Programa Brasil Alfabetizado (PBA), por meio da Secretaria Municipal de Educação. No ano seguinte, implantou-se a modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), com uma turma de 1ª etapa. Nesse mesmo ano, houve a ampliação da escola com a construção de duas salas de aula. No ano de 2015, a Escola foi autorizada a funcionar de 1º ao 9º ano, por meio da Resolução nº 18, de 5 de agosto de 2015, CME/STM/PA, pelo período de dois anos, juntamente com as escolas anexas que foram autorizadas pela primeira vez.

A Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Girassol é mantida pela Prefeitura Municipal de Santarém, por meio da Secretaria Municipal de Educação. O prédio escolar é construído com uma estrutura palafita, típico da região de várzea. A figura 11 mostra a estrutura do prédio da escola, que permaneceu até o início do ano de 2022, pois foi demolida e uma nova escola foi construída.

Figura 11 – Escola Girassol – Comunidade de várzea Santarém/PA



Fonte: Registro feito pela G2 – Escola Girassol – Comunidade Esperança – setembro de 2020.

A escola é composta por cinco salas de aulas, uma cozinha, um depósito, um refeitório, uma secretaria e dois banheiros. O prédio, de uma forma geral, está totalmente danificado devido à inundação pelas cheias do rio. Na parte externa, a escola possui uma área onde são construídos jardins e hortas que fazem parte das atividades dos alunos. A água é fornecida por meio de poço semiartesiano, e a energia elétrica, através de placa solar e sistema gerador a diesel.

Atualmente, a escola atende da Educação Infantil ao 9º ano do Ensino Fundamental, que funciona em dois turnos, com classes multisseriadas e bisseriadas. A classe multisseriada é composta por alunos da Educação Infantil e Ensino Fundamental, do 1º ao 3º ano; a bisseriada é a junção de alunos cursando o 4º e 5º ano. Devido a uma reorganização da Secretaria Municipal de Educação SEMED, as turmas do Ensino Fundamental II, no ano de 2016, passaram a funcionar em classes bisseriadas, porém no turno vespertino.

A escola segue um calendário específico de área de várzea, no qual as aulas iniciam no mês de agosto e encerram no mês de abril do ano seguinte, podendo ser ajustado conforme o ciclo das águas. Na escola Girassol, as aulas têm início às 7h30min, com intervalo para a merenda às 9h15min. A saída dos alunos da Educação Infantil e Ensino Fundamental I acontece às 11h30min. Para os alunos do 6º ao 9º ano, as aulas iniciam às 13h, com intervalo às 15h15min e saída às 17h45min.

A escola tem como missão promover uma educação fundamentada nos princípios da educação integral que visa a desenvolver nos alunos conhecimentos ético, político e cultural,

visando ao respeito à igualdade social, com foco em competências e habilidades, responsabilidade socioambiental, a fim de formar cidadãos críticos e participativos para atuarem na sociedade (PPP, 2020).

Sobre a formação continuada de professores, objeto de nosso estudo, a escola incentiva a participação dos professores nos cursos oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação e em outros cursos que possam contribuir na prática docente. Nesse sentido, a escola no seu plano de ação, define estratégias para que os professores possam participar dessas formações. Em relação às formações desenvolvidas pela escola, elas acontecem na semana pedagógica, nos encontros bimestrais em que são discutidas temáticas definidas pelos próprios professores, de acordo com as suas necessidades.

A seguir, apresentaremos a análise dos dados a partir da discussão sobre a formação continuada, na qual buscamos investigar as contribuições da formação continuada desenvolvida pela SEMED para a prática pedagógica dos professores que atuam em escolas de várzea do município de Santarém.

4 DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA ESCOLA DE VÁRZEA NO MUNICÍPIO DE SANTARÉM

Consideramos que a formação continuada é um dos elementos para promover o diálogo com outros espaços, proporcionar reflexões e contribuir para o aprimoramento da prática docente. Nessa perspectiva, buscou-se, junto aos gestores e aos professores do campo, compreender as contribuições da formação continuada desenvolvida pela SEMED para a prática pedagógica dos professores que atuam nas escolas de várzea do município de Santarém, com a implementação do Plano Municipal de Educação. A partir da análise das entrevistas, foram construídas duas subseções: formação continuada e prática docente.

Na primeira, apresenta-se a concepção de formação continuada na visão dos participantes da pesquisa, revelando a contribuição da formação continuada desenvolvida pela SEMED para a prática pedagógica dos professores, a formação continuada no contexto escolar e os desafios e possibilidades formativas na voz dos participantes da pesquisa. A segunda subseção trata do planejamento na escola e na prática do professor, dos desafios enfrentados pelos professores e das estratégias que utilizam para superar os desafios e da identidade de ser professor das escolas do campo/várzea.

Assim, apresentamos inicialmente o perfil dos professores, bem como dos demais entrevistados para se ter conhecimento dos participantes da pesquisa. Considerando o que foi previsto no TCLE (Apêndice 1), os nomes dos entrevistados são preservados, sendo que eles são identificados por nomes fictícios escolhidos pelos próprios participantes.

4.1 Perfil dos participantes da pesquisa

No trabalho de campo, procuramos seguir os procedimentos éticos que orientam o desenvolvimento de pesquisa científica envolvendo seres humanos, conforme disposto nas resoluções CNS 466/12 e CNS 510/2016, que visam a assegurar os direitos e deveres aos participantes da pesquisa, à comunidade científica e ao Estado. Entre os aspectos éticos, destaca-se a necessidade de autorização por parte de instituições coparticipantes da pesquisa, proteção da identidade dos participantes, respeito aos participantes da pesquisa, clareza dos acordos firmados e autenticidade por parte do pesquisador ao escrever os resultados, entre outros.

Seguindo essas orientações, solicitamos à SEMED autorização para realizar a pesquisa na escola com os professores e a gestora. Quanto ao coordenador da Educação de Rios/ Campo, foram encaminhados o ofício, a autorização da secretaria e o projeto de pesquisa.

A partir da autorização da SEMED (Anexo 2), entramos em contato com a gestora e agendamos as visitas na escola. Na primeira visita, entregamos o ofício e reunimos com os funcionários da escola e demais comunitários para explicar os objetivos do estudo. Realizamos, ainda, o levantamento do perfil dos participantes. No caso dos professores, utilizamos como critério de inclusão que fizessem parte do quadro docente da escola no mínimo cinco anos e que tivessem trabalhado como professores do Ensino Fundamental sem interrupção de suas atividades no período de 2015 a 2020. Os participantes confirmaram a participação assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. No quadro 5, apresenta-se uma síntese do perfil profissional dos professores. Conforme a sequência que aparecem no quadro, segue ordem de realização das entrevistas.

Quadro 5 – Perfil dos professores entrevistados

PROFESSOR	FORMAÇÃO INICIAL	PÓS-GRADUAÇÃO <i>Lato sensu</i>	EXPERIÊNCIA NA DOCÊNCIA	TEMPO DE SERVIÇO NA ESCOLA	VÍNCULO	DISCIPLINA QUE MINISTRA
Ana Clara	Licenciatura em Matemática (2007)	Educação Matemática (2008)	18 anos	18 anos	Temporário	Matemática, Ciência, Artes, Educação Física e Estudos Amazônicos
Jônatas	Licenciatura em História e Geografia (2014)	Licenciatura em História e Geografia (2017)	15 anos	13 anos	Temporário	Geografia, Estudos Amazônicos e História
Liz	Licenciatura em Matemática (2019)	Matemática, História e Geografia (2020)	9 anos	8 anos	Temporário	Matemática, Ciência, Geografia, Educação Física
Endy	Licenciatura em Pedagogia (2006)	Língua Portuguesa e Inglês (2016)	31 anos	27 anos	Efetivo	Língua Portuguesa, Inglês e Ensino Religioso e uma turma bisseriada de 4º e 5º ano.
Jady	Licenciatura em Letras (2017)	Português, História e Geografia (2021)	10 anos	10 anos	Temporário	Português e Inglês, História e Estudos Amazônicos.
Willian	Licenciatura em Matemática (2015) e cursando Licenciatura História e Geografia	—	11 anos	11 anos	Temporário	Matemática, História e Geografia
Paula	Licenciatura em Pedagogia (2014)	Psicopedagogia (2019)	12 anos	12 anos	Temporário	Multissérie, Ensino Religioso e Artes

Fonte: Elaborado pela autora a partir do guia de entrevista 2021.

No quadro 5, observa-se que, dos professores participantes da pesquisa, somente uma professora faz parte do quadro efetivo, os demais são temporários. É oportuno lembrar que o último concurso público realizado pelo município ocorreu no ano de 2008. Nesse período, conforme demonstrado, a maioria dos professores ainda não tinha o nível superior, com isso, muitos não puderam participar.

Em relação à formação inicial, todos os professores que participaram da pesquisa já possuem a formação exigida pela legislação para atuar na Educação Básica. Cabe ressaltar que, com exceção do professor Jônatas, os demais professores cursaram a graduação e pós-graduação *Lato sensu* em instituições privadas, sem qualquer apoio financeiro do município. Diante dessa constatação, reportamos ao Plano Municipal de Educação, meta 15, a qual estabelece que, no prazo de um ano de vigência do PME, o município, em parceria com estados e União, deverá promover políticas municipais de formação em nível superior a todos os docentes da Educação Básica na área de conhecimento em que atuam. Em se tratando da Educação do Campo, de acordo com a estratégia 15.3, o PME visa a “Implementar programas específicos para a formação de profissionais da educação para as escolas do campo” (SANTARÉM, 2015, p. 75). Em trabalho de campo, não ficou constatada iniciativa nesse sentido.

Em relação à pós-graduação, apenas o professor Willian não dispõe dessa formação. Ele explicou que optou em cursar uma segunda graduação como estratégia para garantir sua carga horária. Durante as entrevistas, percebemos uma certa preocupação na fala dos professores em ter mais de uma graduação ou várias especializações. A professora Ana Clara esclareceu que essa preocupação se dá pelo fato de, no caso de redução de turmas, permanecer contratado o professor com o maior número de títulos. Esse é um dos critérios estabelecidos pela SEMED para a lotação nas escolas de várzea.

Sobre o tempo de serviço na escola, apenas uma professora atua na unidade escolar com menos de dez anos. Esse é um dado relevante, visto que esses professores acumulam, no decorrer de suas trajetórias profissionais, diversas experiências que devem ser consideradas nas políticas públicas de formação continuada. Ao abordar sobre desenvolvimento profissional, Huberman (2000) ressalta que a carreira docente não acontece de maneira homogênea, nem tão pouco de forma linear. Nesse sentido, o autor analisa o ciclo da carreira docente a partir de algumas etapas, a saber: fase de entrada na carreira, fase de estabilização, fase de diversificação, fase do pôr-se em questão, a da serenidade e distanciamento afetivo, a do conservantismo e lamentações e, a última, fase do desinvestimento.

De acordo com o autor, a entrada na carreira docente é marcada por dois aspectos fundamentais, o da “sobrevivência” e da “descoberta”. O aspecto da sobrevivência é o que se chama vulgarmente de “choque do real”, momento em que o professor iniciante se depara com a complexa realidade profissional. O autor acrescenta que, na medida em que o professor começa a se encontrar no ambiente escolar, a descoberta se expressa em entusiasmo, pois agora ele está em situação de responsabilidade – “tem sua sala de aula, seus alunos, um programa – pertence e se sente colega num determinado corpo docente”. Dessa forma, o aspecto da descoberta é vivido paralelamente ao da sobrevivência e este permite ao professor suportar a fase inicial da carreira profissional.

Com relação à fase de estabilização, é o momento em que o professor se compromete, definitivamente, com a docência, recebe a nomeação, é legitimado e passa a pertencer a um corpo profissional. Trata-se de uma fase de libertação ou de emancipação. De acordo com Huberman (2000, p. 40), “na quase totalidade dos estudos empíricos, a estabilização precede ligeiramente ou acompanha um sentimento de competência pedagógica crescente”. Enfatiza que, ao dominar a situação pedagógica, o professor sente a sensação de libertação.

Em se tratando da fase de diversificação, ela se desenvolve no período de 7-25 anos da docência e se caracteriza como a mais criativa, visto que os professores procuram inovar suas práticas, utilizando material didático diversificado, aulas dinâmicas, formas de organizar a sala e os alunos, utilizam diferentes modos de avaliação *etc.* “Os professores, nessa fase de suas carreiras, seriam, assim, os mais motivados, os mais dinâmicos, os mais empenhados nas equipes pedagógicas e nas comissões de reformas” (HUBERMAN, 2000, p. 42).

Sobre a fase de questionamento, ela se caracteriza pela incerteza, se o professor deve ou não permanecer na carreira docente. Para alguns, esses questionamentos ocorrem pela monotonia da sala de aula, de ano após ano de atividade. Para outras, essas incertezas ocorrem pelo desencanto em relação ao fracasso e às experiências de reformas estruturais de que participam. A outra fase analisada por Huberman (2000) trata da serenidade e do distanciamento afetivo, caracteriza-se com menor preocupação, por parte do docente, aos julgamentos com seu trabalho e as questões que envolvem a sala de aula, “ambição e o empenho frenético não se fazem presente. Com esses aspectos, o distanciamento afetivo dos alunos também se torna uma constante no processo” (SILVA, 2019, p. 43).

A sexta fase diz respeito ao conservantismo e às lamentações, que se caracteriza por resistências às mudanças e nostalgia do passado. Além disso, traçam crítica destrutiva principalmente aos novos professores que estão dispostos a enfrentar os desafios postos pelas mudanças sociais. A última fase é desinvestimento, quando o professor desinveste de sua

carreira docente e passa a investir em sua vida pessoal. O autor ressalta que isso pode acontecer no período de 35-40 anos de exercício da docência, ou bem antes, quando o professor por diversas razões opta em desligar-se da docência.

Diante das fases do desenvolvimento profissional apresentado por Huberman (2000), constata-se que cada fase possui características diferentes, que exigem necessidades formativas diferenciadas umas das outras que não podem ser ignoradas, contrapondo-se assim aos cursos de formação continuada que, na maioria das vezes, ocorrem por meio de ações homogêneas e padronizadas a todos os professores, sem levar em consideração a realidade que se encontra, o tempo de exercício da docência, a fase de seu desenvolvimento profissional e suas reais necessidades.

A faixa etária dos participantes é de 26 a 54 anos. No que se refere aos professores que atuam nas disciplinas Ensino Religioso, Artes, Ciência e Educação Física, observa-se que eles ministram aulas para além da sua formação inicial. Isso ocorre com o intuito de completar carga horária e atender à carência de professores para atuar com as disciplinas citadas.

Nesse aspecto, a Secretaria Municipal de Educação dispõe de resoluções que são emitidas no início do ano letivo, as quais tratam, para cada disciplina, dos profissionais que podem atuar fora da sua área de formação inicial em caso de carência. De acordo com a coordenação das escolas do Campo SEMED, essa situação é frequente em escolas que se localizam na zona rural, como é o caso das escolas de várzea no município de Santarém.

No quadro 6, apresenta-se a síntese do perfil do coordenador e da gestora. Devido à função que exerce, identificamos usando as siglas G1 e G2, respectivamente, conforme proposto por eles.

Quadro 6 – Perfil dos gestores entrevistados

GESTOR(A)	FORMAÇÃO INICIAL	PÓS-GRADUAÇÃO	TEMPO NA DOCÊNCIA	TEMPO DE SERVIÇO NA FUNÇÃO	VÍNCULO
G1	Licenciatura em Geografia (2009) IES particular	Meio Ambiente e Gestão (2012) – IES particular	9 anos	1 ano	Temporário
G2	Licenciatura em Pedagogia (2014) IES particular	Gestão Educacional (2017) e História Afro-brasileira (2021) – IES particular	18 anos	11 anos	Temporária

Fonte: Elaborado pela autora a partir do guia de entrevista de 2021.

Com relação aos gestores, os dois não fazem parte do quadro de profissionais efetivos do município, ambos atuam na função de servidores temporários. G1 exerce a função por indicação. Em relação à G2, em 2011, foi indicada a exercer a função. Em 2015, foi eleita a permanecer no cargo por meio do processo de eleição para escolha de diretores da rede municipal. Em se tratando da formação continuada, o G1 possui uma especialização relacionada à sua formação inicial. Mas, devido à função que ocupa durante a entrevista, ressaltou que busca se qualificar na área da Educação do Campo. Em se tratando de experiência profissional, relatou que apesar do pouco tempo na coordenação do campo, já trabalhou como docente por nove anos em escolas na região do Planalto Santareno. Nesse sentido, traz para a coordenação de Rios e Várzea a vivência da Educação do Campo.

No caso de G2, a experiência com a escola de várzea está entrelaçada à vida pessoal e profissional, visto que é nativa e moradora da comunidade. Sempre teve participação ativa nas decisões locais, exerceu diferentes papéis na associação de moradores, assim como na referida escola onde exerce a função de gestora.

4.2 A formação continuada na concepção dos participantes da pesquisa

Diante dos desafios propostos pela sociedade contemporânea, os estudos e pesquisas têm mostrado que a formação continuada de professores se traduz em condição necessária para garantir uma educação de maior qualidade social. No Brasil, os estudos realizados por Santos (2014), Mizukami (2010), Antunes-Rocha e Martins (2015) mostram que a formação continuada se caracteriza como um contínuo de desenvolvimento pessoal, profissional, intelectual, técnico e político do professor. Além disso, é visto como ferramenta necessária para que os professores possam enfrentar e responder aos inúmeros desafios que envolvem o trabalho docente e a realidade social.

Nesse sentido, Mizukami (2010, p. 28) enfatiza que a formação continuada “busca novos caminhos de desenvolvimento, deixando de ser reciclagem, [...], para tratar de problemas educacionais por meio de um trabalho de reflexividade crítica sobre a prática pedagógica e de uma permanente (re)construção da identidade docente.

Ante a afirmativa, compreende-se que a formação continuada é um importante mecanismo que possibilita reflexão permanente sobre a prática docente, pois “quando a formação continuada se distância desse propósito e assume uma perspectiva autoritária de reprodução das reformas pretendidas pelo Estado, ela corre o risco de instaurar novas formas de controle do trabalho docente” (SANTOS, 2014, p. 65).

Nessa perspectiva, a formação continuada não se reduz a cursos, programas, treinamento, mas visa a qualificar o professor para a conquista de sua autonomia pessoal e profissional e na construção de uma prática educativa que possa contribuir com uma educação pública igualitária. A esse respeito, Santos (2014, p. 64) enfatiza que “O exercício da atividade docente requer uma formação intencional de caráter integral, que dê conta das tarefas do processo de ensino-aprendizagem circunscrito em contextos escolares, permeados por contradições, tensões e conflitos”.

Nesse contexto, formação continuada é vista como elemento base do trabalho docente, pois o professor terá oportunidade de relacionar teoria com a prática e, com isso, ampliar seus conhecimentos, os quais lhe darão suporte teórico para a elaboração de novas estratégias que ajudarão em suas práticas pedagógicas, pois, como afirma Santos (2014, p. 66): “quanto mais o professor apropriar-se dos conhecimentos e dos processos responsáveis pela organização e pelo funcionamento da prática pedagógica, mais condições ele terá para pensar e criar caminhos que propiciem, dentro dos seus limites, mudanças no seu trabalho”.

Em se tratando dos professores que atuam em escolas do campo situadas em comunidade de várzea, a formação continuada deve contribuir para que o professor possa inserir, em suas práticas pedagógicas, conhecimentos sobre a cultura, as memórias, os saberes que envolvem essas escolas. Como mostra Molina (2010, p. 369): “o educador do campo precisa de uma formação que habilite a refletir sobre sua experiência, comprometido com a luta, que considera o modo de produção da vida com o trabalho, com a terra, com a água e com as plantas como digno e bom”.

A partir dessas considerações, procuramos compreender a concepção que os participantes da pesquisa têm sobre a formação continuada buscando avançar na compreensão do nosso objeto de estudo. Com esse intuito, questionamos aos professores e gestores que trabalham com as escolas de várzea o que é a formação continuada para eles. Vejamos como os professores da Escola Girassol em entrevista definiram a formação continuada:

É a busca de novos conhecimentos não só na área específica, porque, para nós que moramos aqui no campo, deve ser um professor articulador. Ele não trabalha só em uma área de conhecimento. Com isso, ele deve buscar uma formação que possa ter mais conhecimento para trabalhar com os nossos alunos. Eu acredito que a formação continuada não se dá só pelos cursos e nem só pelas formações. Conhecer a realidade da comunidade, como a educação do campo, porque ela é diferente da zona urbana. Acredito, assim, conhecer a realidade do aluno é principalmente conhecer a comunidade e as famílias, como ela é e como ela está inserida; de acordo com este conhecimento, trabalhar na sala de aula. (ANA CLARA, 2021)

Considero a formação continuada um tipo de formação onde você dar uma sequência naquela formação que você já atua. Uma formação onde você possa cada vez se aprofundar mais na devida área, buscando cada vez conhecimentos novos, principalmente adequando com a realidade. Eu acredito que formação continuada pode se dá de várias formas. O professor mesmo buscando informações novas através de livros, fazendo leituras naquela mesma área que ele está formado e outras fontes também. A formação continuada não se dá só nos cursos oferecidos, ele tem como se aprofundar mais buscando conhecimentos em outras fontes. (PROFESSOR JÔNATAS, 2021)

Para mim, formação continuada, ela não se limita nos cursos. Formação continuada ocorre todos os dias no trabalho. É uma formação não só acadêmica, mas também se relaciona a todos os processos de ensino e aprendizagem. (PROFESSORA LIZ, 2021)

A formação continuada é um processo constante que intensifica os conhecimentos dos educadores. (PROFESSORA ENDY, 2021)

Pra mim, a formação continuada é a busca constante pelo conhecimento. O professor deve ser um perseguidor constante. (PROFESSORA JADY, 2021)

Eu acredito que a formação continuada é um processo de aperfeiçoamento que se realiza após a formação inicial. Por exemplo, me formei em matemática. Talvez pudesse fazer uma pós-graduação ou um curso em matemática, buscar outros cursos e também outros estudos na área. (PROFESSOR WILLIAN, 2021)

Formação continuada é buscar novos conhecimentos, estar se aperfeiçoando cada vez mais, pra gente ter mais conhecimentos pra poder estar atuando na sala de aula, buscando mecanismos novos para as nossas crianças, pra gente estar desenvolvendo no nosso cotidiano e também na sala de aula com nossas crianças. A formação continuada pode acontecer de várias formas [...]. Por exemplo, aqui na região de várzea, a gente participa de encontros bimestrais. Na semana pedagógica, então, é assim, como a gente busca alguns temas para estudar nesse dia, fora de faculdade, de algum curso aí, temos essas formações. Podemos dizer, assim, a gente vai se aprimorando ainda mais o nosso conhecimento através de reuniões também. (PROFESSORA PAULA, 2021)

De acordo com a fala dos professores, a formação continuada se caracteriza pela busca contínua de aperfeiçoamento, tendo em vista a aquisição de novos conhecimentos que contribuirão para enriquecer, melhorar o seu trabalho e, com isso, promover mudanças necessárias na prática educativa. No entendimento da maioria dos professores entrevistados, a formação continuada não se limita aos cursos, palestras oferecidas por instituições, mas é um processo que acontece de diferentes formas, que pode ser por meio de leitura de livros, nos encontros pedagógicos, nas reuniões, na interação entre os professores e comunidade.

A concepção de formação continuada presente na fala dos professores está em consonância com os estudos realizados por Tardif (2014). O autor mostra que o conhecimento

profissional dos professores se constitui no decorrer da carreira docente e se compõe de diferentes saberes, provenientes de múltiplas fontes, de diferentes formas e tem como referência comum a prática docente.

Fica evidente ainda a importância dada à formação continuada para esses professores, visto que compreendem como espaço de estudo em que irão ampliar seus conhecimentos, os quais contribuirão para aprimorar suas práticas que vão influenciar na aprendizagem dos alunos. Diante dos depoimentos, é possível perceber que a formação continuada, na concepção dos professores, não interfere apenas na vida profissional, no sentido de melhorar a prática docente, mas também é vista como importante mecanismo na relação com os alunos e com a comunidade.

Nessa perspectiva, quando se trata da Educação do campo, conforme expressa na fala da professora Ana Clara, a formação continuada deve permitir que o professor tenha uma visão mais ampliada das questões que envolvem as escolas de várzea. Nesse sentido, Molina e Antunes-Rocha (2014, p. 227) argumentam que “a formação continuada deve contribuir para que o educador seja capaz de propor e implementar as transformações políticas-pedagógicas necessárias nas escolas que atendem a população que trabalha e vive no e do campo”.

Diante das reflexões sobre a concepção de formação continuada observada nas falas dos professores, a mesma pergunta foi realizada para os gestores, a fim de compreendermos a sua concepção sobre formação continuada e a importância para o processo de ensino aprendizagem. De acordo com os gestores:

[...] A formação continuada acontece no dia a dia com a comunidade, verificando as questões regionais, buscando histórias, contos da região, o próprio seguimento das pessoas que gostam da música como intermédio de cultura naquela região. Têm situações que a gente pode realizar não só em cursos profissionalizantes, pós-graduações, em termos técnicos assim, também em termos culturais da comunidade. (G1, 2021)

É um processo contínuo que tem cada vez mais de buscar a capacitação, mais conhecimento e aperfeiçoando cada dia mais para a melhoria do trabalho, buscar cada dia mais a capacitação, relacionando teoria e prática. Essa formação ocorre de diferentes formas, não só pelos cursos, palestras, mas na vivência e na relação com os outros professores. (G2, 2021)

Na fala dos gestores, é possível identificar que formação continuada para eles é concebida como busca contínua de aperfeiçoamento, de conhecimento com vistas a melhorar o trabalho docente e aprendizagem dos alunos. Constata-se, ainda, na fala dos gestores, que essa formação não se limita aos conhecimentos acadêmicos, mas envolve os diferentes saberes da comunidade onde a escola está inserida. A esse respeito, Arroyo (2011, p. 78) afirma que “a

escola e os saberes escolares são um direito do homem e da mulher do campo, porém esses saberes escolares têm que estar em sintonia com os saberes, os valores, cultura e a formação que acontecem fora da escola”.

Assim, entendemos que a formação continuada deve proporcionar meios para reflexões. Com isso, não deve se restringir a questões práticas da sala de aula, mas deve contribuir para que os professores que atuam nas escolas de várzea possam responder às demandas e aos desafios educacionais, sociais e políticos que surgem no decorrer de sua atuação profissional. Nessa perspectiva, a formação continuada deve estar vinculada a questões do campo. Para tanto, Arroyo (2012, p. 363) afirma que:

Ela deve ser um espaço que sejam incorporados os saberes da terra, do trabalho e da agricultura camponesa; em que a especificidade de ser-viver a infância-adolescência, a juventude e a vida adulta no campo seja incorporado nos currículos e propostas educativas; em que os saberes, concepções de história, de sociedade, de libertação aprendidos nos movimentos sociais façam parte do conhecimento escolar.

Nessa compreensão, uma proposta de formação continuada que possa contribuir com a prática pedagógica dos professores que atuam na escola de várzea deve considerar o contexto em que a escola está inserida e os saberes e fazeres que envolvem a prática docente. Como bem enfatiza Neto (2015, p. 31): “a Educação, sendo parte da totalidade social, é um direito de formação do ser humano na sua totalidade social e, assim sendo, não pode ser separada do restante da vida social [...]”. Para que a formação continuada tenha sentido, não podemos separar a formação do contexto de trabalho, nem tampouco desenvolver uma formação para os professores, mas sim com os professores, para que seus conhecimentos e práticas possam ser valorizados.

Mediante as reflexões proporcionadas pelas falas dos professores e gestores sobre a concepção de formação continuada, interessou-nos verificar como a SEMED desenvolveu a formação continuada no período 2015 a 2020, e se essas formações contribuíram na prática docente dos professores que atuam nas escolas de várzea.

4.2.1 A formação continuada da SEMED e a contribuição na prática docente

De acordo a LDB, a formação continuada é um direito dos professores, cabendo ao poder público a responsabilidade de oferecer, inclusive com direito à licença remunerada para este fim. Tendo como fundamento o que diz a legislação e o que prevê o Plano Municipal de Educação (2015-2025), que visa a garantir aos professores do campo a formação continuada

por áreas de atuação, mediante as necessidades, demandas e especificidades do campo, procuramos investigar como a SEMED tem trabalhado a formação continuada dos professores das escolas de várzea e como essas formações têm contribuído para a prática pedagógica desses professores. Nessa busca, questionamos os professores se haviam participado de alguma formação específica para atuar em escolas do campo, realizada pela SEMED.

Os professores afirmaram não ter participado de formação que tratasse sobre a Educação do Campo ou escola da várzea, no período de 2015-2020. Entre as falas, destaca-se a do professor Jônatas que fez as seguintes ponderações:

Não. Geralmente essas formações acontecem fora da área de atuação. Você trabalha em uma certa disciplina e a formação que é colocada geralmente nem passa perto da área que você atua. Eu já participei muito de cursos que falavam sobre educação do campo e classes multisseriadas, mas isso vamos dizer que há 8 (oito) ou 9 (nove) anos atrás. Nos últimos cinco anos, não teve mais cursos. A SEMED nunca mais ofereceu. Em 2007, por aí assim, teve um curso muito bom sobre multisseriada oferecido pela SEMED, mas acredito que, depois disso, não mais ofereceram. (JÔNATAS, 2021)

Na fala do professor, fica evidente que, embora a formação continuada seja um direito e o PMES estabeleça que o município deva efetivar esse direito por meio de políticas de formação continuada específicas para os educadores que trabalham no campo, o que se observa na prática é que essas formações ainda não se tornaram realidade nas escolas do campo, no Município de Santarém.

Essa afirmativa é contemplada na fala da G2, quando questionada se havia participado nos últimos cinco anos de alguma formação para gestores que tratasse sobre Educação do Campo ou escola de várzea.

Durante esses cinco anos, não. Mas acredito que seria importante para melhorar o nosso trabalho e contribuir para um ensino de qualidade. Seria muito bom ter mais conhecimento sobre a Educação do Campo. Em 2012, 2013 [...], eles faziam formação continuada. Nos últimos cinco anos, reúne para passar informes, material para levar para casa e devolver em outras reuniões fichas de acompanhamento. Não tem mais formação para gestores da escola da várzea como era antes. (G2, 2021)

A fala da G2 nos direcionou para um novo questionamento em que buscamos saber se havia alguma orientação da SEMED para que a gestora pudesse desenvolver um trabalho diferenciado com os professores da várzea. Sobre essas orientações, a gestora destacou que, nos últimos anos, as orientações que recebeu são voltadas para questões administrativas, como: o calendário escolar, que é diferenciado; a junção das turmas em classes bisseriadas de 6º ao 9º ano; as turmas multisseriadas, que incluem a Educação Infantil e o Ensino Fundamental de 1º

ao 5º ano; a lotação dos professores mediante a junção das turmas; e as fichas de acompanhamento mensal dos alunos. “É uma orientação não diretamente pra várzea, mas é como um todo. Reúne todos os gestores da cidade, planalto, rios, várzea e fazem esses informes” (G2, 2021). Sobre orientações específicas para trabalhar formação continuada com os professores, afirmou que não recebe essas orientações.

Na fala da gestora, fica evidente que os professores da escola pesquisada não têm orientação e acompanhamento por parte da SEMED no que tange à formação continuada, embora o coordenador da Educação do Campo considere importante para que o aluno tenha uma educação de qualidade. “A formação continuada é importante sobre essas questões, pois precisa estar inserida no meio escolar para que o aluno tenha realmente o ensino e aprendizagem da melhor forma possível” (G1, 2021).

Considerando que os professores não participaram de formação sobre Educação do Campo desenvolvida pela SEMED nos últimos cinco anos, questionamos se haviam participado de outros cursos de formação promovidos pela secretaria que tenham contribuído em sua prática docente. Os professores afirmaram ter participado de outros cursos, alguns anteriores ao período do recorte da pesquisa e outros mais recentes. Porém esses cursos pouco contribuíram em suas práticas docentes, conforme se observa na fala dos professores:

Participei pelo PNAIC, mas faz muito tempo – eles abordavam um assunto, mas falavam que era para trabalhar de forma contextualizada, e era realizado todo final de mês. Em 2020, tivemos algumas *lives*. Devido à pandemia, a SEMED propôs algumas *lives* para assistirmos, era trabalhado sobre o uso da tecnologia e o processo tecnológico. No campo, é um pouco difícil, nós não temos quase acesso, a oscilação dificultava o entendimento do que estava sendo tratado. (ENDY, 2021)

Só as *lives*. Eram mais voltadas para as questões de ensino híbrido e a questão da Educação Conectada, a importância dos professores trabalharem com as tecnologias. Em relação à escola de várzea, não participei de nenhuma formação. (JADY, 2021)

A SEMED ofertou o curso de Educação Física, do Conselho Escolar, de Geografia, de História e alguns minicursos. Agora, em 2020, tivemos alguns cursos *online* devido à pandemia, as que mais destacaram foram de Educação Especial e Educação Física. Nas formações realizadas pela SEMED, não abordaram questões do campo e da várzea. Eles trabalharam apenas com a realidade da cidade. Difícil nestas formações eles falarem sobre a Educação do Campo, as formações são mais voltadas pra zona urbana. (ANA CLARA, 2021)

Observa-se, na fala dos professores, que a Secretaria Municipal de Educação – SEMED ainda não desenvolve uma política de formação continuada que atenda às especificidades dos professores do campo. A maioria dos cursos ofertados estão direcionados aos programas do

governo federal, entre eles, o Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa – PNAIC-2013, Educação Especial e o mais recente, Educação Conectada.

Ante essa constatação, faz-se necessário refletir sobre a necessidade de elaboração e efetivação de uma política pública de formação continuada para atender às especificidades que envolvem as escolas do campo no município de Santarém, visto que “esses programas atendem os professores de uma maneira geral, não visam ao atendimento aos professores do campo, que têm uma realidade própria e uma organização escolar diferente, que é a escola multisseriada” (Guimarães, 2011, p. 78-79).

Diante das considerações, é possível perceber que os professores e gestores concebem a formação continuada como sendo contínua e que contribui no desenvolvimento da prática docente. Porém revelam que isso não ocorre no município de Santarém para os professores que atuam nas escolas municipais situadas em comunidades de várzea, visto que a Secretaria Municipal de Educação não possui uma política de formação continuada para os docentes que atuam nessas escolas. As formações realizadas pela SEMED não são frequentes, acontecem de forma pontual, distanciam-se das literaturas que tratam da formação continuada para os professores do Campo.

Os professores demonstram, ainda, que as temáticas das formações desenvolvidas pela SEMED são voltadas para o contexto das escolas situadas na zona urbana. Com isso, os professores participantes da pesquisa revelaram um certo descontentamento, em participar, com essas formações, visto que há um distanciamento de suas reais necessidades. Para isso, o professor precisa ter uma formação adequada, pois quando a formação do professor é transportada da área urbana para ser desenvolvida na área rural, não valoriza a memória, história, produção e cultura do povo do campo (ALENCAR, 2010).

Com relação aos demais cursos citados pelos professores promovidos pela SEMED, o que se evidencia é que essas formações são direcionadas para os professores que trabalham em escola da zona urbana, cabendo aos professores do campo adequar os conteúdos trabalhados à realidade em que estão inseridos. Conforme relata a professora Ana Clara: “A gente aprende nas formações como desenvolver os conteúdos de acordo com a realidade da cidade, mas a gente vai adequando à nossa realidade. Por exemplo, educação física, nós não temos quadra, adaptamos para o campo de futebol, assim com outros temas”. Em relação aos cursos mais recentes, como “Educação Conectada”, os professores afirmaram ter contribuído com sua formação, porém de pouca aplicabilidade, pois depende do uso de *internet* e a escola não dispõe desse recurso.

Ainda em entrevista, os professores enfatizaram que as formações realizadas pela SEMED têm se limitado a questões superficiais, técnicas de orientação de como fazer, visam a apenas resultados. Desse modo, muitos dos temas abordados se distanciam das reais necessidades dos professores, dos alunos e da comunidade em geral. Há pouca contribuição para a prática pedagógica dos professores, visto que não considera a realidade das escolas do campo e os professores encontram dificuldades em relacionar o que aprenderam com sua prática em sala de aula. Além disso, essas formações são mais de cunho avaliativo/estatístico.

Eu acho que essa formação que vem sendo realizada não tem muito proveito, porque tem mais proveito pra eles, porque eles querem os dados, as informações que a gente pode mostrar pra eles. Os colegas sabem, aqui, é ficha, ficha... A gente já tem um tempo reduzido para fazer planejamento, plano de aula, plano de ensino e acabam ocupando ainda mais a gente. (PROFESSORA LINS, 2021)

Até que os cursos de matemática, ciências eram bons. Já o de educação física, quando chegava lá, os cursos eram relacionados às danças de quadra. A gente questionava isso, a gente não tem quadra. Mas eles não estavam preparados para responder (PROFESSORA JADY).

Eu fui umas duas vezes, mas não cheguei a continuar, fiz uma despesa totalmente grande e, dos cursos que eu participei, eu não vi como algo inovador. Era coisa que a gente já conhecia. Para mim, teria que ser algo novo, pra que, quando chegasse na escola, pudesse fazer diferente. (PROFESSOR JÔNATAS)

Durante as entrevistas e nas conversas informais, os professores ainda manifestaram outras observações com relação às formações que vêm sendo realizadas pela SEMED nos últimos anos. Entre as observações, podemos destacar as dificuldades para participar das formações, conforme se observa na fala dos professores:

Para o professor da várzea, fazer a formação continuada, se ele quiser estudar, tem que apelar para uma particular e, aí, pra ele apelar pra um particular, ele já trabalha com pouquinhas horas. Pra ele continuar estudando, tem que passar fome. Como ele vai investir em uma universidade particular com que ele está ganhando ali? Está dando apenas pra ele comprar o café. (PROFESSOR JÔNATAS, 2021)

Existe a dificuldade de deslocamento daqui para a cidade, isso não favorece. Além disso, na maioria das vezes, só chamam os professores das séries iniciais. (PROFESSOR WILLIM, 2021)

Diante dessas considerações, podemos inferir que a formação continuada é necessária; mas, para que ela seja útil e possa contribuir na prática pedagógica, as condições de vida e de trabalho docente devem fazer parte das políticas públicas de formação. Quando essas questões estão desarticuladas, podem trazer sérias implicações para a concretização das mudanças

educacionais pretendidas nas escolas do campo. Essas formações precisam ocorrer no local onde a escola está inserida, considerando que os professores, para participar de uma formação na cidade, precisam disponibilizar recursos próprios. Além disso, os professores precisam ser ouvidos para que as formações possam ser planejadas e efetivadas de acordo com a realidade e necessidades deles.

4.2.2 Possibilidades de formação continuada na voz dos participantes da pesquisa

Diante das considerações, indagamos aos professores e à gestora da escola pesquisada o que poderiam estar sinalizando como indicadores no sentido de contribuir para que a SEMED elabore uma proposta de formação continuada que, de fato, esteja de acordo com as necessidades dos professores que atuam nas escolas de várzea. Destacamos, a seguir, os depoimentos que revelam não somente as sugestões de formação, como também as dificuldades nesses percursos.

Nesse sentido, perguntamos aos docentes que formação eles gostariam que a SEMED realizasse que pudesse contribuir no trabalho pedagógico. Os professores foram unânimes em sugerir uma proposta de formação continuada com temáticas sobre as classes multisseriadas. Embora estas sejam uma realidade de muitas escolas do campo, afirmam que há uma ausência nas formações sobre essa temática. Conforme sintetizado e explicitado na fala do professor Jônatas e da professora Jady:

Tem professor que trabalha de 1º ao 5º ano, mas não fizeram formação para trabalhar com essas turmas, assim como turmas de 6º ao 9º ano. Que essas formações pudessem ser baseadas nessa realidade. Às vezes, quando mistura professores de vários lugares, cidade, campo, totalmente diferente um do outro, não contribui com aquilo que você espera. (PROFESSOR JÔNATAS, 2021)

Eu gostaria assim como nós trabalhamos com bisseriado e nós trabalhamos com série juntas, 6º com 7º, o 8º com o 9º, temos dificuldade muito grande. A gente junta turma, mas conteúdo separado. Então nós não temos nenhuma capacitação, eles não dão aquela oficina, metodologia, planejamento, suporte de como trabalhar nessas turmas, nesse sentido. Só fazem assim: junta e a gente tem de se virar. (JADY, 2021)

Analisando as falas dos professores, percebe-se anseio por uma formação continuada voltada à realidade das escolas de várzea no que se refere ao processo de ensino-aprendizagem das classes multisseriadas. Diante dessas constatações, pode-se afirmar que a fala dos professores vão ao encontro dos estudos de Hage (2005), quando propõe que classes multisseriadas precisam sair do anonimato e entrar nas agendas das secretarias estaduais,

municipais de educação, das universidades, do Ministério da Educação e dos movimentos sociais do campo. De acordo com o autor, “elas não podem continuar sendo tratadas como se não existissem, excluídas das estatísticas e do censo escolar” (HAGE, 2005, p. 54).

Ainda nesse sentido, adverte que, em lugares mais afastados dos centros urbanos da Amazônia paraense, as classes multisseriadas representam uma possibilidade para garantir que os sujeitos do campo tenham o direito a estudar no lugar onde vivem.

As escolas multisseriadas oportunizam às populações do campo terem acesso à escolarização no lugar em que vivem, em sua própria comunidade, fator que poderia contribuir significativamente para a permanência dos sujeitos no campo e para a afirmação de suas identidades culturais, não fossem todas as mazelas que envolvem a dinâmica educativa efetivada nessas escolas. (HAGE, 2005, p. 57)

Tendo em vista essas considerações, podemos entender que as classes multisseriadas precisam ser percebidas como lugar possível de transformação, e não mais como uma anomalia do sistema educacional. Nesse sentido, compartilhamos com os dizeres de Hage (2014), quando afirma que, para ocorrer melhoria na qualidade da educação das escolas do campo, é necessário enfrentarmos as mazelas que envolvem essas escolas, as quais perpassam pela estrutura física, pela formação adequada de professores para trabalhar em classe multisseriadas.

Nesse sentido, recomenda ações articuladas “entre o micro e o macro, entre questões estruturais e de concepção, entre questões políticas educacionais, de organização do ensino e de formação dos profissionais que atuam nessas escolas” (HAGE 2014, p. 175). Na ausência de uma formação inicial e continuada adequada, os professores que trabalham em classes multisseriadas se veem obrigados a elaborar tantos planos de ensino e estratégias de avaliação da aprendizagem diferenciadas quantas forem as séries com as quais trabalham, conforme se constata na fala da professora Paula.

Eu acho que seria como trabalhar com as séries no mesmo tempo, porque a gente vai nessas formações, eles orientam planejar e trabalhar individual por série. Exemplo: professor do pré, do primeiro ano, eles orientam dessa forma. Mas a nossa realidade é totalmente diferente porque, quando eu estou aqui, eu estou com uma turma de 1º ao 5º ano, tudo junto, e aí? Se pra cá, a nossa realidade é essa, deveria ter uma formação em cima da nossa realidade. Seria orientar como fazer um planejamento envolvendo todas as séries. Não fica claro se nós trabalhamos todas as séries todas juntas. Então tem que vir com uma metodologia e estratégia diferente. (PROFESSORA PAULA, 2021)

A fala da professora nos leva a refletir sobre o que diz Imbernón (2011, p 17-18) ao afirmar:

Para que seja significativa e útil, a formação precisa ter um alto componente de adaptabilidade à realidade do professor. Quando maior a sua capacidade de adaptação, mais facilmente ela será posta em prática em sala de aula ou na

escola e será incorporada às práticas profissionais habituais. Um dos objetivos de toda a formação válida deve ser de poder ser experimentada e também proporcionar a oportunidade para desenvolver uma prática reflexiva competente.

Em se tratando dos professores da escola de várzea, para que ele possa desenvolver uma prática reflexiva competente, como propõe o autor, faz-se necessário que a formação continuada considere um contexto mais amplo que ultrapasse a sala de aula. Por isso, a necessidade de uma formação que respeite a cultura, o modo de vida e a forma como os povos ribeirinhos se relacionam com a terra, com a água e com outros recursos naturais, visto que, na concepção da educação do campo, “educar é ajudar a construir e a fortalecer identidades; desenhar rostos, formar sujeitos. Isso tem a ver com valores de vida, memória, cultura” (MOLINA, 2004, p. 42).

Além disso, para que essa formação tenha significado e seja útil, é preciso que as proposições sejam feitas com os professores, e não mais para os professores. Preferencialmente, ocorra no local onde escola está situada, para que todos os responsáveis pela educação dos alunos possam participar. Conforme mostram Corrêa e Hage (2011, p. 96):

No cotidiano de suas relações sociais de existência, as populações da Amazônia vivenciam situações peculiares nas relações produtivas; enfrentam singularidades nos diversos ambientes em que vivem; e possuem um conjunto de crenças, valores, símbolos, e saberes que se constroem/reconstroem nas práticas de formação pessoal e coletiva, na vivência e convivência nos vários espaços sociais em que participam. Por esse motivo, todos, sem exceção: professores, estudantes, pais e mães, membros das comunidades e representantes de movimentos e organizações sociais podem e devem ser envolvidos na construção coletiva das políticas e práticas educacionais a serem efetivadas na região. Eles, definitivamente, têm muito a dizer, a ensinar e aprender nesse processo que deve ser materializado com e pela participação dos sujeitos, das populações e movimentos sociais, e não para eles, como tradicionalmente tem ocorrido.

Os professores sugeriram ainda formações sobre avaliação e metodologias diversificadas. Propuseram temáticas sobre a realidade que envolve as escolas da várzea como, por exemplo, a agricultura familiar, o meio ambiente, entre outras, visto que os professores já trabalham com esses temas. Porém demonstraram que sentem necessidade de aprofundamento teórico para desenvolver suas práticas. Enfatizaram que essas formações devem ocorrer de acordo com as regiões, pois o campo, no município de Santarém, não é homogêneo, a realidade presente na região do planalto, região de rios, várzea, difere uma da outra.

A G2 acrescentou que as formações desenvolvidas pela SEMED precisam incluir todas as escolas, independentemente do número de alunos, pois, de acordo com a gestora, nas

formações que vem sendo realizadas, só participam os professores cujas turmas têm um certo número de alunos. Como a maioria das turmas das escolas que fazem parte do Polo Girassol não se enquadram na quantidade de alunos estipulada pela SEMED, os professores ficam à margem dessas formações.

Considerando o exposto, faz-se necessário voltarmos nosso olhar para o contexto escolar, pois, de acordo com Imbernón (2011), Nóvoa (1992), Arroyo e Caldart (2011), entre outros, a escola é percebida como local privilegiado de possibilidade formativa, visto que a formação continuada não se encerra em cursos, mas é um contínuo que perpassa por toda a vida profissional do professor.

4.2.3 A escola como *locus* de formação continuada

Não há como refletir sobre formação continuada sem considerar a escola como local de formação, haja vista que também é nela que o professor aprende sua profissão. Como bem enfatiza Freire (2006, p. 58): “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, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática”.

Para auxiliar na compreensão da escola como local que envolve a formação continuada, reportamo-nos às contribuições de Imbernón (2011) quando explica que a formação continuada na escola não representa uma simples mudança física, nem tampouco um novo conjunto de técnicas e procedimentos, mas é composta por uma carga ideológica, de valores, atitude e crenças que incidirão no exercício da profissão.

Nessa perspectiva, Nóvoa (1992) acrescenta a necessidade de conceber a escola como espaço de formação, onde trabalhar e formar não sejam atividades distintas, visto que são um processo permanente que deve se integrar ao dia a dia do professor e da escola.

Em se tratando da Educação do Campo, Arroyo (2011) considera a escola como espaço no qual se constrói conhecimentos, cultiva-se a cultura e os valores dos povos do campo, que possibilita ao educador construir uma visão mais ampla de sua prática e promove o consenso entre os saberes da realidade e os saberes científicos.

Costa (2012) destaca a importância da formação no contexto escolar como um elemento necessário para a compreensão de um processo educacional voltado para áreas de assentamento. Acrescenta: “nas lutas dos movimentos sociais pela Educação no Campo, assume-se um papel

de formar cidadãos formadores de opiniões, capazes de transformar o meio em que vivem, reivindicando políticas públicas no processo de formação humana” (COSTA, 2012, p. 129).

Ratificando essas reflexões, ouvimos os professores da escola “Girassol” para compreender como vem sendo realizada a formação continuada no contexto escolar. Questionamos se a escola tem realizado formação continuada, observando o período de 2015 a 2020. Todos os professores entrevistados afirmaram que a escola desenvolve formação continuada, destacaram também como elas acontecem e quais as contribuições na prática docente. Destacamos as falas que representam os relatos dos professores de como essas formações ocorrem na escola:

Sim. Temos formação continuada que ocorre na semana pedagógica, encontros pedagógicos que são realizados bimestralmente, palestras, planejamento de como fazer os projetos baseados na nossa realidade do qual estamos inseridos, por exemplo, o folclore, que trabalha as coisas daqui. Tem também o projeto ambiental que trata da questão da água, dos peixes, a questão do lixo. Esses projetos reúnem toda a comunidade. Tem também outros projetos curtos e as nossas reuniões. Além das trocas de experiências entre nós, um ajudando o outro e, também, na troca de saberes com nossos alunos. (ANA PAULA, 2021)

Sim. Por meio de oficinas, palestras, principalmente em relação ao planejamento. Serve porque a gente passa a desenvolver durante o ano letivo os trabalhos, sendo que não ocorre somente um encontro pedagógico. Ocorre encontros bimestrais. Agora espaçou mais por causa da pandemia, né? (LIZ 2021)

Diante das afirmações, interessou-nos saber se essas formações têm contribuído para a melhoria das práticas docentes. Para a maioria dos professores, a formação continuada realizada pela escola é importante, visto que contribui para o desenvolvimento da prática docente, que reflete na aprendizagem do aluno. Os relatos a seguir representam um consenso recorrente na fala dos professores sobre a eficácia dessas formações:

Eu considero essas formações muito importante, porque, quando você aprende algo novo, isso melhora muito o trabalho da gente. Quando a gente consegue trabalhar o que aprendeu alinhado ao conhecimento do aluno, a gente percebe que surge um efeito na aprendizagem dele, mas, quando é colocada coisa que é lá de fora, ele não tem nenhum interesse e até prejudica a aprendizagem do aluno. (PROFESSOR JÔNATAS, 2021)

Essas formações contribuem porque dá continuidade no trabalho que realizamos. Trazem conhecimentos básicos, como o de planejamento. Mas também estudamos outras temáticas que nos ajudam a desenvolver melhor o nosso trabalho; com isso, o aprendizado do nosso aluno. (PROFESSORA ENDY, 2021)

Eu acredito que sim, já que a formação continuada é processo contínuo e essas formações estão previstas no nosso PPP[...] elas são importantes porque

reúnem a escola polo e as anexas, sendo que as ações ficam a critério de cada escola, como vai desenvolver. Um exemplo é o projeto mutirão da limpeza que trabalha sobre o lixo. Esse projeto surge efeitos, porque envolve escola, pais e comunitários. (PROFESSOR WILLIAN, 2021)

Diante das falas dos professores, compreendemos que a formação continuada desenvolvida pela escola tem contribuído para um novo modo de fazer educação na várzea. Além de promover práticas diferenciadas que envolvem a comunidade, também valoriza o aluno no seu contexto.

Percebe-se, ainda, que os professores concebem a escola como espaço de construção coletiva de conhecimento. Constitui um lugar onde há troca de saberes entre os pares, como fica expresso na fala da professora Jady (2021): “além das formações planejadas, a gente aprende muito na troca de experiência. Na sala de aula, às vezes, a gente não percebe as dificuldades, mas o outro vê e ajuda. Isso contribui bastante para superar os desafios e melhorar a nossa prática. Aqui há muito isso”. Diante dessas considerações, os professores se percebem inseridos no processo formativo, visto que consideram o espaço escolar como contexto capaz de influenciar na prática da docência e na ampliação dos saberes profissionais, os quais contribuem para o diálogo com a comunidade.

Mas é oportuno lembrar que formação continuada não é suficiente para atender às demandas que envolvem as escolas, pois, como ponderam Cardoso *et al.* (2020):

É utópico, entretanto, considerar que a formação continuada resolve todos os problemas da educação ou da escola. Sabe-se que a instituição escolar está inserida em um contexto social que envolve questões de ordem econômica e política, o que extrapola as atividades de formação continuada de professores desenvolvidas pela escola. A valorização dos profissionais, o investimento na estrutura física das escolas, a formação inicial e continuada, a garantia de ensino público e de qualidade dependem de ações de órgãos federais, estaduais e municipais por meio de políticas públicas de educação. (CARDOSO *et al.* 2020, p. 322)

Somando com essa reflexão, Caldart (2004) pontua que não se trata de desconsiderar as iniciativas pontuais, pois, embora sejam importantes, é necessário ter clareza de que a luta dos povos do campo é por elaboração e efetivação de políticas públicas de formação continuada, que leve em conta as especificidades existentes no campo, pois considera que elas não podem ser ignoradas no processo educativo. No entanto, ressalta Caldart (2004, p. 25) que um dos afazeres das escolas do campo é ajudar a construir uma visão de mundo em que as pessoas sejam capazes de “explicitar, interpretar, questionar organizar, firmar ou revisar ideias e convicções sobre o mundo, sobre a história, sobre a sua realidade e sobre si mesmo”. Nessa perspectiva, a formação é vista como necessária, pois além de contribuir para reflexões e

aperfeiçoamento da prática profissional do professor, é um dos principais mecanismos de interlocução com as famílias, com os alunos e com a comunidade.

4.3 A prática pedagógica na escola de várzea

Para Fernandes (2011), a prática pedagógica se caracteriza como “prática intencional e o conhecimento como produção histórica e social, dotada e situada, numa relação dialética entre prática-teoria e conteúdo-formas e perspectiva interdisciplinares”. Nessa perspectiva, a autora enfatiza que o ensino-aprendizagem não se reduz à didática ou à metodologia de estudar e aprender, mas é o meio que o professor utiliza para instigar o aluno a construir o seu próprio conhecimento, pois nos mostra Freire (1996, p. 47): “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidade para a sua própria produção”.

Nessa compreensão, Fernandes (2011) esclarece que professor e aluno ensinam e aprendem juntos. O professor aprende com o aluno ao pesquisar sua realidade, o desenvolvimento cognitivo e afetivo, enquanto o aluno aprende por meio de processo de reconstrução daquilo que o professor sabe e tem para compartilhar. Nessa perspectiva, a função do docente vai para além de ensinar as disciplinas, pois, ao ensinar, ele não está ensinando somente determinados conteúdos, mas está ensinando o modo de ser e estar no mundo, atitude em relação à realidade e à convivência social.

Assim, as concepções de ensinar e de aprender se referenciam em ideias articuladas de educação, conhecimento, ciência e prática social. A leitura da escrita e a leitura da realidade nessas aulas mostram a tentativa de um ensino que procura pensar como se ensina, produzindo sentidos, significado e direção para o que se faz com os alunos e com a vida que se projeta. (FERNANDES, 2011, p. 160)

Nesse sentido, ao tratar sobre a prática pedagógica nas escolas do campo, Alencar (2010, p. 224) enfatiza que os professores que atuam nessas escolas precisam extrapolar os conhecimentos disciplinares e acolher, em suas práticas, o diálogo entre diversos e diferentes saberes que constituem a educação do campo. Isso implica, em suas práticas pedagógicas, possibilitar a integração entre os conteúdos escolares e os conteúdos do cotidiano, das histórias, memórias e cultura dos educandos e da comunidade.

4.3.1 O planejamento como possibilidade formativa em diálogo com a comunidade

Promover a participação da comunidade escolar nas decisões das escolas do campo se constitui um espaço de diálogo, que possibilita troca de saberes, valores dos quais o campo se compõe. Nesse contexto, a gestão exerce papel fundamental na elaboração de uma proposta coletiva de formação para além do espaço da escola, uma vez que a educação do campo não se limita ao espaço escolar. Ela está imersa na comunidade e compartilha dos problemas sociais que enfrenta.

Assim, há que se pensar em uma formação que permita ao professor interagir em outros espaços que vão além da sala de aula. Como enfatiza Pires (2012, p. 128), na concepção da educação do campo, o trabalho do gestor escolar deve ir além dos instrumentos normativos que constituem a gestão democrática, faz-se necessário que se “busque viabilizar práticas participativas democráticas, em que escola e comunidade participem ativamente, interferindo nas decisões”.

Partindo dessas considerações, questionamos a gestora sobre como acontece o planejamento e a condução das atividades pedagógicas com os professores, considerando o contexto da escola da várzea. De acordo com a gestora, a escola planeja suas atividades de forma coletiva, envolvendo professores, funcionários e representantes da associação de moradores de cada comunidade, tanto da escola polo como das escolas anexas. Acrescentou que os projetos ou ações da escola são definidos durante a semana pedagógica, em seguida passam a fazer parte do projeto político pedagógico da escola, que é avaliado a cada início de ano. Acrescentou considerar importante que o planejamento

[...] tenha um olhar amplo quanto à realidade de nossos alunos e o contexto em que estão inseridos. A realidade de uma comunidade é diferente da outra. Não dá para trazer tudo pronto e aplicar aqui. Às vezes, um professor quer aplicar alguma coisa de outro lugar, de outra escola que o aluno nem tem interesse. Quando ele conhece, ele participa. Os alunos não são os mesmos, a questão da cultura, o modo de vida é bem diferente de uma comunidade pra outra. Sempre eu coloco essa questão de conhecer a realidade. Tudo isso está no PPP, a escola trabalha em parceria com a comunidade e tudo é definido em conjunto [...] sem a parceria da comunidade não tem como trabalhar aqui na várzea. (G2, 2021)

Diante da fala da gestora, constata-se a preocupação de que as ações da escola valorizem a cultura, o modo de vida e os saberes que envolvem o contexto, tornando a aprendizagem mais significativa. De acordo com a fala da G2, os processos formativos são realizados de forma coletiva, em diálogo com a comunidade. Destacando, ainda, que o campo na Amazônia não é homogêneo, faz-se necessário que, no planejamento, sejam consideradas as particularidades de

cada comunidade, visto que há diferença de uma comunidade para outra. A fala da gestora nos faz lembrar os escritos de Gonçalves (2021, p. 10), ao enfatizar que há várias Amazôniaas na Amazônia, muitas delas contraditórias entre si. Todavia recomenda que:

Há de se optar por aquela que torne possível uma vida melhor, não só para os seus habitantes, mas também para o planeta [...]. E esse caminho passa necessariamente por incorporar suas populações aos direitos básicos de cidadania, oferecendo-lhes condições de fazer melhor o que já sabem, além de buscar novos caminhos a partir da experiência acumulada. A Amazônia exige uma visão complexa do meio ambiente, que não dissocie ecologia de justiça social, da cidadania.

Conforme depoimento da gestora, são vários os projetos com temas que fazem parte do cotidiano da comunidade inseridos no currículo da escola. Esses projetos são desenvolvidos tanto na escola polo como nas escolas anexas. Entre aqueles que integram escola-comunidade, destacam-se: o “Projeto Meio Ambiente” e o “Projeto do Folclore”.

O projeto do Meio Ambiente subdivide-se em outros projetos: “Mutirão da Limpeza”, “Horta e Jardim na Escola”, “Feira do Conhecimento”. Os projetos a seguir são resultados das discussões coletivas, sendo que cada escola tem autonomia para reorganizar de acordo com sua necessidade.

O “Projeto Mutirão da Limpeza” tem como um dos seus objetivos “manter o ambiente comunitário limpo e contribuir para prevenção de doenças causadas pelo acúmulo do lixo”, sendo que essa temática é trabalhada por meio de música, paródias e produção de cartazes que buscam incentivar os moradores sobre a importância de manter a comunidade limpa e, assim, evitar problemas na saúde e no meio ambiente. No dia da culminância do projeto, a escola realiza uma palestra e faz a exposição dos trabalhos produzidos pelos alunos e comunitários. Em seguida, são divididos os grupos que realizam a limpeza do espaço escolar e da comunidade. Em entrevista, a G2 expôs a relevância desse projeto:

Nós temos um projeto que dá muito certo, o Mutirão da Limpeza, que envolve toda a comunidade escolar [...] A gente pega, reúne, faz uma palestra sobre a questão do lixo e do meio ambiente, depois divide os grupos e saímos nos igarapés, tirando o lixo e coletando materiais que podem ser reutilizados. (G2, 2021)

O projeto “Horta e Jardim na Escola” (Figura 12) focaliza o exercício da cidadania e a qualidade de vida. Nesse sentido, é trabalhada a importância da alimentação saudável, como verduras, hortaliças e legumes sem a utilização de agrotóxicos. Tem como objetivo, ainda, tornar a escola um ambiente mais agradável e acolhedor. As atividades do projeto consistem em manutenção e construção de hortas, plantas ornamentais, plantação de mudas de árvores

típicas da região de várzea, como: castanha sapucaia (*Lecythis pisonis Cambess*), mari (Mari-*Inguamari*). Além disso, são realizadas oficinas de construção de vasos com recursos naturais e garrafas *pet*, gincanas e outras ações que também envolvem a comunidade.

Figura 12 – Ações do projeto Horta e Jardim na Escola



(12-a)



(12-b)



(12-c)



(12-d)

Fonte: Arquivo da escola. A figura 12-a mostra a preparação do substrato para cultivo da horta e jardim; a figura 12-b, os alunos cultivando a horta da escola; a figura 12-c, vasos produzidos pelos alunos na oficina de aproveitamento de recursos naturais; e a figura 12-d retrata a culminância do projeto em 2019.

Relacionado ao meio ambiente, tem-se também o projeto “Feira do Conhecimento”, no qual o pirarucu (*Arapaima gigas*), por ser a principal fonte de renda da comunidade, ganha destaque. Antecedendo o evento, os professores levam os alunos no local onde os pescadores realizam a captura do peixe (Figura 13). Durante a visita, os alunos, além de observarem as características do ambiente onde os peixes se encontram, registram as informações que são repassadas pelos pescadores com relação à espécie. Essas anotações são transformadas em paródias, poesias, desenhos que são apresentados na Feira do Conhecimento, que acontece no

início do mês de dezembro, quando encerra a pesca do pirarucu em função do período de reprodução da espécie.

Figura 13 – Visitação dos alunos no local onde ocorre a pesca do pirarucu



Fonte: Arquivo da escola Girassol – A figura 13 registra os alunos e professores da Escola Girassol em visitação ao local onde ocorre a pesca do pirarucu – 2019.

De acordo com a fala da G2, o objetivo da “Feira do Conhecimento” é fazer com que as novas gerações aprendam sobre a importância de dar continuidade aos trabalhos realizados pelos comunitários, no que diz respeito à conservação dos recursos pesqueiros, os quais ela considera de fundamental importância para as populações ribeirinhas no ambiente de várzea: “Tudo isso é feito em parceria com a comunidade e o professor precisa conhecer e trabalhar em sala de aula. Essa é a proposta da escola” (G2, 2021).

Para retratar as ações desenvolvidas no projeto “Feira do Conhecimento”, a gestora disponibilizou uma poesia escrita por um professor apresentada na feira do conhecimento no ano de 2017.

Deus eterno e poderoso.
O feitor da criação.
Lhe peço a sua benção.
E que me dei inspiração,
Para contar a história
Desse punhado de irmão.

Do que eu admirei
Foi a forma de partilhar.
Se um não tiver o que comer
Não precisa se apavorar
Do pouco que arranjarem

Juntos tinham que provar.

Também aqui deixou surpreso
 Foi uma reserva que existe lá
 Os homens deixam suas mulheres
 E à noite por lá pernoitar
 Para espantar os predadores
 Que estão sempre a rondar.

É uma luta árdua
 Feita com dedicação,
 Os seus filhos vão aprendendo
 Como regra de lição
 E assim vai se perpetuando
 De geração em geração.

Eles já fazem a prática.
 O que comentam o fórum mundial e social
 Na preservação do meio ambiente
 E a vida natural
 Só faltam outras comunidades o seguirem
 E terem um só objetivo principal.

A poesia faz alusão ao manejo do pirarucu e à preservação de outros elementos da natureza que envolvem a fauna, a flora e os próprios seres humanos. Essa prática já vem sendo desenvolvida pelos moradores da comunidade desde a década de 1970 e repassada às novas gerações por meio de projetos, ações realizadas pela escola e comunidade (SÁ, 2017).

No projeto “Festival folclórico”, é feito um resgate da cultura local. A ideia do projeto surgiu com o intuito de resgatar os costumes e valores dos antigos moradores que têm servido de base para os trabalhos que a comunidade desenvolve atualmente. Para isso, os alunos, juntamente com os professores e representantes da comunidade (Figura 14), visitam os locais habitados pelos antigos moradores.

Figura 14 – Visita dos estudantes aos locais habitados pelos antigos moradores



Fonte: Arquivo da escola – 2019.

No decorrer das visitas, são repassadas as informações sobre a história de vida dos antigos camponeses que habitavam esses espaços, com destaque para a forma de moradia, utensílios, ferramentas utilizadas por eles, meios de transporte, como preparavam seus alimentos, conservação da água, como protegiam seus animais no período da cheia dos rios, a religiosidade, a forma de liderança e a comunhão entre as famílias.

A partir das narrativas, os alunos juntamente com os comunitários reproduzem as moradias (Figura 15) dos antigos habitantes. Também elaboram paródias, peças teatrais, ilustrações sobre a história da comunidade que são apresentadas e ficam em exposição no dia do “Festival folclórico”.

Figura 15 – Reprodução da cozinha de um antigo morador da comunidade Esperança



Fonte: Arquivo da Escola Municipal de Ensino Fundamental “Girassol”. Festival Folclórico 2018.

A figura retrata a casa de um antigo morador da comunidade Esperança. O utensílio número 1 (um) trata-se de um pilão de madeira utilizado para triturar alguns alimentos, como o milho, o café, entre outros. O utensílio 2 (dois) mostra um fogão à lenha; e o de número 3 (três), um pote de barro que servia para armazenar água para beber. O utensílio 4 retrata um reservatório de água feito de cuia (*Crescentia cujete*), onde era armazenada a água para consumo diário das famílias e para outras finalidades.

Observa-se que os projetos são trabalhados com uma metodologia que tem rosto e memória, respeita os saberes, a cultura e o modo de interpretar e expressar o mundo que as pessoas que vivem e trabalham na várzea já possuem. Nesse sentido, a G2 acrescentou que há aceitação e participação dos pais, alunos e comunidade com relação a essas atividades, visto que elas estão previstas no PPP da escola que “foi construído de forma coletiva, considerando [...] a diversidade sociocultural em que a escola está inserida” (PPP da escola, 2020, p.13). A figura 16 mostra a colaboração e participação dos pais e comunitários nas atividades da escola.

Figura 16 – Projeto Feira do Conhecimento



(16-a)

(16-b)

Fonte: Arquivo da escola – 2019 – A figura 16- mostra comunitários construindo as barracas para a feira do conhecimento. Na figura 16-b, registra-se um momento de apresentação das danças regionais e locais pelos alunos e moradores da comunidade Esperança.

Abordando ainda o processo formativo entre escola e comunidade, cabem destacar os encontros pedagógicos que ocorrem de forma bimestral e envolvem a escola polo e as escolas anexas. Nesses encontros, são discutidas temáticas selecionadas pelos professores e socializadas por meio de grupos ou duplas. Cada grupo ou dupla tem liberdade para utilizar a metodologia que considera melhor para partilhar os conteúdos estudados. Segundo a gestora, a socialização das temáticas é um momento importante. Além de possibilitar a troca de experiência entre os pares, os professores são incentivados a pensar em diferentes atividades que podem desenvolver em sala de aula, “visto que os professores são criativos e têm habilidades em paródia, desenhos, encenação teatral, poesia, entre outros” (G2). Quando indagada sobre os temas discutidos nos encontros pedagógicos, a G2 explicou que “não existe um conteúdo específico a ser trabalhado, mas sim diferentes temáticas, de acordo com a necessidade e a potencialidade que envolvem o contexto escolar”.

De acordo o relato da G2 e ao analisar as atividades desenvolvidas nos encontros pedagógicos, pode-se afirmar que as temáticas discutidas nos encontros de formações estão organizadas conforme a ordem de interesse dos próprios professores. A Figuras 17 traz uma amostra sobre algumas temáticas que foram trabalhadas.

Figura 17 – Formação continuada na Escola Girassol



(17-a)

(17-b)

Fonte: Arquivo da escola 2017. A figura 17-a retrata os professores do Estado realizando oficina sobre planejamento – temática: sequência didática; a figura 17-b mostra professores e comunitários participando de formação continuada sobre inclusão escolar.

Em relação aos encontros pedagógicos, muitos foram os momentos em que os professores em suas falas manifestaram a contribuição dessas atividades em suas práticas pedagógicas, visto que são temáticas selecionadas a partir do diagnóstico feito pelos próprios professores em parceria com a comunidade. No entanto, essa compreensão não é generalizada. A professora Paula afirmou que esses encontros, em se tratando de formação continuada, não são tão relevantes, pois “as temáticas mais estudadas tratam sobre o Projeto Político Pedagógico – PPP da escola e outros documentos enviados pela SEMED, que serve apenas para fazer acompanhamento da aprendizagem dos alunos” (PROFESSORA PAULA, 2021)

Refletindo ainda sobre os projetos e os encontros pedagógicos, é possível perceber, na fala dos professores e da gestora, a ausência da Secretaria Municipal de Educação. O que cabe um questionamento sobre as reais condições em que professores, gestores e comunidade realizam essas atividades. Os estudos de Hage (2005) nos têm mostrado que os professores que trabalham no campo, em áreas afastadas dos centros urbanos da Amazônia paraense, expressam um sentimento de abandono por parte do poder público, uma vez que desenvolvem suas atividades sem o acompanhamento das secretarias municipais de educação. Devido a essa ausência, são obrigados a dar conta de algumas tarefas com os seus próprios recursos. Essa questão foi destacada no depoimento, em entrevista, da professora Ana Clara que fez a seguinte afirmativa:

Quando queremos fazer algo diferenciado para trabalhar com os nossos alunos, temos que comprar material. Um exemplo: se quero fazer o projeto para o dia da criança, aí temos que fazer coleta. Além do nosso salário ser pouco, a gente ainda investe na escola, porque se a gente quer realizar um projeto, alguma coisa inovadora para nossas crianças, temos que tirar do bolso. (ANA CLARA, 2021)

A fala da professora reafirma o que vem sendo mostrado por Hage (2014) sobre a necessidade de um comprometimento por parte do poder público com as escolas, educadores e sujeitos do campo na efetivação das políticas públicas já asseguradas por lei. Almeja-se que valorizem os profissionais que atuam nessas escolas, principalmente no que diz respeito à formação continuada, melhoria salarial e condições melhores de trabalho.

Isso inclui a urgência de concursos públicos para o ingresso na carreira docente, visto que a maioria dos professores que participaram da pesquisa atuam como temporários e, como bem enfatiza Gatti (2012, p. 102), “a condição de temporário [...] não conduz à estabilidade e à progressão profissional [...], afeta a própria profissionalização docente, a formação continuada [...], em decorrência, a qualidade de ensino”. Isso também implica a negação de direitos, tendo em vista que esses professores atuam com contrato por prazo determinado. Nesse tipo de contrato, não são garantidas férias remuneradas, licenças, gratificações, entre outros direitos.

Em trabalho de campo, foi constatado que, devido ao contrato por tempo determinado, os professores passam a ter vínculo com o município e a fazer parte do quadro docente no mês de agosto, quando inicia o ano letivo, indo até o final de abril do ano seguinte, período em que encerra o calendário letivo devido às cheias dos rios. Nos meses de maio a julho, o contrato desses professores é interrompido. Após esse período, eles assinam novo contrato que vigora até o término do ano letivo, quando novamente perdem o vínculo com o município.

Apesar dos fatores que indicam a precarização do trabalho docente, no decorrer das entrevistas, não foi constatado, na fala de nenhum dos professores, o desejo de abandonar a profissão. Ainda que tenham ciência dos percalços que envolvem seu trabalho, mostram-se preocupados e revelam compromisso com a formação das novas gerações. Nesse sentido, buscam, por meio de práticas alternativas, articular os conhecimentos escolares com o cotidiano dos alunos.

A esse respeito, Souza (2008), ao realizar estudo sobre as práticas pedagógicas dos professores do campo, ressalta a necessidade de registrar o esforço que muitos professores realizam para desenvolver práticas pedagógicas diferenciadas como forma de garantir o ensino que tenha sentido sociocultural para os povos do campo, mesmo diante dos inúmeros problemas que enfrentam, os quais dificultam o trabalho dos professores que atuam nesses territórios.

Hage (2014), em seu texto intitulado “Transgressão do paradigma da (Multi)seriação como referência para a construção da escola pública do campo”, reafirma o que diz a autora e acrescenta que, antes de implementar as proposições, políticas e ações que almejam mudanças para as escolas do campo, é preciso ouvir os professores que atuam nesses espaços e aprender com suas experiências em relação ao trabalho que desenvolvem, a forma de convivência e de educação. Nesse sentido, recomenda que é preciso:

[...] realizar uma “escuta sensível” ao que os professores e estudantes vêm realizando no cotidiano da escola, destacando as atividades bem-sucedidas, valorizando as boas práticas educativas e refletindo sobre as experiências que não se efetivam adequadamente, para ressignificar, com eles, os sentidos de currículo, de projeto pedagógico, de educação e de escola. O que se pretende é o redimensionamento das práticas e as formulações das proposições, que ocorram de forma sintonizada com a realidade dos sujeitos do campo, ou seja a partir do lugar dos sujeitos do campo, sem apartá-lo do mundo global, do contexto urbano, com os quais o território do campo interage continuamente, constituindo-se sua identidade/subjetividade, a partir dessa interação. (HAGE, 2014, p. 1177)

Seguindo esse direcionamento, na sequência, abordaremos a prática pedagógica dos professores que atuam na escola de várzea, pois, como bem enfatiza Hage (2014), as atividades desenvolvidas pelos professores que atuam nessas escolas apresentam-se como caminho para mudanças que se almejam às escolas do campo. Elas fornecem indagações, contribuições que podem dar novo sentido ao currículo, à educação e à construção de uma escola diferente da que existe na área rural.

Como afirmam Arroyo *et al.* (2004, p. 14-15): “[...] Fazer do povo do campo e de seus processos de formação o ponto de partida para a formulação de políticas públicas educativas significa garantir o caráter popular dessas políticas e sua articulação com o projeto de país e de campo”. Para tanto, é preciso escutar os professores, considerar suas opiniões, seus saberes, suas necessidades para propor uma formação que, de fato, contribua de forma eficaz para a melhoria de sua prática e consequentemente na qualidade do ensino nas escolas do campo.

4.3.2 O planejamento na prática pedagógica dos professores da várzea

O planejamento é um instrumento fundamental no desenvolvimento da prática pedagógica. Por meio dele, o professor organiza e coordena suas atividades, a partir dos objetivos traçados. Pode, ainda, rever e adequar as suas ações no decorrer do processo de ensino e de aprendizagem, pois, de acordo com Libâneo (2018, p.125), “o ato de planejar não se reduz ao momento da elaboração dos planos de trabalho. É uma atividade permanente de reflexão e

ação”. Ainda segundo o autor, o planejamento como processo possibilita ao professor analisar a realidade em suas condições concretas, refletir sobre ela e buscar alternativas para a construção de uma nova realidade, propondo formas adequadas de atender às necessidades sociais e individuais dos alunos.

Esse entendimento vai ao encontro do pensamento de Borges e Silva (2012) que, ao tratarem sobre a escola do campo enfatizam que tal instrumento não pode se dar alheio à realidade que envolve essas escolas em toda sua estrutura, a qual vai muito além do espaço físico. Na concepção da Educação do Campo, “o ambiente educativo é tudo o que acontece na vida da escola, dentro e fora dela, mas que precisa ser planejado” (BORGES; SILVA 2012, p. 235).

Em se tratando do contexto da pesquisa, podemos constatar que o planejamento é concebido pelos professores como instrumento necessário na prática pedagógica, que, além de possibilitar um elo entre os conteúdos escolares e os conhecimentos da comunidade em que os alunos estão inseridos, constroem seus saberes, compartilham suas dúvidas na troca de experiência com os colegas mais experientes.

Contudo os professores de forma unânime apontaram dificuldades em relação à elaboração do planejamento, tendo em vista que trabalham em classes bisseriadas e multisseriadas, compostas por estudantes com idade e níveis de aprendizagem diferentes. Porém precisam elaborar seus planejamentos como se estivessem atuando em classe seriada, pois são guiados pela proposta da Secretaria Municipal de Educação que estabelece o conteúdo por série, que segue a mesma estrutura das escolas da zona urbana. Assim, fica a cargo do professor da várzea adaptar o seu planejamento à realidade em que trabalham. Importante lembrar que esses professores trabalham com mais de uma disciplina, o que representa uma sobrecarga no ato de planejar.

Essa problemática também é abordada por Hage (2011, p. 100) ao esclarecer que, nessa situação, os professores se vêm obrigados a “elaborar tantos planos de ensino e estratégias de avaliação da aprendizagem diferenciadas quantas forem as séries com quais trabalham”. O autor acrescenta que, sem uma formação adequada para trabalhar nas escolas do campo e sem conhecimento sobre as classes multisseriadas, muitos professores que atuam nessas escolas acabam organizando seu trabalho pedagógico sobre a lógica da seriação, desenvolvendo suas atividades educativas referenciados por uma visão de ‘ajuntamento’ de várias séries ao mesmo tempo. Para dar conta de várias turmas ao mesmo tempo, Hage (2011, p. 100) destaca que

É muito comum presenciarmos nessas turmas os docentes conduzirem o ensino a partir da transferência mecânica de conteúdos aos estudantes sob a

forma de pequenos trechos – como se fossem retalhos de conteúdos disciplinares – extraídos de livros didáticos a que conseguem ter acesso, muitos deles bastantes ultrapassados e distantes da realidade do meio rural, repassados por meio de cópias ou transcrição no quadro, utilizando a fragmentação do espaço escolar com a divisão da turma em grupos, cantos ou fileiras seriadas como se houvesse várias salas em uma, separadas por paredes invisíveis.

Por outro lado, há professores que buscam “transgredir” o paradigma seriado urbano de ensino através de “práticas criadoras e inventiva, com capacidade de inovar, de fazer diferente, mesmo quando as condições materiais, objetivas e subjetivas são muito desfavoráveis e as limitações e carências são muito profundas” (HAGE, 2005, p. 7).

Diante dessas considerações, buscamos compreender com os professores como planejam e desenvolvem suas atividades em sala de aula, considerando o contexto das escolas de várzea. Para tanto, não tivemos a pretensão de observar as práticas pedagógicas dos professores em sala de aula. Limitamo-nos a escutar os professores, pois, como nos ensina Freire (1996), é importante saber escutar, pois escutando as suas dúvidas, seus receios, suas experiências que aprendemos a falar com os professores. Para Freire (1996, p. 113): “Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele, mesmo que, em certas condições, precise falar a ele”. Compreende-se, assim, que não é falando impositivamente de cima para baixo que aprendemos a falar com os outros como se fôssemos os portadores da verdade.

Considerando que as escolas da várzea são de responsabilidade do município, elas têm que atender aos requisitos municipais, visto que recebem no início do ano letivo o plano de curso da Secretaria Municipal de Educação com os conteúdos que devem ser efetivados em suas práticas pedagógicas. Por isso, questionamos aos professores o que consideram importante quando planejam suas atividades. Dos sete professores ouvidos, todos planejam seguindo as orientações da Secretaria Municipal de Educação. Entretanto, afirmam fazer adaptações dos conteúdos com a realidade dos alunos, conforme sintetizado nos depoimentos a seguir:

Eu planejo minhas aulas, mas quando eu chego na sala de aula, eu ouço meu aluno [...] eu pego a voz dele e trabalho assunto relacionando ao conteúdo da Secretaria Municipal de Educação. Eu jogo pra realidade deles [...]. Eu aceito a ideia que ele trás e envolvo no assunto que é estipulado no meu planejamento. Eu sigo o planejamento da SEMED, mas também envolvo a questão da realidade dos alunos. (ANA CLARA, 2021)

Além de ter um planejamento baseado nos próprios conteúdos que vêm da SEMED, eu faço uma adequação, aí coloco conteúdos que possam trazer, assim, aprendizagem para os alunos [...] buscando algumas realidades dos alunos, comparação em algum momento que possa fugir desse planejamento aqui da SEMED, dos conteúdos, mas que sejam algo que faça parte da realidade deles. (JÔNATAS, 2021)

Embora tenham como referência a proposta de SEMED que, de certa forma, exerce influência na prática pedagógica dos professores. Nas falas dos professores, observa-se que eles dão relevância às questões que envolvem a comunidade onde o aluno está inserido. Nesse sentido, há uma preocupação em selecionar os conteúdos que possam contribuir na aprendizagem e na vida do aluno. Sobre esse aspecto, Vasconcelos (2000, p. 17) esclarece que

O conhecimento da realidade do aluno é essencial para subsidiar o processo de planejamento numa perspectiva dialética. Devemos ter em conta o aluno real, de carne e osso que efetivamente está na sala de aula, que é um ser que tem suas necessidades, interesses, nível de desenvolvimento (psicomotor, socio-afetivo, quadro de significações, experiências anteriores, história pessoal), sendo bem distinto daquele aluno ideal dos manuais pedagógicos (marcados por valores de classe) ou sonho de alguns professores. Tendo que trabalhar em função daquilo que realmente o aluno é [...].

Considerando o que propõe o autor, percebe-se no depoimento dos professores um certo esforço para planejar suas atividades pedagógicas de forma que os conteúdos da Secretaria Municipal de Educação sejam registrados, mas que também os conteúdos que fazem parte da vida do aluno sejam considerados. Nesse sentido, há professores que aceitam passivamente trabalhar o que é proposto pela SEMED, há outros que questionam e buscam planejar suas atividades envolvendo o trabalho, a cultura dos povos da várzea. Conforme se observa no relato da professora Paula:

Eu não sigo o planejamento da SEMED, não totalmente, eu mudo. Aqui os alunos têm um monte de palavreado diferente, o dia a dia, a pescaria e a agricultura, sua forma de falar [...] então eu vou falar alguma coisa de geografia, de história um assunto lá da cidade? Eu coloco coisa deles aqui, do dia a dia deles. Por exemplo, tem livros que são enviados pra cá que tem coisa lá do Sul, que não tem nada a ver com a nossa realidade, então eu tiro. (PAULA, 2021).

Com relação ao planejamento, ficou evidente na fala da maioria dos professores que eles organizam e planejam tendo como base os conteúdos programáticos enviados pela SEMED, mas buscam articular com a realidade local. Considerando a fala dos professores, questionamos como eles trabalham esses conteúdos em sala de aula.

O que eu considero importante trabalhar são os conteúdos que envolvem a realidade a qual nos encontramos, como agricultura, a pesca, meio ambiente, entre outros que fazem parte da realidade da escola, da comunidade e dos alunos. Por isso, antes de realizar o planejamento, é preciso fazer o diagnóstico, avaliar e assim planejar de acordo com as necessidades encontradas. (PROFESSORA ENDY, 2021)

Tem o planejamento da Secretaria, eu procuro adaptar os conteúdos com a realidade daqui. (WILLIAM, 2021)

Eu acho, assim, importante selecionar os conteúdos em cima das dificuldades dos alunos. A gente recebe um currículo de lá e segue de 40 a 50 por cento, porque, quando chego aqui, na sala de aula, a realidade é diferente. A gente percebe se pode ou não avançar nos conteúdos, mas é sempre acompanhando a aprendizagem do aluno. (PROFESSORA JADY, 2020)

Se a gente pega, por exemplo, matemática, que trabalha a questão monetária. Se ele vai comprar alguma coisa na taberna, aí eu pego o conhecimento que ele tem sobre o dinheiro, aí eu relaciono com o da SEMED. A questão da geografia, de que forma posso trabalhar a localização do Pará, baseado na realidade daqui, utilizando a bússola. Porque eles têm os barcos que sai daqui da comunidade de várzea e vai para Santarém. Ele tem perímetro e, através da bússola, ele pode saber que horas ele vai chegar lá. Os meios de transporte, a gente pode falar dos que a gente usa aqui e os que são usados na zona urbana, fazer a diferença. O trânsito, aqui, a gente trabalha estrada e não rua, os semáforos aqui nós não temos, mas ele precisa conhecer, fazer essa diferença entre os conhecimentos da cidade com o da várzea. É de suma importância que se ensine aos nossos alunos essa distinção, a diferença. (PROFESSORA ANA PAULA, 2021)

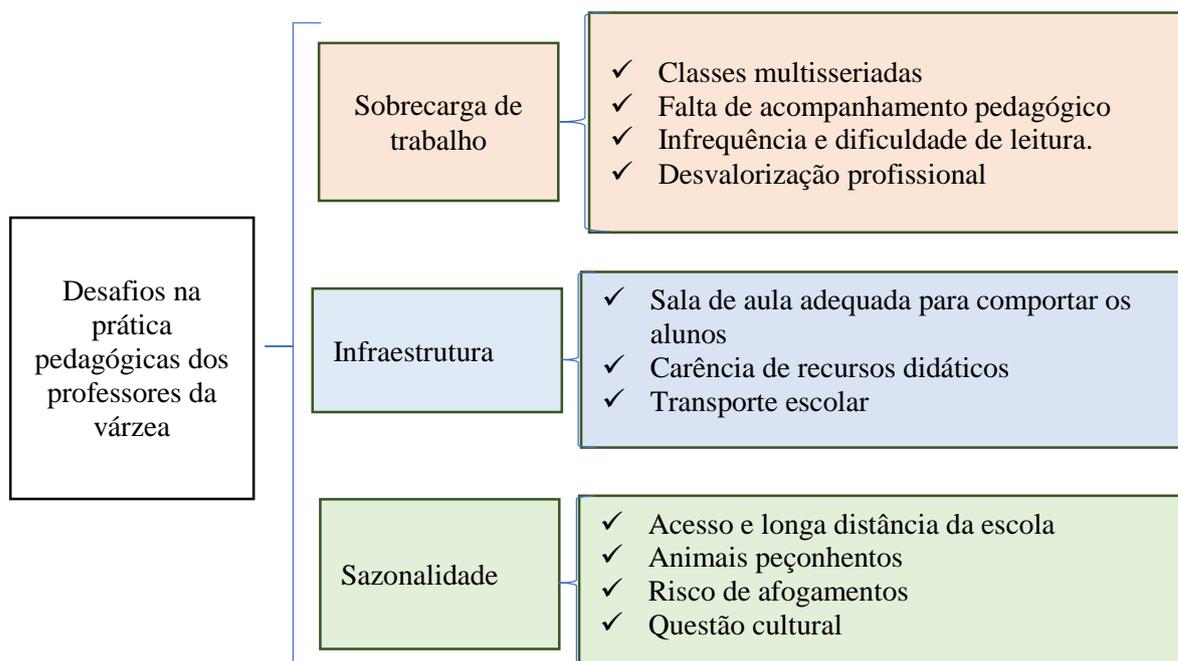
Ao analisar as falas dos professores, ficou constatado que eles buscam inserir as questões da comunidade em suas práticas pedagógicas. Isso se dá principalmente pelo fato de a maioria dos professores serem nativos ou moradores da comunidade e terem sido alunos de multisséries, com isso, conhecem a realidade no papel de aluno e agora de professor.

4.3.3 Desafios e estratégias na realização da prática pedagógica dos professores da várzea

Conforme já demonstrado, a escola é um local privilegiado para a formação continuada, contudo não se pode refletir de forma isolada o potencial formativo que esse espaço representa. Nesse sentido, é importante conhecer os condicionantes que possibilitam ou dificultam a prática pedagógica dos professores que atuam nesses espaços, e há uma intrínseca relação entre a prática docente e a formação continuada de professores. Conforme os estudos de Hage (2014), a prática dos professores que atuam nas escolas do campo deve ser o ponto de partida para a elaboração e a efetivação das políticas públicas de educação para as escolas do campo.

Nessa perspectiva, procuramos conhecer as dificuldades encontradas pelos professores e as estratégias que utilizam diante dos desafios que interferem em suas práticas pedagógicas. Os docentes evidenciaram em suas falas diversos desafios, conforme sintetizado e demonstrado por meio de palavras-chave no fluxograma descrito na Figura 18.

Figura 18 – Síntese dos desafios que interferem na prática pedagógica dos professores da várzea



Fonte: Elaborado pela autora com base nas entrevistas realizadas com gestores e professores em 2021.

Diante das respostas dos professores, um dos pontos recorrentes que dizem respeito aos desafios e limitações que enfrentam para desenvolver suas práticas pedagógicas nas escolas de várzea é o fato de atuarem com classes multisseriadas e bisseriadas sem ter uma formação adequada para trabalhar com essas turmas. Acrescentaram que, embora estejam atuando em turmas com essa forma de organização, são orientados a desenvolver suas atividades e acompanhar a aprendizagem dos alunos como se estivessem trabalhando em classes seriadas. Conforme fala dos professores:

Por exemplo, as fichas de acompanhamento pro primeiro ano é uma ficha, pro segundo ano é outra ficha diferente. O terceiro já é outra ficha e quarto também. Se eu trabalho todas as turmas juntas, deveria vir só uma ficha. Mas é separado. Acaba que eu passo meu tempo só preenchendo fichas. (PAULA, 2021)

Outra coisa que dificulta muito aprendizado do aluno é essa questão de juntar muitas turmas. Por exemplo, pegar 2º, 3º, 4º, 5º anos, quatro turmas em uma só sala, é diferente de ter uma só turma dando quatro horas de aula só pra aquela turma. Aí pega quatro turmas, dessas quatro, têm alunos que estar cursando uma série que devia estar em outras mais atrás. Não consegue acompanhar a turma. Em quatro horas de aula, acaba que você não consegue dar vinte a trinta minutos de aula pra ele. Isso dificulta muito. (PROFESSOR JÔNATAS, 2021)

Os desafios que eu encontro é trabalhar com multissérie e trabalhar muitas disciplinas todas misturadas. (PROFESSORA ENDY, 2021)

Os depoimentos dos professores evidenciam o que já vem sendo mostrado nos estudos de Hage (2014) sobre as escolas do campo na Amazônia paraense. De acordo com esse autor, embora a maioria das escolas do campo seja organizada em multissérie, na prática, elas se materializam em classes seriadas. Para Hage (2014, p. 1175), essa é a “[...] maneira viável, exequível que a seriação encontrou para se materializar num contexto marcado pela precarização da vida, da produção e da educação, conforme indica a visão urbanocêntrica de mundo, que predomina na sociedade brasileira e mundial”.

Na fala dos professores, em consonância com Hage (2005), é justamente a presença da seriação nas classes de multissérie da escola pesquisada que pressiona os professores a organizar o trabalho pedagógico de planejamento e avaliação como se estivessem atuando em classes seriadas, causando aos professores sobrecarga de trabalho.

É importante ressaltar que os estudos que realizamos sobre a educação que se quer para o campo não tratam de classes multisseriadas como indicativo para as escolas do campo. O que nos leva a considerar que não é esse o modelo de organização que se quer para o campo. Porém é oportuno lembrar que o campo brasileiro não é homogêneo e, em alguns lugares como as escolas da várzea onde realizamos a pesquisa, essa é a possibilidade dos estudantes varzeiros, ribeirinhos continuarem estudando em sua própria comunidade, como bem retrata a fala da G2:

O que eles colocam muito, ultimamente, que os alunos daqui devem ser remanejados para outra escola. O que ajuda são as classes multisseriadas. Caso contrário, os alunos de quatro comunidades estariam reunidos em uma só escola. Com isso, teria três escolas fechadas e ficariam vários professores desempregados. (G2, 2021)

O acúmulo de funções também se faz presente na fala dos professores, os quais relataram que, além das tarefas próprias da docência, acumulam outros afazeres que vão desde a limpeza da escola à função de agente de saúde:

Eu, por exemplo, sou professora da sala de aula. Fora da sala, eu trabalho nos projetos na área de saúde como voluntária pra ajudar a comunidade. Na escola, sou presidente do conselho. Aqui, morando e participando das atividades comunitária dos trabalhos da associação, tenho minha responsabilidade enquanto moradora. A gente precisa ser um professor articulador, às vezes, a gente sofre por isso [...]. Além de ir pra sala de aula, nós trabalhamos também fora da sala de aula. Nós limpamos a nossa escola. Nós temos a questão do meio ambiente, pra não ficar sujo, devido aos bichos, nós arrumamos um tempo para fazer esse trabalho. Somos um pouco de tudo, não somos só professores de ensinar na sala de aula, somos professores do campo mesmo. Enchemos água, lavamos, limpamos a escola em geral, fazemos mutirões entre os professores e os demais funcionários da escola. Nós não somos só esse professor de ensino. Somos tudo isso e dá exemplo para toda a comunidade. (ANA PAULA, 2021)

A gente acaba se envolvendo na comunidade, nos trabalhos comunitários, lideranças comunitárias, queira ou não. A gente participa das reuniões e como as pessoas sabem que a gente tem um certo conhecimento, geralmente apontam a gente pra ser secretário, pra tá na frente de alguma coisa. Acaba se envolvendo como liderança de comunidade. Os próprios alunos trazem essas questões pra gente. Eles cobram referente às questões que envolvem a comunidade. (JADY, 2021)

A fala dos professores nos leva a refletir sobre os desafios que esses educadores enfrentam para garantir o direito dos estudantes das escolas do campo na Amazônia paraense. Por isso, acabam assumindo diversas funções para além da docência como bem retratam os estudos realizados por Hage (2005, p.50): “faxineiro, líder comunitário, diretor, secretário, merendeiro, agricultor, agente de saúde, parteiro *etc.*”.

Os professores relataram que a ausência de alguns pais no acompanhamento da aprendizagem dos filhos sobrecarrega o trabalho do professor, pois, além das quatro horas de trabalho em turmas bisseriadas ou multisseriadas, precisam ainda assumir o “papel de pai, mãe, psicólogo, professora, profissional da saúde para que o aluno aprenda” (ANA CLARA, 2020). Somando a isso, a infrequência é um dos fatores que contribuem para a dificuldade de leitura de alguns alunos, conforme relato da professora Jady e Jônatas que fizeram a seguintes ponderações:

Outro desafio é a questão da frequência. Tem dia que só tem um aluno [...]. A gente percebe, no 6º ano, a dificuldade muito grande de leitura, porque eles vêm de uma turma de multissérie. A gente recebe o aluno que vem estudando do pré ao 5º ano juntos. Ele chega nesse sexto ano que vai fazer o 6º e 7º junto. Então, na hora de fazer o planejamento, às vezes, tem que pensar diretamente nas dificuldades dos alunos e planejar estratégia para incluir aquele aluno que apresenta essa dificuldade, sem atrasar o que está mais adiantado. (PROFESSORA JADY, 2021)

Outra coisa que dificulta muito o aprendizado do aluno é a questão da infrequência. Os alunos que faltam têm muita dificuldade de leitura. Aí você precisa fazer de tudo para que ele aprenda. (PROFESSOR JÔNATAS, 2021)

Observa-se, nas falas dos professores, que eles se preocupam com a aprendizagem dos alunos. Nesse sentido, entendem que não basta planejar para cumprir os conteúdos, mas é necessário criar estratégias sempre considerando as dificuldades dos alunos. Por outro lado, ter que planejar diferentes atividades para atender aos alunos com dificuldade de aprendizagem torna-se um desafio para o professor. Considerando o acúmulo de funções e tarefas, os professores têm pouca oportunidade de realizar um atendimento com mais sistematicidade aos estudantes. Com isso, o

[...] aproveitamento nos estudos e a repetência é motivada em grande medida pela dificuldade de apropriação da leitura e da escrita por parte dos estudantes” “[...] essa situação se torna problemática, porque os professores têm sido pressionados pelas secretarias de educação a aprovar o maior número de estudantes possível no final do ano letivo, como forma de relativizar os índices elevados de fracasso escolar (HAGE, 2005, p.53).

Ainda sobre a infrequência dos alunos, a professora Paula acrescentou que a maioria dos seus alunos, constantemente, faltam às aulas. Quando questionados argumentam “que querem ser pescadores, assim como seus pais e, para ser pescador, não precisa estudar”. De acordo com Caldart (2003), justificativas como essa têm sido um dos entraves para efetivar a educação básica do campo, pois é um desdobramento perverso implementado culturalmente pelas elites brasileiras que “acaba se tornando uma espécie de bloqueio cultural que impede o seu enfrentamento efetivo por quem de direito. As pessoas passam a acreditar que, para ficar no campo, não precisam mesmo de muitas letras” (CALDART 2003, p. 66). A autora enfatiza a necessidade de romper com este e com outros bloqueios. Nesse sentido, as escolas exercem papel fundamental na construção de uma nova cultura, pois cada jovem e cada adulto que se alfabetiza, cada curso de formação que se cria para formar trabalhadores ajuda a construir identidades dos povos do campo. O que, segundo Caldart (2003, p.67),

Pode não conseguir alterar significativamente as estatísticas da educação no campo (a cada escola que se abre no campo mais de uma se fecha no processo de exclusão social galopante), mas certamente são um sinal importante deste processo cultural, de humanização, que passa a incluir a escola como uma das dimensões da vida social das comunidades do campo.

Outro fator que chama atenção na fala dos professores é a falta de acompanhamento pedagógico. Os professores foram unânimes em dizer que se sentem ressentidos devido à ausência de acompanhamento pedagógico por parte da SEMED e pela ausência de um pedagogo na escola. Conforme expressa a professora Endy (2020): “O que podemos ver é que eles investem mais nos professores da zona urbana, e nós do campo somos esquecidos, mas exigem que o ensino seja o mesmo. Porém nós não temos suporte pedagógico. Com isso, a gestora tem de assumir toda essa responsabilidade”. A G2 completa a fala dos professores quando questionada sobre os desafios que encontra para trabalhar nas escolas de várzea.

A falta do apoio pedagógico é ruim para gente. A SEMED diz assim: sem um certo número de aluno no polo, não vai ter coordenador pedagógico. O diretor, com isso, tem que se virar nos trinta pra dar conta de estar aqui no polo e nas escolas anexas ao mesmo tempo. Tem que fazer a parte administrativa e pedagógica da escola sozinho. (G2, 2021)

Segundo a G2, essa situação se agrava quando precisa se deslocar para visitar as escolas anexas. Como o acesso às comunidades se dá por meio de barco ou de rabetá, só consegue fazer as visitas porque tem o apoio dos comunitários ou mesmo de outras pessoas que se solidarizam com a situação e auxiliam para que ela possa chegar até às escolas.

Acrescentou que, com essa nova equipe que assumiu a coordenação pedagógica das escolas do campo, alguns pontos têm mudado. Mas, segundo a G2, antes, quando havia alguma questão a ser reivindicada junto à Secretaria de Educação, como ofício, requerimento ou outra situação, precisava deslocar-se até a cidade com custeio próprio. “Hoje eles já aceitam esses documentos via *e-mail*, isso já facilitou. Antes, toda documentação tinha que levar lá na SEMED. Pense eu me tacar lá pra Santarém só para entregar um ofício. Eu fazia isso”.

O depoimento da G2 revela que ser gestor nas escolas de várzea não é tarefa simples e, sem auxílio pedagógico, o gestor precisa se desdobrar para dar conta das inúmeras tarefas administrativas e pedagógicas que surgem no dia a dia tanto da escola polo como das escolas anexas. A esse respeito, a G2 questiona a polarização das escolas da várzea, visto que, nessa forma de organização, não há uma preocupação com as características geopolíticas que envolvem as escolas da várzea, que interferem no trabalho do gestor e na aprendizagem do aluno. “Apesar das escolas serem pequenas, a questão geográfica dificulta o acompanhamento, diferente se aqui tivesse 300 alunos só daqui. Com certeza, o trabalho seria melhor, e a aprendizagem dos alunos seria bem diferente” (G2,2021).

Nas entrevistas, outra questão destacada pelos professores diz respeito à infraestrutura das escolas, pois, sem um lugar adequado para acomodar os alunos, fica comprometida a prática dos professores e impossibilita que a escola desenvolva uma educação de qualidade. Acrescenta-se a ausência de recursos e materiais didáticos. Para cumprir determinadas tarefas, os professores utilizam os seus próprios recursos. Conforme se observa nas falas dos professores:

Sobre os desafios, temos muita carência em relação ao material pedagógico, os livros didáticos baseado na disciplina. Livro de português e matemática eles vêm bem, mas das outras disciplinas é carência, como o de estudos amazônicos, inglês, geografia. Esses livros são carentes. Além disso, os livros que recebemos não abordam nada sobre educação do campo, não tem nenhum livro desse baseado na realidade do campo, né? A gente gostaria que tivesse assuntos baseados na vida do campo pra gente estar trabalhando, que era mais fácil pros alunos aprenderem. Trazer um assunto do Ceará, por exemplo, pra gente ensinar aqui na várzea se torna muito difícil. A maior dificuldade é adaptação, assim, dos assuntos. (ANA CLARA, 2021)

Olha, em termo de dificuldade, pra nós, professores da várzea, muitas das vezes é que a escola não é totalmente estruturada. Mesmo tendo pouco aluno, falta sala de aula. Essa questão de materiais pedagógicos falta muito. Isso, às

vezes, faz com que os professores até tenham de fazer outros gastos pra cumprir algo que, na minha opinião, é obrigação da SEMED, e não só da SEMED, mas do governo criar métodos de investimentos na educação. Como ele deixa de fazer esse investimento, para que o professor possa dar uma aula com mais qualidade aqui, nós temos que fazer o papel de professor e até o papel do governo. (JÔNATAS, 2021)

Em relação ao material didático, os professores teceram críticas aos livros que recebem, visto que não atendem à demanda dos alunos e, na maioria das vezes, há atraso na entrega. Além disso, afirmam ser de pouca utilidade, pois os livros, quando enviados pela SEMED, trabalham conteúdos voltados para a zona urbana e, quando tratam de alguns itens sobre o campo, não condizem com o campo em que está situada a escola de várzea, pois, em sua maioria, “os livros contam sobre o campo que nós chamamos de campo rico. As figuras já mostram as grandes plantações de soja e máquinas do agronegócio” (PROFESSORA JADY, 2021). A fala da professora mostra que há uma divergência em relação ao que determina a lei e ao que se efetiva na prática. O Decreto nº 7.352, de 4 de novembro 2010, que trata da política de educação em seu artigo 6º (sexto), determina que

Os recursos didáticos, pedagógicos, tecnológicos, culturais e literários destinados à educação do campo deverão atender às especificidades e apresentar conteúdos relacionados aos conhecimentos das populações do campo, considerando os saberes próprios das comunidades, em diálogo com os saberes acadêmicos e a construção de propostas de educação no campo contextualizadas. (BRASIL, 2010, p. 4)

Em relação à estrutura física, foi constatado que a última reforma se deu no ano 2007. Porém, em 2011 e 2020, a escola foi inundando pela cheia dos rios, abalando a estrutura física da escola. Para evitar acidente, desde 2020, a escola passou a funcionar de forma improvisada, apenas com duas salas: uma que funciona no mesmo espaço que a secretaria da escola, e outra no espaço onde funciona a cozinha.

O depoimento dos participantes possibilitou a compreensão dos diversos desafios enfrentados pelos sujeitos que fazem a educação na várzea. Na fala dos professores e da gestora, as dificuldades consistem devido, principalmente, à ausência de acompanhamento pedagógico, carência de material didático, precárias condições estruturais das escolas, entre outros, que acabam por desestimular alunos e professores a continuarem estudando e trabalhando nessas escolas. A esse respeito, Hage (2005, p. 48) argumenta que:

De fato, estudar nessas condições desfavoráveis não estimula os professores e os estudantes a permanecer na escola, ou sentir orgulho de estudar em sua própria comunidade, fortalecendo ainda mais o estigma da escolarização empobrecida que tem sido ofertada no meio rural, e incentivando as

populações do campo a buscar alternativas de estudar na cidade, como solução dos problemas enfrentados.

Sobre essa aspectos, Caldart (2004) ressalta que Educação do Campo é um dos meios identificados como fundamentais na reconstrução desse presente e na projeção de um futuro para quem estuda e trabalha no campo, pois é uma educação que se constrói no próprio campo que foi perversamente desqualificado.

Somando-se a esses fatores, outra problemática apontada pelos educadores diz respeito às dificuldades que eles encontram no deslocamento de sua casa até a escola, realidade enfrentada pelos professores e pelos alunos devido ao deficitário serviço de transporte público escolar. Conforme mencionado pela professora Endy (2021): “Aqui não tem transporte escolar, isso dificulta e interfere em nossa prática pedagógica, devido às fortes chuvas, as estradas ficam intrafegáveis. Isso atrapalha o aluno e professor chegar até a escola”.

A professora Ana Paula acrescentou que a ausência do transporte escolar gera insegurança e preocupação para os pais. Ela lembra que o ano letivo na várzea inicia no mês de agosto, quando o rio ainda está cheio e as estradas não estão totalmente trafegáveis. Com isso, alunos e professores precisam utilizar botes ou canoas. No período de abril, quando encerra o ano letivo, começa a época da enchente, o acesso pelas estradas fica difícil devido às fortes chuvas e até mesmo ataques de animais peçonhentos.

Relacionado ao acesso, as longas distâncias também são observadas na fala dos professores que não moram na mesma comunidade onde está localizada a escola. Nesse sentido, a professora Paula fez o seguinte relato:

Sair daqui de casa já é um desafio porque no meu caminho eu encontro cobra, eu já encontrei jacaré! Eu tenho dois períodos, o verão e o inverno. No verão, eu tenho de rodar um percurso que é muito perigoso. Eu tenho que gastar uma hora de ida e uma hora de vinda, usando a rabeta. No período da cheia, fica mais fácil, porque eu busco os desvios, eu gasto em torno de 35 a 40 minutos pra chegar na escola. Só que, agora, a água está enchendo e tem muito capim, ainda não dá pra passar pelos atalhos. Pela mazona, é limpo. Mas tem o banheiro, já aconteceu de ir, quando cheguei em casa, tive que passar minhas fichas todas a limpo porque molhou tudo. Bate o banheiro, entra água na bajara. Têm vezes que eu saio de casa, está tranquilo. Mas, quando chego ali pelo meio da viagem, cai um tempo, aí eu chego na escola molhada, é assim. Olha, lá na boca da amazonhinha, tem dois jacarés enormes. Um dia um virou no meu rumo, ele não sentou. Meu esposo foi lá comigo, mas no outro dia, ele não boiou. (PAULA, 2021)

Em meio aos desafios, aparecem as questões culturais, por exemplo, com relação ao “boto”, expresso na fala da professora Paula, quando ela está no período do seu ciclo menstrual, o qual chama de “meus dias”: “Quando estou nos meus dias, né, tem o boto. Já me aconteceu

uma situação com o boto. Por isso, quando estou nos meus dias, meu esposo vai comigo. O boto vinha embaixo da bajara, puxava a hélice da bajara por aqui, pela mazona, já aconteceu isso”.

A fala da professora se faz presente no dia a dia da escola e na fala de outras mulheres que moram na comunidade, as quais, no período do ciclo menstrual, procuram se resguardar, não saindo de suas casas por causa do boto. Nesse sentido, ecoa a necessidade de a escola ter um olhar sensível para essa realidade, pois, durante as visitas para a entrevista, pôde-se constatar que o ciclo menstrual é um dos fatores que implicam a infrequência de algumas alunas na sala de aula.

O desafio para chegar à escola também fica evidente na fala do professor Jônatas quando nos contou um pouco de sua rotina que inicia bem antes do sol nascer e desaparecer ao anoitecer. Diariamente, o educador navega pelas águas do Rio Amazonas, conforme Figura 19, em uma embarcação conhecida como bajara, em algumas ocasiões, enfrentando fortes chuvas.

Figura 19 – Percurso do professor da várzea na Amazônia paraense



Fonte: Professor Jonatas (2021).

Para completar carga horária, o professor precisa trabalhar em duas escolas distantes uma da outra. O percurso de sua casa até a primeira escola perdura em torno de uma hora no período da seca dos rios, e de trinta a quarenta minutos no período das cheias. Para chegar na segunda escola, em tempo hábil de ministrar suas aulas, ele faz uma parte da viagem em sua pequena bajara e a segunda parte do percurso correndo pela estrada de chão, conforme o relato do professor:

Eu saio no verão e deixo a bajara onde seca e vou no pezão. Quando tem que chegar no horário de dar aula na segunda escola, boto a mochila na costa e tacho na carreira pelo meio da praia da terruada e juquirizal, o pé que se aguente. É muito corrido para fazer o planejamento. Eu saio da escola, enquanto a bajara vai correndo, eu vou escrevendo, boto o caderno no meio da perna e vou escrevendo. O tempo é corrido e fazer o planejamento de noite é muito difícil por causa da luz e carapanãs. (PROFESSOR JONATAS, 2021)

Provocados pelas indagações, os professores citam também a questão do período das secas e cheias dos rios como desafios. Segundo os professores, com a cheia dos rios, o espaço em torno das escolas fica inundado. Nesse período, o acesso à escola é facilitado, visto que as pequenas embarcações (bajaras, canoas, botes) ficam mais próximo da escola, porém surgem os animais peçonhentos. Como citado pela professora Paula: “[...] na escola, tem dado muita cobra, até já mordeu um aluno. Esse período que a água vem, elas aparecem à procura de lugar seco, sabe?”.

Os professores apontam o risco de afogamento e, nesse sentido, os cuidados com os alunos precisam ser redobrados conforme se observa na fala da professora Ana Clara: “[...] na época das cheias, temos que ter todo o cuidado com alunado, nós temos que prestar muita atenção em relação às crianças. Quando eles chegam dentro do ambiente escolar, você tem que ter esse cuidado devido à cheia, né? [...]”.

A alternância dos períodos de cheia e seca dos rios também é um dos fatores que interferem no acompanhamento da gestora às escolas anexas. Nesse sentido, relata as dificuldades de acesso na época da seca, quando precisa fazer visitas às escolas. A G2, em seu depoimento, faz uma crítica emocionada à forma que as escolas de várzea estão organizadas, visto que o modelo de nucleação das escolas da várzea vem na contramão com o contexto que envolve essas escolas. Conforme podemos observar em seu depoimento:

Tu tá aqui na várzea agora, está fácil. Por exemplo, pega uma bajara e vai na seca, tu tem que se virar. Tu pegas uma bajara aqui e liga pra alguém que está lá do outro lado da ilha pra saber se tem bajara disponível para chegar na outra comunidade. É muito difícil, não é fácil. Pra mim, um dos pontos que ultimamente me deixa desanimada é a questão geográfica. Tu tens que fazer visitas nas escolas, aí chega o período da seca. Já teve vezes de eu chorar porque preciso chegar na outra escola, digo na escola anexa, como vou se eu não tenho bajara do outro lado? Aí, você tem que dar um jeito (G2,2021).

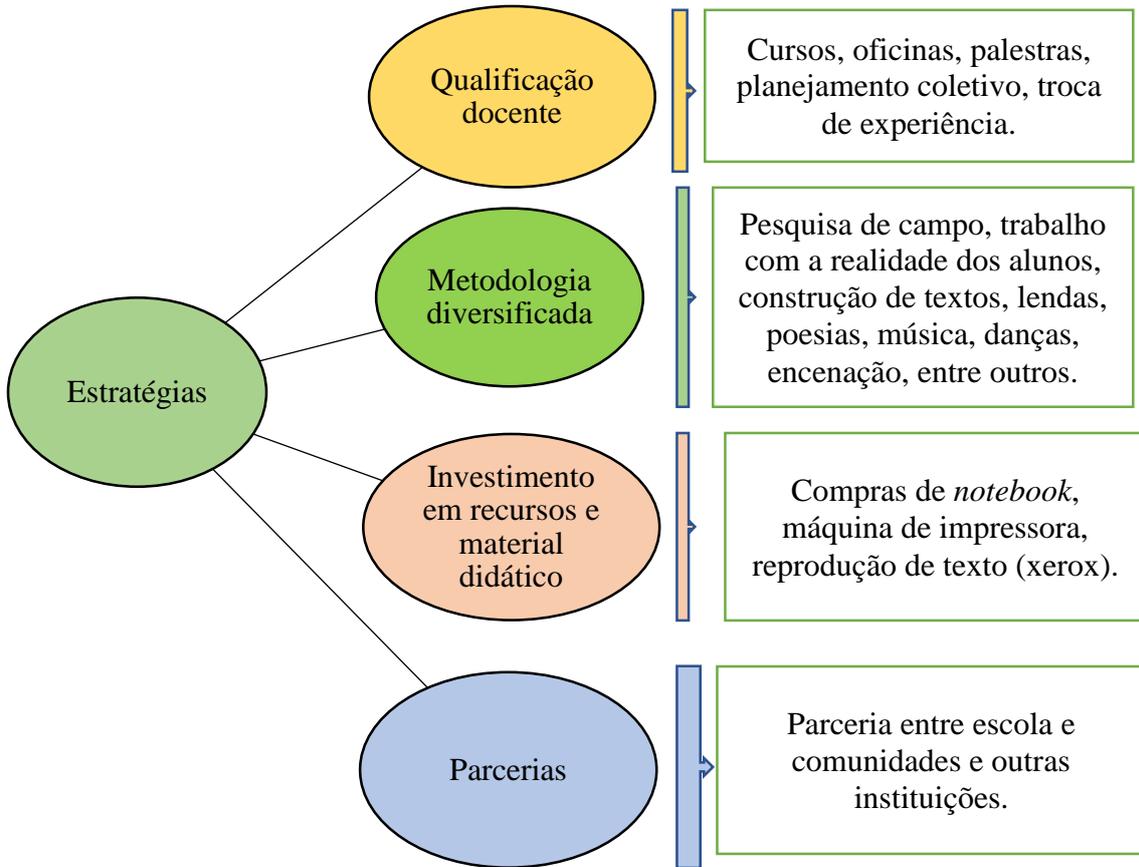
Refletindo sobre a realidade das escolas do campo, no que diz respeito à nucleação, Arroyo (2011) enfatiza que o processo de nucleação das escolas, além de causar desgaste físico, interfere na aprendizagem dos estudantes, visto que precisam gastar horas e horas para chegar até à escola, também desenraiza o estudante de sua vivência cotidiana. Nesse sentido, defende

que a escola deve estar no lugar onde os estudantes vivem com suas famílias, onde produzem e se reproduzem as experiências mais completas.

Trazendo ainda os desafios, a gestora aponta para a necessidade de investir na formação inicial e continuada para filhos ou moradores da comunidade. Para ela, os professores que atuam nessas escolas, que são filhos ou têm vínculo com a comunidade, têm mais facilidade para trabalhar na várzea. Mas, para os professores que vêm da zona urbana e que nunca vivenciaram essa realidade, é muito difícil, principalmente para aqueles que estão tendo a primeira experiência na docência. Precisam aprender a lidar com vários fatores, como: as condições de trabalho, a falta de acompanhamento pedagógico, a sobrecarga de trabalho, os salários baixos, entre outras questões que, segundo a G2, são fatores determinantes para a permanência desses educadores nas escolas de várzea.

Diante da fala dos participantes, pode-se verificar o quanto é complexa e desafiadora a realidade dos educadores e gestores que atuam nas escolas de várzea, uma vez que os desafios apontados por eles vão para além da sala de aula. Ante a realidade que se apresenta, os participantes da pesquisa foram questionados sobre as estratégias que utilizam diante dos desafios por eles apresentados. A partir das respostas obtidas, os dados foram agrupados e, para melhor visualização, elaborou-se o fluxograma apresentado na Figura 20, onde apresentamos as palavras-chave obtidas das respostas dos entrevistados.

Figura 20 – Síntese das estratégias dos participantes diante dos desafios nas escolas de várzea



Fonte: Elaborado pela autora com base nas entrevistas realizadas com gestores e professores em 2021.

No fluxograma descrito na Figura 15, reunimos de forma sistematizada o depoimento dos participantes sobre as estratégias que buscam para desempenhar suas práticas como forma de garantir a aprendizagem dos alunos, mesmo diante das condições adversas.

No depoimento dos participantes, a qualificação profissional aparece como a mais citada para superar os desafios que envolvem as classes multisseriadas. Nesse sentido, mencionaram alguns dos cursos *online* oferecidos no Ambiente Virtual de Aprendizagem do Ministério da Educação – AVAMEC. De acordo com a professora Jady, apesar de esses cursos serem alheios ao contexto das escolas de várzea, considera importante participar deles como forma de melhorar o trabalho que realiza. Assim, buscam fazer adaptação do que aprenderam. Conforme explicitado em sua fala: “como a gente não tem uma formação específica, a gente busca fazer cursos, principalmente, nos últimos anos, os cursos do AVAMEC. A partir desse conhecimento, vamos adaptando com a realidade daqui” (PROFESSORA JADY, 2021).

Ainda sobre a qualificação docente, ficou entendido na fala dos professores que a participação em palestras, oficinas, seminários, entre outros, além de ser um mecanismo para lidar com a diversidade presente nas classes multisseriadas, representa uma estratégia para garantir a permanência desses professores em seus trabalhos. Assim, nem sempre a formação continuada visa à prática docente e à qualidade do ensino.

Como somos professores temporários, né, quando reduz a turma, fica aquele professor que tem a formação mais elevada. Por exemplo, se tem um professor que tem uma graduação, quando tem pouco aluno, se outro professor tem pós-graduação fica o que tem pós. Aqui no campo, tem uma dificuldade intensa de aluno, por isso que nós trabalhamos com diversas disciplinas. Se não é formado na área específica, por exemplo, matemática, você trabalha com ciência, com artes, com geografia, pra poder completar carga horária, pra você ter mais ou menos 100 horas pra trabalhar. Já pensou se você fosse trabalhar só na sua área de formação? (ANA CLARA, 2021)

A professora Ana Clara acrescentou ainda que a ausência de políticas públicas para as escolas do campo tem impactado as escolas de várzea e, para ela, é um dos fatores que têm contribuído para a redução do número de alunos nessas escolas. Segundo a professora, quando o Estado deixa de oferecer Ensino Médio nessas comunidades, as famílias são obrigadas a se deslocar para a cidade. “Aqui só tem até o nono ano do Ensino Fundamental. Aí, as famílias vão em busca do Ensino Médio para os filhos. Aí, eles vão casando e ficando por lá, e a comunidade vai ficando sem pessoas” (PROFESSORA ANA CLARA, 2021).

Ainda de acordo com a professora, a busca de estudo para os filhos tem contribuído para a formação de classes multisseriadas e, até mesmo, no fechamento das escolas na várzea. Conseqüentemente, há redução na carga horária dos professores. Isso os têm levado a participar de cursos, palestras, oficinas que, muitas vezes, pouca contribuição tem para a prática pedagógica, porém garante que continuem trabalhando nessas escolas.

O planejamento coletivo aparece como estratégia tanto na fala dos professores com também na da gestora. Nesse sentido, a G2 explicou que, além do planejamento no início do ano letivo, a escola realiza encontros de 15 em 15 dias com os professores que trabalham em classes multisseriadas. O objetivo é avaliar o planejamento com ênfase em estratégias que deram certo e as que precisam ser melhoradas, sempre considerando o contexto de cada escola.

Em se tratando de metodologia diversificada, o professor Willian, que trabalha com matemática, geografia e história, relatou que desenvolve suas aulas utilizando um roteiro que considera ser interdisciplinar. Com isso, busca integrar em sua prática o cotidiano da comunidade aos conteúdos escolares. Nesse sentido, relatou que, ao trabalhar os números naturais e unidades de medidas com alunos do 6º ao 9º ano, planejou uma atividade de pesquisa

com algumas questões de matemática envolvendo situações com produtos que são consumidos e vendidos pelas famílias que fazem parte da agricultura familiar, como: a produção da farinha, milho, o feijão, a pesca, entre outros. De acordo com o professor, os alunos se identificaram, e o resultado foi positivo:

Em vez de trabalhar um tema com os numerais e unidade de medida em si, eu trabalhei o que envolve a comunidade. Exemplo: o quilo do peixe, o que é vendido, o quilo da farinha, o quilo do milho ou do feijão que a família produz. O que é vendido e o que é consumido pelas famílias. Assim, a gente coloca uma metodologia, eles ficam interessados e tiram proveito do conteúdo a ser repassado. (WILLIAN, 2021)

Na mesma direção, a professora Jady, em seu relato, disse que considera importante o saber que os estudantes trazem de casa, sendo que eles contribuem para ampliar o conhecimento e a prática do professor. A fala da professora alinha-se aos dizeres de Freire (1996, p. 30), em seu livro intitulado *Pedagogia da Autonomia*, quando diz que “ensinar exige respeito aos saberes do educados, especialmente os saberes construídos na prática comunitária”.

Nessa perspectiva, a professora relatou que trabalha produção textual envolvendo mitos, contos e com lendas, causos e crendices que fazem parte da memória da comunidade. Para isso, coordena o projeto de leitura denominado “Saberes Culturais da Comunidade”. Esse projeto é desenvolvido nos sábados letivos e envolve professores que trabalham com outras disciplinas. Nessa atividade, os alunos, no decorrer da semana, devem fazer uma pesquisa com os moradores da comunidade. A partir dessa escuta, elaboram texto para socializar na roda de leitura que acontece nos sábados, envolvendo os alunos de 6º ao 9º ano.

A professora, em seu depoimento, disse que se surpreendeu após ouvir as narrativas: “eu me surpreendi, eles trouxeram história de visagem, coisas assim que eu nem sabia. A gente acaba descobrindo através do aluno” (JADY, 2021). A esse respeito, Caldart (2004, p. 25) ressalta que uma das formas de resistência à imposição dos padrões culturais alienígenas é a escola do campo trabalhar com a “memória do grupo e suas raízes culturais [...] no combate à dominação cultural e na reconstrução crítica de suas próprias tradições”.

O relato da professora Ana Clara traz contribuição importante sobre aproximação do conhecimento escolar com o conhecimento que o aluno do campo já tem. Contou que, ao trabalhar os conteúdos de Estudos Amazônicos e Ciências, utilizou, em uma de suas aulas, a letra do Hino do Pará. Ao realizar a leitura da letra do hino, os alunos identificaram informações que são essenciais para quem vive no campo, como os rios, florestas, entre outros. A identificação desses itens contribuiu para ampliar reflexões sobre o meio ambiente e a

importância dos rios e florestas para essas populações que moram às margens dos rios e utilizam esses ambientes para sua sobrevivência.

A professora Paula explicou que usa música e pintura como estratégia para facilitar a aprendizagem dos alunos. Também costuma organizar a sala em círculo, mas, como a sala é compartilhada com outros professores, há os que reclamam dessa forma de organização: “[...] tem colega que fica chateado porque chega lá na sala, diz que eu bagunço, mas são estratégias que fazem parte da prática pedagógica, e o aluno entende melhor”. Ao trabalhar com pintura, contou que, a princípio, houve resistência dos alunos por estarem acostumados a copiar do quadro, diziam que pintura não era aula.

Aí eu trabalhei três aulas, na quarta aula, aí nós fomos pintar na área da escola. Não querendo, não querendo, pegou o pincel fazendo uma jardinagem na parede. A partir dali, mudou e começaram a interagir nas aulas. Agora, as crianças, por meio de desenho, retratam a vivência e realidade local. (PROFESSORA PAULA, 2021)

A professora Paula acrescentou ainda que, na turma que trabalha, há alunos muito retraídos e com dificuldade de comunicação, que não falavam nem quando precisavam ir ao banheiro. Mas, segundo a professora, “isso vem sendo mudado quando comecei a trabalhar utilizando a música como estratégia de aprendizagem”.

Igualmente, a professora Endy destaca que estratégias diversificadas, relacionando teoria e prática, têm ajudado para o avanço na aprendizagem dos alunos, principalmente no que se refere à leitura nas turmas de 1º ao 5º ano, nas quais essa dificuldade se apresenta com maior intensidade por se tratar de classe multisseriada. A esse respeito, a professora fez as seguintes considerações:

Quando sentimos que nossos alunos têm dificuldade, trabalhamos aula de reforço [...] tem aluno que só na teoria, com aulas expositivas, ele não consegue aprender. Mas, se você utiliza material pedagógico, ele aprende. Assim, buscamos trabalhar os números, utilizando figuras, o alfabeto móvel, montagem de números, brincadeiras, a chamada macaca, usando as famílias silábicas. Todos querem participar e descobrir as palavras. Tem um aluno que não consegue ler as palavras; usando as brincadeiras, ele já consegue. (PROFESSORA ENDY, 2021)

Observamos, na fala dos professores, que eles desenvolvem suas práticas de forma dinâmica, utilizando estratégias diferenciadas, visando à inclusão de todos os alunos, sempre levando em consideração a turma, para que não haja uma separação entre os que estão em nível de aprendizagem e idade/série diferente. Além das estratégias citadas, os professores utilizam teatros, desenhos, poesias que auxiliam na aprendizagem dos alunos.

Por essas falas, observamos que, mesmo diante de um contexto adverso, os professores desdobram-se em busca de estratégias como forma de avançar no ensino e oferecer uma educação que tenha significado para a vida do aluno. Corroborando essa afirmativa, Silva (2017), em seus estudos sobre as classes multisseriadas do campo no Estado do Amazonas, ressalta que a diversidade de elementos existentes, no ensino multisseriado, apresenta-se não só como problema, mas como chave para que estudantes e professores possam aprender a dialogar a partir do que fazem e como fazem.

Notamos, ainda na fala dos professores, que, para dar conta de algumas das atividades planejadas, precisam de alguns materiais e recursos pedagógicos. Como a escola não disponibiliza, os professores compram os materiais com seus próprios recursos. De acordo com o depoimento dos professores, essa é uma prática recorrente na maioria das escolas da várzea.

A professora Paula relatou que precisou comprar uma máquina de reprografia, visto que precisava fazer cópia das atividades, pois os livros que recebem não atendem à demanda dos alunos. Com isso, a professora precisa xerografar os livros.

Os que têm são de 2017, é esses que até hoje nós temos. Do primeiro ao quinto ano, veio um livro, mas chegou no final do ano letivo. É assim, vem 2, 3 livros de cada série, não é pra turma toda. Eu tenho que xerocar o livro para que todos os alunos possam acompanhar as aulas. Eu tenho que dá material para os alunos porque, senão, eles não têm. Tudo isso é tirado do bolso do professor. (PROFESSORA PAULA, 2021)

A esse respeito, a G2 explicou que o “recurso que vem para a escola é pouco”, e os materiais que a escola disponibiliza para serem utilizados pelos docentes são recursos básicos, como “cartolina, cola, pincel, tesoura, lápis de cor, entre outros. Sempre que precisa fazer pequenos reparos ou realizar os projetos conta com a parceria da comunidade, tanto na escola polo como nas anexas.

Conforme mostrado nesse estudo, os professores que atuam nas escolas da várzea desenvolvem suas atividades em meio a uma realidade complexa, marcada por uma série de desafios, tais como: a falta de estrutura adequada das escolas, apoio pedagógico, material didático, falta de transporte escolar, ausência dos pais na vida escolar dos filhos, dificuldade de leitura dos alunos, classes multisseriadas, entre outros fatores que interferem na prática pedagógica e tornam o trabalho desafiador nas escolas de várzea.

Porém os professores, ao mesmo tempo que mostram essas problemáticas, resistem reinventando o seu fazer pedagógico por meio de estratégias diferenciadas. Demonstram, assim, o compromisso em oferecer uma educação de qualidade para os alunos, mesmo diante de uma realidade tão adversa.

4.3.4 O sentido da docência em escola de várzea

Diante desse cenário, objetivamos compreender qual o sentido de ser educador nas escolas de várzea, mesmo diante das condições desfavoráveis que envolvem essas escolas. No decorrer das entrevistas, pôde-se verificar que a identificação com o espaço rural e a trajetória de formação nas escolas de várzea são fatores que influenciam na construção da identidade. Conforme pode ser observado no relato da professora Jady e Ana Clara:

São muito os desafios que nós já conhecemos, mas nós continuamos porque todos somos filhos ou moradores daqui. Então temos que fazer o melhor pela comunidade. Não tem mais professor que vem da cidade para trabalhar aqui. [...] O isolamento no período da seca já fez professores desistirem de vir pra cá. Quando chegava no mês de setembro, outubro, eles desistiam. Nós que moramos aqui, nos preparamos com mercadoria e tudo que não dei para passar pra cá no período do verão, coisas grandes. Sabe que vai ficar dois a três meses isolado. Nós já estamos acostumados com esse ritmo, quem vem de fora não se acostuma e desiste. (PROFESSORA JADY, 2021)

Eu não sou só professora, sou filha e moradora da comunidade. Nós temos que dá exemplo pra toda comunidade. Assim, todos os movimentos que têm na igreja, no futebol, a parte cultural, nós participamos e incentivamos nossos alunos a participarem. A escola e comunidade não estão separadas. É assim que nós trabalhamos na várzea. (PROFESSORA ANA CLARA, 2021)

A fala da professora Jady ressalta a origem do campo e o compromisso de trabalhar em favor da melhoria da comunidade. Do mesmo modo, a professora mostra os desafios de trabalhar e estudar na várzea, principalmente no período da seca, dos rios, em que muitas comunidades ficam isoladas e, para chegar até a escola, é preciso caminhar longa distância. Em sua fala, destaca que os professores oriundos da cidade, que vêm trabalhar na várzea, como não possuem essa vivência, acabam desistindo de exercer a docência nessas escolas.

A professora Ana Clara, em seu relato, pontua o que Arroyo (2007, p. 163) aponta como inseparável na elaboração e efetivação de políticas de formação de professores para as escolas do campo no que concerne ao vínculo entre educação e comunidade. De acordo com o autor: “A escola, a capela, o lugar, a terra são componentes de sua identidade. Terra, escola, lugar são mais que terra, escola ou lugar. São espaços símbolos de identidades e de cultura”. Ao analisar a continuidade do discurso da professora em questão, percebe-se que ela indica a desvalorização profissional em referência aos baixos salários. Nesse sentido, caracteriza o professor da várzea como sendo de “pé no chão”. Descreve a profissão como árdua, sofredora, com sobrecarga de trabalho, com pouca remuneração.

Professor da várzea é pé-no-chão, o salário não compensa. Os professores do campo trabalham muito. Ele tem uma carga horária, mas passa do limite dessa carga horária e não tem remuneração em relação a isso. Não conheço nenhum professor que tenha uma estabilidade de dizer que ele tem isso, tem aquilo. Não. Professor do campo sofre. É um trabalho árduo, muito difícil pra nós. Mas trabalhamos porque gostamos, mas não somos bem remunerados. Além do nosso salário ser pouco, a gente ainda gasta um pouco do nosso salário com a escola se quisermos fazer algo diferente. (PROFESSORA ANA CLARA, 2021)

Para a professora Paula, o sentido de ser educador da várzea é constituído de desafios. Por isso, apresenta a docência nas escolas do campo como um ato de “gostar”. Destaca os problemas que interferem em sua prática pedagógica, como a falta de material pedagógico e o apoio por parte da SEMED. Conforme relata:

Tem que gostar de ensinar porque, senão, ele não se torna um professor. Na primeira dificuldade dele, ele deixa o barco. A distância da escola até minha casa é de oito quilômetros. No nosso PPP, tá uma escola do campo, com ensino de qualidade, com professores todos formados, com a escola equipada. Mas, na escola, nem máquina de xérox tinha, agora que chegou uma. Eu tinha que ir na outra escola xerocar as atividades para poder trabalhar e levar material para os meus alunos. Aqui, pra nossa escola, ela deveria ter a mesma ferramenta que a escola da cidade tem. Uma escola com sala de vídeo, uma equipe pedagógica completa para atender os alunos que tenha uma necessidade especial. A SEMED diz que se tem um aluno especial é pra ter acompanhamento. Termina o ano letivo e a gente não consegue encaminhar ele. Então, não é uma educação de qualidade. As coisas que funcionam são devidas os nossos acordos junto com a comunidade, aí a gente trabalha em cima e aí a gente realiza. Mas, assim, se for buscar pela SEMED... tem ano que o material da cidade chega pra cá no final do ano letivo, como os livros. (PROFESSORA PAULA, 2021)

A fala da professora revela as condições de trabalho dos professores que atuam nas escolas do campo, as quais não favorecem a prática pedagógica. Também descreve suas dificuldades para chegar até a escola e demonstra uma certa insatisfação diante das demandas emergentes que pouca atenção recebe da SEMED.

No depoimento da professora Lins, ser professor da várzea se caracteriza pelos sentimentos de “alegria”, “satisfação” e “sonho”, que se manifestam na relação entre alunos e professores, pais, comunidade e, até mesmo, nos desafios do dia a dia da prática docente.

Ser professor da várzea é enfrentar desafio, mas também é uma alegria, uma satisfação porque é trabalho árduo, mas é um trabalho significativo pra gente, porque a gente tem interação direta com os alunos. Você conhece a vida dos alunos e da comunidade, porque você mora aqui. É diferente no caso da cidade, às vezes, você nem sabe sobre o aluno, só sabe que ele vem pra escola, não conhece a família, a realidade do aluno. Aqui a gente tem esse ponto positivo, que você tem como fazer seu planejamento conhecendo seu aluno. (PROFESSORA LINS, 2021)

Observa-se, na fala da professora Lins, que as relações que ela estabelece com os alunos, família e comunidade são elementos fundamentais para planejar suas atividades com vistas a atender às necessidades dos alunos e aos anseios da comunidade. De acordo com Caldart (2012, p. 120):

“Quando os educadores se assumem como trabalhadores do humano, formadores de sujeitos, muito mais do que apenas professores de conteúdo e de algumas disciplinas[...], as famílias passam a compreender por que não podem deixar de participar da escola e de tomar decisões sobre o seu funcionamento”.

A professora destaca ainda que, apesar da docência na várzea ser um trabalho desafiador e árduo, exercer a docência na escola da várzea está associada à satisfação e alegria no trabalho que realiza. Mas acrescenta que almeja uma escola para além das que hoje se encontram na várzea, que, em sua maioria, caracterizam-se pela precariedade devido à falta de estrutura física e ausência de recursos e materiais pedagógicos, entre outros:

Eu sonho que a escola do campo tenha uma estrutura boa, visto que hoje, por exemplo, a escola, estamos trabalhando, está interditada, e as duas salas que funcionam oferecem perigo. Primeiramente, a escola precisa estar estruturada. E um dos nossos sonhos é que tivesse uma biblioteca, sala de informática em que os alunos pudessem conhecer e ter acesso ao uso da tecnologia. (PROFESSORA LINS, 2021)

Percebe-se, no relato da professora Lins e no depoimento dos demais professores, que a escola da várzea almejada por eles está em consonância com o que preconizam os movimentos sociais do campo e legitimada nos documentos legais que norteiam como devem ser as escolas do campo, entre os quais: as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (2002); Diretrizes Complementares para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo (2008); Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Além disso, é reafirmada por Fernandes, Cerioli e Caldart (2011, p. 27) quando enfatizam: “não basta ter escola no campo, é preciso ajudar a construir escolas do campo com um projeto político-pedagógico vinculado às causas, aos desafios, aos sonhos, à história e à cultura do povo trabalhador do campo”.

Como afirmaram os professores Jônatas, Willian e Endy, para exercer a docência na várzea, precisa ser “corajoso”, ter o “pé-no-chão”, também precisa gostar de desafios e ser criativo em busca de estratégias para superar os desafios. Além disso, revelam suas aspirações em relação às escolas que gostaria de ver materializadas na várzea. Conforme depoimento a seguir:

Ser professor da várzea eu considero ser desafiador. Ser uma pessoa corajosa para que ele possa exercer esse papel de professor, mas não só de nome, mas de saber repassar conhecimento, fazer com que esses alunos possam realmente aprender. Fazer com que esses alunos, daqui mais alguns anos pra frente, possam fazer a diferença na sociedade. Então ser professor das escolas de várzea acredito ser uma pessoa muito corajosa [...]. Eu idealizo uma escola que pudesse ter uma boa estrutura, pudesse ter um quadro de profissionais completo. Quando eu falo completo, é que a maioria das escolas de várzea não têm um coordenador pedagógico que pode fazer muita diferença nas escolas. Tem escola da várzea que não tem uma servente, uma merendeira pra fazer uma merenda para os alunos. Seria uma escola completa com todos os profissionais que requer para o aprendizado dos alunos. (PROFESSOR JÔNATAS, 2021)

Ser professor da várzea é ser um desafiador, é buscar estratégias que, às vezes, nós achamos que nem vamos encontrar; mas, com muito esforço e vontade, conseguimos. O importante de tudo é que nós contamos com a nossa comunidade escolar para superar alguns desses obstáculos que nós encontramos no dia a dia. Eu gostaria de trabalhar em uma escola do campo que fosse totalmente adequada à nossa realidade. (PROFESSORA ENDY, 2021)

Pra ser professor da várzea, tem de ter o pé-no-chão. Ter coragem para encarar os desafios. Até mesmo porque tem escola que todo ano muda o professor, porque não consegue terminar o ano letivo. Eu sonho com uma escola do campo que trabalhe mais o meio ambiente. Já que estamos no meio da floresta amazônica. Deveria ter projeto pra criação de peixes, produção de hortaliças. Uma escola voltada pra nossa realidade. (PROFESSOR WILLIAN, 2021)

No conjunto dos depoimentos, os termos “desafiador”, “corajoso”, “pé-no-chão” se manifestam de forma recorrente na fala dos educadores da várzea. Os termos estão relacionados, principalmente, às questões de falta de infraestrutura, acompanhamento pedagógico e ausência dos profissionais de apoio, transporte escolar, falta de formação continuada, entre outros desafios já citados anteriormente, que interferem na prática dos professores.

Mediante essas demandas, os professores almejam uma escola de várzea contrária à ideia simplista que se alimenta na convicção de que, para viver no campo, para o trabalho na agricultura, são necessários poucos conhecimentos. Desse modo, “não são necessárias políticas públicas específicas, pois se encontram fora do lugar no projeto de desenvolvimento do país” (PRAZERES, CARMO 2012, p. 386). Essa compreensão tem levado as instituições responsáveis pela educação do campo, no caso em estudo, o poder Executivo Municipal, a pouco atenderem às demandas e aos direitos da maioria da população que vive e trabalha nesses territórios.

Contraopondo essa compreensão, Arroyo (2012, p. 71) aponta a necessidade de rompermos com a imagem de uma escola excludente, depreciativa e avançar para uma visão

positiva de que, para o campo, não basta a escolinha das primeiras letras e de um professor com pouca formação. De acordo com o autor, “a escola rural tem que dar conta da educação básica como direito do homem, da mulher, da criança, do jovem do campo, do ser camponês” (ARROYO 2012, p. 71). Para tanto, deve-se pensar em uma estrutura educativa em que os sujeitos sejam valorizados em suas identidades e tenham orgulho de estudar e trabalhar no campo.

Considerando que o gestor escolar exerce papel importante para que a escola possa desenvolver um trabalho em conjunto com a comunidade, direcionamos o questionamento a G2, sobre qual o significado para ela de ser gestora nas escolas de várzea.

Ser diretor da várzea é ter coragem e determinação. É um desafio muito grande, não é questão de não gostar do trabalho. Hoje eu não tenho força de fazer o que fiz há dez anos atrás. Exemplo: me ligavam lá da SEMED, avisando: amanhã vai ter reunião. Aí eu pegava a bajara e saía de madrugada lá para Santana do Tapará. Eles avisavam em cima da hora. Daqui até Santana dá em torno de 3 horas, indo de rabeta. Eu saía daqui 1h (uma hora) da manhã para Santana, de lá pegava a balsa e ia para Santarém. Já fiz muito isso. Hoje, não tenho mais disposição para fazer isso. Praticamente viajava a madrugada toda para chegar no horário estabelecido pela SEMED. (G2, 2021)

Observa-se, na fala da G2, que, além de enfatizar as características que considera necessárias para atuar nas escolas da várzea, como “determinação” e “coragem”, um outro ponto que torna o trabalho do gestor ainda mais desafiador é a falta de planejamento da SEMED que desconsidera a realidade da várzea com relação ao acesso para chegar à sede do município. Como já mencionado anteriormente, os comunitários utilizam barco de linha que, no caso da comunidade Esperança, está disponível apenas uma vez por semana. O que leva a gestora a se deslocar para outra comunidade em busca de transporte, com vistas a chegar a Santarém e estar presente nas reuniões. Ao lembrar dessas questões, percebe-se expressão de tristeza associada ao cansaço físico e emocional, levando a gestora a demonstrar um certo desencantamento em relação à função.

Diante dos fatores mencionados, que revelam o sentido de ser professor na escola da várzea, podemos inferir que, mesmo diante das conquistas legais, como leis, diretrizes, decretos voltados para especificidades da educação do campo, conforme já mencionado neste trabalho, os quais enfatizam a necessidades de políticas, programas e ações públicas educacionais específicas para os povos do campo, percebe-se fragilidade na efetivação dessas conquistas. Na Amazônia paraense, em se tratando das comunidades mais afastadas dos centros urbanos, como várzea, *locus* da pesquisa, essa fragilidade se manifesta mais acentuada. Nesse contexto, Hage e Cruz (2015, p. 5-6) afirmam que:

Infelizmente, a realidade educacional brasileira ainda denuncia que é no campo onde identificamos os maiores índices de analfabetismo, escolas com infraestrutura precária, altas taxas de Exclusão Escolar, as maiores taxas de professores sem formação e com vínculo empregatício precário, os currículos que não consideram os saberes locais e o fechamento de escolas, especialmente nas pequenas comunidades rurais, onde o número de estudantes existente é compatível com a configuração sociocultural e territorial dessas comunidades.

A esse respeito, Moraes *et al.* (2010) argumentam que, para enfrentar os desafios e efetivar as políticas públicas que garantam o direito à educação do campo na Amazônia paraense, é preciso ter clareza da complexidade que envolve os problemas que afligem as escolas do campo dessa região. Nesse sentido, afirma que as soluções para esses problemas não serão automáticas, visto que é preciso

[...] o empoderamento dos sujeitos do campo e o empoderamento das escolas, para que possa interferir em sua autodeterminação, formulando e implementando políticas e práticas educacionais que tenham a nossa cara, o nosso próprio jeito de ser, de sentir, de experimentar, de ousar e de sonhar, desafiando as condições desfavoráveis que acompanha, ao longo do desenvolvimento da sociedade brasileira. (MORAES *et al.*, 2010, p. 414).

Nesse contexto, a escola pode ser uma das protagonistas na criação de condições que contribuam para o empoderamento dos povos do campo. Tendo ciência de que ela não resolverá todos os problemas da sociedade, mas, como nos relembra Caldart (2004), deverá promover o acesso ao conhecimento acumulado pela humanidade, vinculado às raízes e tradições culturais da comunidade, de modo que a educação escolar produza um saber que favoreça a melhoria das condições de vida das populações camponesas. Além disso, “precisa recuperar os veios de educação dos grandes valores humanos e sociais: emancipação, justiça, igualdade, liberdade, respeito à diversidade, bem como reconstruir nas novas gerações o valor da utopia e do engajamento pessoal às causas coletivas, humanas” (CALDART 2004, p. 21).

Nessa perspectiva, no contexto Amazônico, defende-se que o professor tenha uma formação inicial e continuada sólida, contextualizada, que lhe dê condições de conhecer, problematizar, refletir sobre as grandes questões que envolvem as escolas do campo nessa região. Os conhecimentos produzidos possam possibilitar o empoderamento dos grupos humanos presentes nesse espaço para que reivindiquem a elaboração de políticas públicas voltadas para atender suas necessidades educativas e garantir a permanência das populações tradicionais amazônicas nos territórios historicamente delimitados.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No estudo, buscou-se investigar a contribuição da formação continuada desenvolvida pela Secretaria Municipal de Educação – SEMED, no período de 2015 a 2020, para a prática dos professores que atuam em uma escola do campo, situada na várzea no Município de Santarém, a partir da implementação do Plano Municipal de Educação.

No intuito de compreender o objeto investigado, foi necessário realizar revisão de literatura e dialogar com autores que discutem educação do campo e formação de professores para atuar nesses espaços. Desenvolveu-se, ainda, análise dos documentos do MEC que orientam a elaboração e efetivação de políticas de educação do campo em âmbito nacional. Também foi realizada análise do Plano Municipal de Educação e das dissertações publicadas sobre a temática no período do recorte temporal da pesquisa, 2015 a 2020. Ouviu-se também professores e gestores, que deram voz à pesquisa e contribuíram para obter dados importantes sobre a formação de professores e a realidade da escola de várzea do Município de Santarém.

Na revisão da literatura foi possível compreender que, no decorrer da história da educação brasileira, não houve preocupação por parte dos governantes em promover uma educação que valorizasse a cultura, o trabalho, o modo de ser e de viver dos povos do campo. Constatou-se também que, na década de 1990, houve uma intensa mobilização em prol de uma educação “do” e não mais “para” o campo. Essas reivindicações foram respaldadas com a Constituição Federal de 1988 e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, quando a educação passou a ser entendida como direito de todos e dever do Estado.

A partir de então, foram realizados vários encontros, conferências que levaram o Estado a aprovar marcos normativos legais e implementar políticas educacionais voltadas à valorização das especificidades dos povos do campo. Em relação à formação de professores, foi possível compreender que deve ser específica, contínua e abrangente para que o professor possa atender às necessidades, demandas e funcionamento das escolas do campo.

Nessa perspectiva, vários programas, tanto de formação inicial como de formação continuada, foram implementados em diversas regiões do campo brasileiro, os quais têm contribuído para a prática docente e, conseqüentemente, para a aprendizagem dos alunos. Nas análises das dissertações, os autores identificam essas contribuições, porém revelam que há certa fragilidade na efetivação dessas propostas, tendo em vista que a maioria das formações desenvolvidas são resultantes de programas federais, elaborados para os professores, distanciando-se das reais necessidades vivenciadas por eles.

Na Amazônia paraense, constatou-se que desenvolver uma formação que atenda à diversidade e à heterogeneidade que caracterizam a Amazônia é um desafio, pois as políticas de formação de professores ainda não atendem às especificidades das Escola do Campo. Há professores atuando em sala de aula sem formação inicial. Essa realidade também se evidencia no município de Santarém, pois, de acordo com os estudos realizados por Ximenes-Rocha (2008), Guimarães (2011), Silva e Sá (2016) e Colares (2016), em lugares mais afastados dos centros urbanos, como as comunidades de várzea, há professores sem a formação mínima exigida pela legislação atuando nessas escolas. Outro desafio apontado pelos autores diz respeito à rotatividade, visto que a maioria dos professores que atuam nas escolas municipais situadas no campo não possuem vínculo efetivo com o município.

No caso específico deste estudo, apresentam-se dados diferentes, pois todos os professores que participaram da pesquisa são licenciados e, com exceção de um professor, os demais já possuem especialização *Lato sensu*. Além do mais, constatou-se que, nessa escola, não há rotatividade de professores, pois a maioria já atua há mais de dez anos na escola. Apesar dessa constatação, nas entrevistas, eles se mostraram preocupados com a sua permanência na comunidade, pois, no caso de redução de turmas ou fechamento de escola, é lotado quem tem no currículo um maior número de formações. Esse fato chama atenção, visto que, em busca de garantir sua permanência na escola, os professores acabam realizando formações por conta própria, em instituições privadas e à distância, desvinculadas da vida e do povo do campo e das necessidades formativas desses professores.

A partir das análises da literatura, dos documentos legais e das produções, realizadas sobre a temática em estudo, prosseguiu-se para entender as contribuições da formação continuada da SEMED na prática dos professores da várzea. Nesse sentido, buscou-se responder às seguintes questões: quais formações foram promovidas pela Secretaria Municipal de Educação-SEMED para auxiliar os professores no exercício da docência no período de 2015-2020? Como essas formações têm contribuído nas práticas dos professores? Como a formação continuada é desenvolvida no contexto das escolas de várzea? Quais os desafios e limitações enfrentados pelos professores que atuam nas escolas de várzea?

Nos depoimentos dos professores, ficou constatado que, no período de 2015 a 2020, eles não participaram de formações que tratassem sobre Educação do campo ou questões sobre as escolas de várzea. Sendo que as formações citadas pelos professores, como PNAIC, Educação Especial, entre outras, são oriundas dos programas do governo federal e foram realizadas em períodos que antecedem a implementação do Plano Municipal de Educação. Cabe destacar que

as ações desses programas são pensadas em âmbito nacional e são desvinculadas da realidade de cada região.

No relato dos professores, ficou constatado que eles participaram de cursos e formações mais recentes promovidas pela SEMED que trataram de ensino híbrido, uso dos recursos tecnológicos, conselho escolar, educação física, entre outros. Porém deixaram claro que essas formações não são direcionadas para o campo. São formações que consideram a realidade das escolas urbanas, cabendo ao professor da várzea adequar à realidade em que atuam. Essa afirmativa foi contemplada na fala da G2, quando afirmou não ter participado de formação que tratasse de escolas do campo. Acrescentou que não recebe orientações para trabalhar formação continuada específica para a realidade das escolas de várzea. As orientações que recebem são gerais e estão em consonância com o Programa Gestão Nota 10, que tem cunho estatístico/avaliativo.

Nas entrevistas, os professores foram pontuais em dizer que as formações oferecidas pela SEMED são descontextualizadas da realidade da várzea, repetitivas, desestimulantes e com poucas contribuições para a prática docente. Acrescentaram que não sentem interesse em participar, pois o custo é alto para se deslocar do campo para a cidade e o resultado não é satisfatório, pois sentem dificuldades em aplicar o conhecimento aprendido nas formações na realidade em que atuam.

Diante dessas considerações, os professores apresentaram algumas possibilidades formativas com o intuito de contribuir para que a SEMED desenvolva formações que auxiliem na prática dos professores da várzea. Entre as temáticas mais citadas, consta o planejamento e a metodologia para trabalhar em classes multisseriadas, considerando que este é um dos principais desafios que professores e gestores que atuam nas escolas de várzea enfrentam. Acrescentam ainda a necessidade de discutir sobre avaliação e questões relacionadas à agricultura familiar e ao meio ambiente, tendo em vista que já trabalham com essas temáticas, mas utilizam os conhecimentos empíricos na maioria das vezes.

Em relação à formação continuada no contexto escolar, constatou-se que acontece por meio de reuniões pedagógicas, encontros mensais, oficinas, palestras, na relação com alunos, comunidades e na troca entre os pares. Na fala dos professores, observou-se que eles concebem a escola como espaço de aprendizagem e os conhecimentos adquiridos nesse espaço têm propiciado reflexões, influenciado na melhoria da prática docente e na relação entre professores, alunos e comunidades. A fala dos professores reafirma o que diz Libanêo (2018), que a formação continuada, além de proporcionar reflexões e mudanças na prática docente, pode ser

um instrumento para enfrentar os desafios da profissão e buscar soluções para resoluções de problemas, de preferência, que isso aconteça de forma coletiva.

Quanto aos principais desafios e limites enfrentados pelos professores que atuam nas escolas de várzea, a pesquisa nos revela que são desafios já vivenciados em outras regiões do campo brasileiro nos municípios da Amazônia paraense. Conforme já apontado nesse estudo, vão desde a falta de infraestrutura das escolas à formação continuada de professores. É importante destacar que, apesar dos desafios, constatou-se que os professores e escolas em parceria com a comunidade buscam diferentes estratégias para reinventar suas práticas e oferecer uma educação que esteja em consonância com a vida do campo.

Dentro desse contexto, constata-se a necessidade da Secretaria Municipal de Educação desenvolver uma proposta formativa que seja sólida, permanente, contínua para que o professor, em sua prática, possa articular os conhecimentos aprendidos com o modo de vida, com o trabalho, a cultura, a história, a memória dos povos do campo. Nesse sentido, é indispensável a participação coletiva na elaboração e efetivação dessa proposta. É importante reafirmar que essas formações devem ocorrer no espaço escolar para que todos os envolvidos na aprendizagem dos alunos possam participar.

Conforme identificado na fala dos participantes da pesquisa, a Secretaria Municipal de Educação não dispõe de uma política de formação continuada específica para os professores que atuam nas escolas do campo no Município de Santarém. Embora o Plano Municipal de Educação contemple essa necessidade, o que se constatou na pesquisa foi que as formações realizadas são generalistas e não discutem as especificidades das escolas de várzea. É oportuno ressaltar que, na fala do coordenador das escolas do campo de rios e várzea, foi mencionada a intenção de o município elaborar uma proposta de currículo e de formação continuada específica para as escolas do campo/várzea. Porém explicou que não foi possível consolidar devido ao isolamento social provocado pela pandemia – COVID-19.

Diante do que foi apresentado nessa dissertação, observa-se a necessidade de uma formação inicial e continuada dos professores que atuam nas escolas do campo do Município de Santarém. Em se tratando das escolas de várzea, é importante considerar que a maioria das escolas funcionam com classes multisseriadas, o que exige do professor conhecimento amplo e contextualizado sobre essa realidade. Revela também a necessidade de que sejam pensadas políticas públicas que valorizem o professor e deem condições adequadas de trabalho a esse profissional.

Diante dessas considerações, destacam-se a necessidade de incluir a temática em questão nos debates acadêmicos, nas reflexões dos programas de pós-graduação,

principalmente no âmbito do PPGE-UFOPA, por ser um programa de pós-graduação em educação na Amazônia. Como nos lembra Colares e Colares (2011), as instituições públicas de ensino e os programas de pós-graduação podem se constituir em espaço de luta em favor dos grupos historicamente e socialmente desconsiderados pelas políticas públicas educacionais, podem contribuir ainda para a construção de uma educação que contemple a heterogeneidade e as singularidades da Amazônia.

Espera-se que a presente pesquisa fomenta novos estudos, pois, embora seja uma temática bastante discutida, apresenta lacunas nas produções acadêmicas no que tange aos professores que atuam nas escolas do campo, em comunidades de várzea no município de Santarém. Além disso, a presente pesquisa fornece arcabouço teórico/prático para que instituições públicas de ensino encontrem mecanismos para inserir nos currículos de formação de professores os saberes, as vivências e os fazeres dos professores que atuam nas escolas do campo na região.

Além disso, aponta para a importância de a SEMED repensar a formação de professores, considerando a diversidade que envolve as escolas do campo no Município de Santarém. Não basta promover uma formação, é preciso que o professor tenha uma formação inicial e continuada que lhe dê condições de pensar, investigar e resolver problemas complexos que envolvem a prática docente. Nesse sentido, vale retomar a fala de Colares e Colares (2017), quando ressaltam que a formação para a diversidade, no contexto da Amazônia, deve considerar as especificidades das populações que moram nas cidades e as singularidades das pessoas que vivem no campo. É necessário inserir, nos currículos de formação de professores, questões socioambientais enfrentadas pelas populações do campo, das águas e das florestas em nossa região.

Em termos profissionais, as contribuições não se reduzem à temática específica da pesquisa, mas perpassam por todo o período do mestrado que se caracteriza em um processo de formação continuada. As disciplinas, os seminários, as discussões, as intervenções, as considerações dos professores e colegas de turma, os referenciais teóricos, a participação em eventos e as produções exigidas foram essenciais na efetivação da pesquisa, especialmente no que se refere ao aprofundamento sobre o objeto de estudo.

É oportuno ressaltar algumas dificuldades e limitações enfrentadas no decorrer do mestrado, como: o problema de conexão e o acesso à internet; a impossibilidade de aulas presenciais e de contato direto com professores e mestrandos para estudos coletivos e socialização da aprendizagem; a tensão psicológica decorrente do contexto da pandemia; a dificuldades de conciliar no mesmo espaço as atividades acadêmicas com as atividades

familiares; e as interferências do meio externo no ambiente de estudo. Somam-se também as dificuldades de acesso aos dados para efetivação da pesquisa. Tais dificuldades apenas engrandeceram o trabalho que agora se consolida.

É importante revelar que, no trabalho de campo, o contato com os participantes foi o momento mais difícil, devido à vivência, à experiência já mencionada na introdução deste trabalho. Nesse sentido, foi necessário o exercício da postura de distanciamento, o que não significa sinônimo de neutralidade, mas é necessário na realização de um trabalho científico. Tal postura nos permitiu refletir que são muitos os fatores que interferem no trabalho do professor do campo e que precisam ser considerados na efetivação de políticas públicas de formação de professores. Como mostra Heráclito: “ninguém pode entrar duas vezes no mesmo rio, pois quando se entra novamente, não se encontra a mesma água, e o próprio ser já se modificou”. De forma que os aprendizados adquiridos contribuíssem para formação enquanto professora, formadora e pesquisadora em educação.

Mediante as considerações, retomamos o objetivo da pesquisa que se constituiu em investigar a contribuição da formação continuada desenvolvida pela SEMED para a prática pedagógica dos professores que atuam nas escolas de várzea do Município de Santarém. Nos resultados ficou constatado que a SEMED não dispõe de política de formação continuada para os professores que atuam nas escolas de várzea. Frente a essa constatação recomendamos alguns apontamentos com intuito de contribuir com a Rede Municipal de Ensino na elaboração de políticas públicas de formação continuada específicas para esses professores que atuam nesses espaços em nossa região.

Dentre os apontamentos citamos a necessidade de criar uma coordenação específica para as escolas de várzea, na estrutura organizacional da SEMED; Articulação e efetivação de parcerias com as Universidades Públicas para formação inicial e continuada de professores que atuam nas escolas de várzea; Realização de seminários, plenárias, que envolvam professores da várzea, associações de moradores, sindicatos e comunitários do campo.

Como foi apresentado nessa dissertação a várzea diferente das demais regiões que compõe o campo na microrregião de Santarém é regida por dois períodos distintos conhecidos por cheias e secas dos rios. Sendo que o ciclo hídrico interfere no modo de vida dos varzeiros e também na escola. Essa realidade tem sido esquecida pelo poder público municipal, mesmo estando estabelecida na LDB 9394/96, que o currículo e a organização escolar das escolas do campo devem ser desenvolvidos considerando as questões culturais, ambientais do campo. Nesse sentido, acredita-se que a criação de uma coordenação específica para escolas da várzea, no contexto da SEMED, possibilitará a efetivação de ações mais direcionada a essa realidade.

A articulação com as Universidades Públicas, é de fundamental importância para que esses professores tenham uma formação inicial e continuada sólida, contextualizada com a realidade do campo. Pois essas instituições, além de contarem com profissionais formadores que podem contribuir na elaboração de políticas públicas para as escolas do campo na região, também possuem núcleos de pesquisa que tratam sobre a formação continuada de professores. Nesse contexto cabe destacar o Grupo de Estudos e Pesquisas Formação de Professores na Amazônia Paraense (Formazon), que segundo Ximenes-Rocha e Fiorentini (2018), se constitui em uma comunidade acadêmica colaborativa entre universidade e escola, composta por professores da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), professores das escolas de educação básica e estudantes de graduação e de pós-graduação. Cabe ainda ressaltar que as instituições públicas de educação podem ser parceiras na organização e realização de seminários, plenárias, encontros para discutir, problematizar a educação do campo no Brasil e na região.

Finalizando, ressalta-se que a temática apresentada neste trabalho é abrangente, de forma que outras temáticas específicas sugiram paralelas ao recorte da presente pesquisa. Considera-se de grande relevância do ponto de vista acadêmico, educacional e social o aprofundamento das mesmas em pesquisas posteriores.

REFERÊNCIAS

A BÍBLIA. **Os filisteus são vencidos**. Tradução de João Ferreira Almeida. Revista e Atualizada no Brasil. 2ªed. Barueri -São Paulo: Sociedade Bíblica do Brasil, 2008. 1664 p.

AUGUSTO, Maria Helena. **Professor leigo**. 2010. Disponível em: <http://www.gestrado.net.br/pdf/340.pdf>. Acesso em: 15 março de 2022.

ALMEIDA, Edwana Nauar; ABREU, Waldir Ferreira. Educação no Campo, formação docente e o protagonismo dos movimentos sociais: diversidade territorial em debate. **Educação: Teoria e Prática**, v. 30, n. 63, p. 1-18, 14 dez. 2020.

ALENCAR, Maria Fernanda dos Santos (2010). Educação do campo e a formação de professores: construção de uma política educacional para o campo brasileiro. **Ciência & Trópico**, 34 (2). Recuperado de <https://periodicos.fundaj.gov.br/CIC/article/view/868>. Acesso em: 12 de maio de 2021.

ANJOS, Maura Pereira dos. Histórias de vida de educadores: elementos para formação na Educação do Campo. IN: SILVA, Idelma Santiago da; SOUZA, Haroldo de; RIBEIRO Nilsa Brito. **Práticas contra hegemônicas na formação de educadores**: reflexões a partir do curso de Licenciatura em Educação do Campo do sul e sudeste do Pará. Brasília: MDA, 2014. p. 101-123.

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. Licenciatura em Educação do Campo: histórico e projeto político-pedagógico. In: ANTUNES-ROCHA, Isabel Maria; MARTINS, Aracy Alves (Org.). **Educação do campo**: Desafios para formação de professores. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015, p. 39-55.

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. Formação de docentes para atuação nas Escolas do Campo: lições aprendidas com as Escolas Normais Rurais. In: MUNARIM, Antônio; BELTRAME, Sônia; CONTE, Soraya Franzoni; PEIXER, Zilma Isabel (Orgs.). **Educação do campo**: reflexões e perspectivas. 2. ed. Florianópolis: Insular, 2011.

ARROYO, Miguel Gonzalez. A Educação Básica e o Movimento Social do Campo In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete.; MOLINA, Mônica Castagna. (Org.). **Por uma Educação do Campo**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 7.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Formação de Educadores do Campo. In: CALDART, Roseli Salete, PEREIRA, Isabel Brasil, ALENTEJANO, Paulo, FRIGOTTO, Gaudêncio. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo** – 2. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 359-365.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Políticas de formação de educadores(as) do campo**. Cad. CEDES. Ago. 2007, v. 27, n.º. 72, p. 157-176. ISSN 0101-3262.

ARROYO, Miguel Gonzalez; FERNANDES, Bernardo Mançano. A educação básica e movimento social do campo. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; FERNANDES, Bernardo Mançano. **Por Uma Educação Básica do Campo**. Brasília, DF: Vozes, 1999. p. 65-86.

AZULAY, Marcelino Silva. **O fechamento de escolas do campo, das águas e da floresta: um estudo de caso no município de Aveiro-Pará, 2021.** Dissertação (Mestrado) -Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém. 2021.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: edições 70, 2016.

BARROS, Viviane Noemia de. **Ações de formação continuada para professoras(es) dos anos iniciais do ensino fundamental em escolas do campo: um olhar para o ensino de matemática, 2018.** Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru. 2018.

BARRETO, Eliane Gracy Lemos. **Políticas educacionais do MEC para formação docente: uma análise sobre o PARFOR na UFOPA (2010 – 2014), 2017.** Dissertação (Mestrado)-Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém. 2017.

BICALHO, Ramofly; MACEDO, Pedro Clei Sanches; RODRIGUES, Guilherme Goretti. Em Defesa da Educação do Campo: enfrentando o desmonte das políticas públicas. **Periferia**, v. 13, n. 1, p. 39-59, jan./abr. 202?.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação.** Porto: Porto Editora, 1994.

BORGES. Heloisa da Silva. Educação do Campo como um processo de luta. In: GHEDIN, Evandro. (Org). **Educação do campo: Epistemologia e Prática.**1. ed. São Paulo: Cortez 2012. p 77-116.

BRASIL. Ministério da Educação. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação do Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 de abril de 2002. Seção 1, p. 32.

BRASIL. Ministério da Educação. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação do Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008. Diretrizes Complementares para o Desenvolvimento da Educação Básica das Escolas do Campo. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 29 de abril de 2008, Seção 1, p. 25.

BRASIL, Ministério da Educação. Decreto nº 6.755 de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 30 de janeiro 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/D6755.htm. Acesso em: 10 de dezembro de 2021.

BRASIL. Lei Nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27834-27841.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012, que trata de pesquisas em seres humano. **Diário oficial da União**. Brasília, DF, nº 12, 13 de junho de 2013 – Seção 1 – Página 59.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016, determina as Diretrizes Éticas Específicas para as Ciências Humanas e Sociais. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, nº 98, 24 de maio de 2016 -Seção 1, páginas 44, 45, 46.

BRASIL. Presidência da República. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm . Acesso: 10 ago. 2019.

BRASIL. Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. **Diário Oficial da União**, Brasília, 4 de novembro de 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm. Acesso em: 10 de ago. 2019.

BRASIL. Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação. **Diário Oficial** de 2 de janeiro de 2019, Edição Extra B, Seção 1, página 6. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2019/decreto-9665-2-janeiro-2019-787572-publicacaooriginal-157191-pe.html>. Acesso: em 05 de ago.2022.

BRASIL. IBGE. **População do Estado do Pará (PA)**. 2020. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados>. Acesso 10 de março de 2022.

BRASIL, Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA. **Projeto Básico de Desenvolvimento Sustentável do Assentamento Agroextrativista Aritapera**. Santarém – Pará – Brasil, 2010.

BRASIL, Lei nº 12.960 de 27 de março de 2014. Altera a Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996 para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas. **Diária Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, nº 60, 28 de março de 2014 -Seção 1, página 1.

BRASIL, Censo Escolar. **Portal Observatório do Plano Nacional de Educação**. Disponível em: <https://www.observatoriodopne.org.br/observatorio>. Acesso: 14 de junho de 2022.

BRASIL, Censo Escolar. **portal.inep.gov.br**, 2021. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>. Acesso: 14 de junho 2022.

BRUNO, Lucia. Educação e desenvolvimento econômico no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. v. 16, n. 48, p.545-806, set/dez. 2011.

CALDART, Roseli Salete. Por uma Educação do Campo: Traços de uma Identidade em Construção. In: KOLLING, Edgar Jorge. CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. (Org.). **Educação do Campo**: Brasília, DF. Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo. Brasília, Coleção por uma educação do campo, n. 4, 2002, p. 18-25.

CALDART, Roseli Salete. Elementos para construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo. IN: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de (org). **Contribuições para a Construção de um Projeto de Educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional "Por Uma Educação do Campo, 2004, p. 8-31.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo. In: CALDART, Roseli Salete, PEREIRA, Isabel Brasil, ALENTEJANO, Paulo, FRIGOTTO, Gaudêncio. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo** – 2. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CALDART, Roseli Salete. Sobre Educação do Campo. In: FERNANDES, Bernardo Mançano; SANTOS, Clarice Aparecida. (Org.). **Educação do campo - políticas públicas – educação**. Brasília: Inera; MDA, 2008 - p. 67-86.

CALDART, Roseli Salete. A escola do campo em movimento. **Currículo sem Fronteiras**, v. 3, n. 1, p. 60-81, Jan/Jun 2003. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org. Acesso em 05 de maio de 2021.

CARDOSO, Patrícia Florêncio da Silva; SILVA, Iara Augusta da; RUBINHO, Vanessa da Silva. Formação continuada em uma escola municipal de Campo Grande-ms (2017-2019): um espaço de aprendizagem coletiva. In: **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 17, n. 502, p. 314-328, jan./dez 2020.

CHARLOT, Bernard. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. In: DÁVILA, Cristina Maria. (Org.). **Ser professor na contemporaneidade: desafios, ludicidade e protagonismo**. 2. ed. – Curitiba, PR: CVR, 2013.

COLARES, Anselmo Alencar; COLARES, Maria Lilia Imbiriba Sousa. Diversidade cultural: desafios educacionais no contexto Amazônico. In: 25º Simpósio Brasileiro de Política e Administração da educação, 2011. ANPAE, São Paulos 2011. (Coleção Biblioteca ANPAE, Série cadernos: n.11)ICD-ROM. Disponível em: <https://anpae.org.br/simposio2011/>. Acesso 10 ago. 2019.

COLARES, Anselmo Alencar. Prefácio (Amazônia: para além do território). In: COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa; PEREZ, José Roberto Rus; CARDOZO, Maria José Pires Barros. (Org.). **Educação e realidade amazônica - volume 3**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018, p. 1-16.

COLARES, Maria Lilia Imbiriba Sousa. Políticas educacionais para a formação docente na educação básica. **Eccos Revista Científica**, São Paulo, n. 40, p. 67-82 ,2016. ISSN: 1517-1949.

CORRÊA, Sérgio Roberto Moraes; HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. Amazônia: a urgência e necessidade da construção de políticas e práticas educacionais inter/multiculturais. **Revista NERA**. Presidente Prudente. Ano 14, nº 18. pp. 79-105. Jan-jun./2011. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/nera/article/view/1336>>. Acesso em: 21 de mai. 2020.

COSTA, Lucinete Gadelha. A Educação do Campo em perspectiva da educação popular. IN: GHEDIN, Evandro (Org.). Educação do Campo: Epistemologia e prática. – 1. ed. - São Paulo: Cortez, 2012, p. 117-136

COSTA, Raimunda Adriana Maia; BRASILEIRO, Tânia Suely Azevedo. Çairé: cultura amazônica reinventada pelo mercado para a mídia. In: Burgeile, Odete; BUENO, José Lucas Pedreira; PACIFICO, Juracy Machado. **Olhares da Mídia na Amazônia: Movimentos e manifestações**. Porto Velho: EDUFRO, 2016.

CRESWELL, John W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolha entre cinco abordagens**. Tradução: Sandra Mallmann da Rosa. Revisão técnica: Dirceu da Silva. 3. ed. Porto Alegre: 2014.

FACCIO, Sara de Freitas. A educação do Campo e os movimentos sociais uma trajetória de lutas. In: GHEDIN Evandro. (Org.). **Educação do campo: Epistemologia e Prática**. 1. ed. São Paulo: Cortez 2012, p. 195-206.

FALSARELLA, Ana Maria. Formação Continuada e prática de sala de aula: os desafios da formação continuada na atuação do professor. 2. ed. - Campinas, SP: Autores Associados, 2021.

FARIAS, Alessandra Rios; EITERER, Carmem Lucia; PINTO, Maria José Batista; SILVA, Sатуza; CORREA, Juliane; CORDEIRO, Leonardo Zenha; AUGUSTO, Roseli Carlos. Educação do campo como ferramenta de Diálogo entre saberes e docência. In: ANTUNES-ROCHA, Isabel Maria, MARTINS, Aracy Alves. (org.). **Educação do campo: Desafios para a formação de professores**. 2. ed, 1. reimp-Belo Horizonte: Autêntica, 2015, p. 79-93.

FERNANDES, Bernardo Mançano Diretrizes de uma caminhada. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Caldart. **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 135-145.

FERNANDES, Bernardo Mançano; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. Primeira Conferência Nacional “Por Uma Educação Básica do Campo. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Caldart. **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 20-63.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Território camponês. In: CALDART, Roseli Salete, PEREIRA, Isabel Brasil, ALENTEJANO, Paulo, FRIGOTTO, Gaudêncio. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo** – 2. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 744-748.

FERNANDES, Bernardo Mançano. MOLINA, Mônica Castagna. O campo da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de. (Orgs.). **Por uma educação do campo: Contribuições para Construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional “Por Uma Educação do Campo”, 2004. Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 5, p. 32-53.

FERNANDES, B. M. Diretrizes de uma caminhada. In: KOLLING, E. J. *et al.* (Org.). Coleção Por uma Educação do Campo, nº 04, Brasília, DF: **Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo**, 2002, p. 61-70.

FERNANDES, Cleoni Maria Barbosa. A procura da senha da vida-de-senha a aula dialógica? IN: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Aula: Gêneses, dimensões, princípios e práticas**. – 2. ed. - Campinas, SP. Papirus, 2011.

FERREIRA, Gisele Vidal; BRASILEIRO, Tânia Suely Azevedo. Amazônia, sociedade tecnologia e educação da juventude: políticas públicas em discussão. In: COLARES, Anselmo Alencar; COLARES, Maria Lilia Imbiriba Sousa. (Org.) **Educação e realidade Amazônica - volume 4**, Santarém, Pará: UFOPA, 2019, p. 40-66.

FONEC. Notas para análises do documento atual da educação do campo. Seminário Nacional, BSB, 15 a 17. ago. 2012. (digitalizado). Disponível em: <https://fonec.org/biblioteca/>. Acesso: 10 set. 2020.

FREITAS, Helana Célia de Abreu. Rumos da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; FREITAS, Helana Célia de Abreu (Org.). **Educação do Campo**. Em Aberto, Brasília, v. 24, n. 85, p. 1-177, abr. 2011, p. 35-49.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**-7ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessário a prática docente**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de Professores: para uma mudança educativa**. Porto – Portugal: Porto editora, 1999.

GATTI, Bernadete Angelina. (coord.). A formação continuada em questão. In: GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Sá Siqueira de. **Professores do Brasil: impasses e desafios** – Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, Bernadete Angelina. Análise das Políticas Públicas para Formação Continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p.57-70, jan/abr. 2008.

GATTI, Bernadete Angelina. **Reconhecimento social e as políticas de carreira docente na educação básica**. Cadernos de pesquisa. v.42, n.145, p. 88-111 jan./abr. 2012, p. 88-111. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/TBZ9snxf4ZCYGfkrzDv43Zz/abstract/?lang=pt>. Acesso: 15 de maio de 2021.

GOCH, Greice Jurema de Freitas. **Políticas Educacionais da Secretaria Educacional de Educação de Santarém no período de 2003 a 2016**. Santarém-Pará, 2017. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém. 2017.

GONÇALVES, Carlos Walter Porto. **Amazônia, Amazônias**.3 ed., 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2021.

GUEDES, Maria Denise. **Educação e formação humana: a contribuição do pensamento de Marx para análise da função da educação na sociedade capitalista contemporânea**, 2007. Disponível em: http://www.unicamp.br/cemarx/anais_v_coloquio_arquivos/arquivos/comunicacoes/gt5/sesao4/Maria_Denise_Guedes.pdf. Acesso em: 10 ago. 2020.

GUIMARÃES, Waldenira Santos. **Programa Pró-Letramento: A Formação Continuada da Professores nas Escolas Multisseriadas do Campo no Planalto em Santarém/PA**. UEPA, 2011.

Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências Sociais e Educação, Universidade do Estado do Pará, Belém, 2011.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrei; CRUZ, Carlos Renilton. Movimento de educação do campo na Amazônia paraense: ações e reflexões que articulam protagonismo, precarização e regulação. **37^o Reunião Nacional da ANPED-Plano Nacional de Educação: tensões e perspectivas para a educação pública brasileira**. Florianópolis, 04 a 08 de outubro 2015, p. 1-15.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. Movimento da Educação do Campo e Alternância Pedagógica como referência para as políticas e práticas de formação de Educadores. IN: NEPOMUCENO, Cristiane Maria; SAMPAIO, Maria Lucia Pessoa; BEZERRA, Tania Serra Azul Machado; ZAPOROLI, Witembergue Gomes (orgs). **Educação em/para os direitos humanos, diversidades, ética e cidadania**. Imperatriz: Ethos, 2016. p. 302-3017.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej; SILVA, Hage Hellen do Socorro de Araújo; BRITO Márcia Mariana Bittencourt. Educação Superior do Campo: Desafios para a consolidação da licenciatura em educação do campo. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 32, n. 04, p. 147-174, outubro-dezembro 2016.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. Transgressão do paradigma da (multi)seriação como referência para a construção da escola pública do campo. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, n^o. 129, p. 1165-1182, out.- dez., 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v35n129/0101-7330-es-35-129-01165.pdf>. Acesso em: 6 de jun. 2019.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej; CORRÊA, Sergio Roberto Moraes. Educação do campo na Amazônia: Análise a partir dos movimentos Sociais. In: **Revista trabalho, Política e Sociedade** (Online) / Grupo de Pesquisas Sobre Trabalho, Política e Sociedade, Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Vol. IV, n^o 07. Nova Iguaçu (RJ): GTPS/UFRRJ, 2019.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej; CRUZ, Carlos Renilton. Protagonismo, Precarização e Regulação como referência para análise das Políticas e Práticas em Educação do Campo. **Revista Agricultura Familiar: Pesquisa, Formação e Desenvolvimento**, Belém, RAF.v.11, n^o 01, 2015/jan-jan 2017.p. 173-188.

HAGE, Salomão Mufarrej. Classes Multisseriadas: desafios da educação rural no estudo do Pará/região Amazônica. In: HAGE, Salomão Mufarrej. (Org). **Educação do campo na Amazônia: retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará**. Belém: Gutemberg Ltda, 2005.

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

HUBERMAN, Michael. O ciclo de Vida Profissional dos Professores. In: NOVOA, Antônio. **Vidas de Professores**. Porto – Portugal: Porto Editora, 2000. [capítulo de livro].

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**, tradução Juliana dos Santos Padilha-Porto Alegre: Artimed, 2010, p. 120.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente e profissional: formar-se para mudanças e incerteza**; [tradução Silvana Cabucci Leite] - 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

JAKIMIU, Vanessa Campos de Lara. Extinção da SECADI: A negação do Direito à Educação (Para e com a Diversidade). **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**. V. 2, n. 3, p. 115-137, jan./mar. 2021. Disponível em: <<http://periodicos2.uesb.br/index.php/reed>>. Acesso em: 7 de dez. de 2021.

KOLLING, E. J. et al. Conclusões da I Conferência Nacional: por uma Educação Básica do campo. Coleção **Por Uma Educação do Campo**, nº 01. Brasília - DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**-6.ed.rev.ampl. – São Paulo: Heccus Editora, 2018.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: Abordagem Qualitativa** - [2. ed].- [Reimpr.]- Rio de Janeiro: E.P.U., 2018.

MARTINS, Fernando José. Formação Continuada de Professores, MST e Escola do Campo. In: MARTINS, Fernando José (org). **Educação do Campo e Formação Continuada de professores**. Porto Alegre. EST Edições; Campo Mourão: FECILCAM,2008, p. 30-53.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social, Teoria, Método e Criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicolleti, *et al.* **Escola e Aprendizagem da Docência: processos de investigação e Formação** - São Carlos: EduFSCar, 2010.

MOLINA, Mônica Castagna. Legislação Educacional do Campo. In: CALDART, Roseli Salete, PEREIRA, Isabel Brasil, ALENTEJANO, Paulo, FRIGOTTO, Gaudêncio. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo** – 2. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 451 - 457.

MOLINA, Mônica Castagna; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. Educação do campo, história, práticas e desafios no âmbito das políticas de formação de educadores-Reflexões sobre o PRONERA e o PROCAMPO. **Revista Reflexão e ação**, Santa Cruz do Sul, v. 22, n. 220-253, jul./dez. 2014.

MOLINA, Mônica Castagna. Desafios e perspectivas na formação de educadores: reflexões a partir da licenciatura em educação do campo da universidade de Brasília. IN: SOARES, Leôncio *et al.* (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

MORAES, Edel; BARROS, Oscar Ferreira; HAGE, Salomão Mufarrej; CORRÊA, Sérgio Roberto Moraes. Transgredindo o paradigma (multis)seriado nas escolas do campo. In: ROCHA, Maria Izabel Antunes; HAGE, Salomão Mufarrej (Orgs.). **Escola de direito**. Reinventando a escola multisseriada. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

MORAES, Daniele Aparecida Ferreira de. **Formação continuada das professoras das escolas multisseriadas do campo de Goioxim-PR: tensões e desafios na transformação da escola**. Guarapuava, 2020. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação do

Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Estadual do Centro Oeste, Paraná, 2020.

NASCIMENTO, Maria das Graças. A formação continuada dos professores: Modelos, dimensões e problemática. In: CANDAU, Vera Maria (Org.) **Magistério Construção cotidiana**-Petrópolis, RJ: Vozes, 1997, p. 69-90.

NASCIMENTO, Gabriel Rodrigues; SANTOS, José Ricardo Almeida dos GHEDIN, Evandro. O Proneza como política de inclusão social no mundo do trabalho educativo. In: GHEDIN, Evandro (org.). **Educação do Campo: Epistemologia e prática**. – 1. ed. - São Paulo: Cortez, 2012.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. ISBN 972-20-1008-5. p. 13-33

NETO, Antônio Júlio de Menezes. Formação de professores para a Educação do Campo: projeto sociais em disputa. In: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; MARTINS, Aracy Alves, (Org.). Educação do Campo: Desafios para a formação de professores. - 2. ed; 1. reip. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015 - p. 25-55.

NEVES, Joana d’Arc de Vasconcelos; BRASILEIRO, Tania Suely Azevedo. Territorialidades Amazônicas: sentidos e produção de conhecimentos e os desafios da formação de professores no contexto atual. **Revista Humanidades e Inovação**. v.7, n. 15 – 2020, p. 20-31.

NICKEL, Mônica. **Formação Continuada de professores da Educação do campo no Município de Domingos Martins**. Espírito Santo, 2016. Dissertação (Mestrado). Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Espírito Santo, 2016.

PASSOS, Graças Maria das; MELO, André de Oliveira. Casa Familiar Rural da França à Amazônia: uma proposta da Pedagogia da alternância. In: GHEDIN Evandro (org.). **Educação do campo: Epistemologia e prática**-1ed.-São Paulo: Cortez, 2012, p. 237-250.

PARÁ, Lei nº 8.186 de 23 de junho de 2015. Aprova o Plano Estadual de Educação- PEE. Belém. 2015.

PARÁ, Pacto pela Educação do Campo. Estabelece compromissos a serem observados pelos Municípios da **1ª Região Agrária e Estado do Pará** a fim de assegurar os direitos relativos à educação do campo. Belém – PA, 27 de setembro de 2019. Disponível em: <https://www2.mppa.mp.br>. Acesso em: 20 de agosto de 2022.

PESCARIA, Carolina Whitaker.; COLARES, Anselmo Alencar. A educação escolar a partir da perspectiva das diversidades. In: COLARES, Maria Lilia Imbiriba Sousa; PEREZ, José Roberto Rus; TAMBORIL, Maria Ivonete Barbosa(org.). Educação e Realidade amazônica. Volume 2. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017, p.9-21.

PIMENTA, Selma Garrido (org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

PIRES, Ângela Monteiro. **Educação do Campo como direito humano**. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção educação em direitos humanos; v. 4).

PRAZERES, Maria Sueli; Carmo Eraldo Souza. Retratos e desafios da educação do/no campo no Brasil e na Amazônia. In: ABREU, W. F.; OLIVEIRA, D. B.; SILVA, É. S. **Educação Ribeirinha: Saberes, vivências e formação no campo**. 2. ed. Belém: GEPEIF-UFPA, 2012.

RANGEL, Mary; CARMO, Rosangela Branca. **Da Educação Rural à Educação do Campo: revisão crítica**. Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 20, n. 36, p. 205-214, jul./dez. 2011.

RIBEIRO, Marlene. Educação Rural. In: CALDART, Roseli Salette; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. (Orgs). **Dicionário da Educação do Campo**. 2. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 293-299.

SÁ, Wendell Rocha. **Educação e Organização política dos moradores da Ilha de São Miguel Santarém-Pará**, 2017. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2017.

SANTARÉM. Lei nº19.364, de 26 de novembro de 2013. Dispõe sobre a Gestão Democrática Ensino Público da Rede Municipal de Ensino de Santarém. **Secretaria Municipal de Administração**, Santarém, STM, 26, novembro de 2013.

SANTARÉM. Lei nº20.534 de 17 de dezembro de 2018. **Plano Diretor Participativo do Município de Santarém**. Disponível em: [www.santarem.pa.gov.br/ Portal da Transparência](http://www.santarem.pa.gov.br/Portal da Transparência). Acesso em 15 de ago. 2021.

SANTARÉM, Decreto nº 992, de 15 de julho de 2021. Estabelece as normas aplicáveis às instituições e estabelecimentos de ensino localizados no âmbito municipal, conforme as medidas de prevenção e de enfrentamento à pandemia causada pelo coronavírus (covid-19) e dá outras providências. **GAP/PMS**, de 14 de julho de 2021. Disponível em: <https://transparência.santarem.pa.gov.br/portal/documentos/decreto-no-9222021-gappms-de-14-de-julho-de-2021>. Acesso em: 10 out. 2021.

SANTARÉM. Lei nº 19.829, de 14 de julho de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação para o decênio 2015-2025. **Secretaria Municipal de Administração**, 14 de julho de 2015. Santarém, STM, 2015.

SANTARÉM, Secretaria Municipal de Educação. Portaria nº 001 de 02 de janeiro, 2020. Dispõe sobre os procedimentos de matrícula na Rede municipal de Ensino de Santarém para o ano letivo de 2020. **Gabinete da Secretária Municipal de Educação**, Santarém, STM, 02 de janeiro de 2020.

SANTARÉM, Secretaria Municipal de Educação. Portaria nº 002 de 02 de janeiro, 2020. Dispõe sobre as normas e procedimentos para lotação dos servidores da Rede Pública Municipal, no exercício de 2020. **Gabinete da Secretária Municipal de Educação**, Santarém, STM, 2 de janeiro de 2020.

SANTOS, Edlamar Oliveira dos. **Política e Prática de Formação Continuada de Professores da Educação Básica**. Jundiaí, Paco Editorial: 2014.

SANTOS, Jenijunio dos. **Populações ribeirinhas e educação do campo**: análise das diretrizes educacionais do município de Belém-PA, no período de 2005-2012, 2014. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2014.

SANTOS, Patrícia Mascarenhas dos. **O professor iniciante na profissão docente na escola do campo na Amazônia**, 2019. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Oeste do Pará. Santarém, 2019.

SANTOS, Vanessa dos Turma. Licenciatura em Educação do Campo: Sob o nosso olhar de lutadores e lutadora do campo. In: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; MARTINS, Aracy Alves (orgs). **Educação do Campo**: desafios para a Formação de professores - 2. ed; 1. reimp. - Belo Horizonte: Autêntica editora, 2015.

SEMED. Secretaria Municipal de Educação de Santarém. In. Setor da Assessoria de Rios e Várzea. **Dados Escolares**. 2021.

SILVA, Edivalda Nascimento da. **Formação de educadores para as escolas do campo em Santarém – Pará**: da construção à partilha de saberes, 2017. Dissertação (Mestrado) – Programa de pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Oeste do Pará. Santarém, 2017.

SILVA, Edivalda Nascimento. SÁ, Wendell Rocha. Desafios da universidade para a formação de professores na Amazônia: uma reflexão sobre a educação do campo. In: COLARES, A. A; COLARES, M. L. I. S. (Org.). **Educação e realidade amazônica**. Volume 2. Uberlândia: Navegando Publicações, 2016, p. 43-57.

SILVA, Maria Edjane Pereira da. **Formação continuada de professores/as da multissérie**: um olhar para as contribuições da autoria na produção de atividades didáticas, 2019. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, Universidade Federal de Pernambuco, 2019.

SILVA, Cláudia Batista da. **Políticas públicas para formação continuada de professores do campo no âmbito do Plano de Ações Articuladas (PAR)**: uma reflexão sobre as contradições da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), 2020. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação –PPGED, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Vitória da Conquista, 2020.

SOUZA, Maria Antônia de. Educação do Campo: Políticas, práticas pedagógicas e produção científica. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, vol.29, n. 105, p.1089-1111, set./dez. 2008. Disponível em: <http://www.ceds.unicamp.br>. Acesso: 12 de abril, 2021.

SOUZA, Clemilda da Penha Bergamin Athayde de. **Políticas Públicas de Formação Continuada para professores de escolas multisseriadas do Campo em Vargem Alta-ES**: desafios e possibilidades, 2017. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais, Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF, Campos dos Goytacazes –Rio de Janeiro, 2017.

TAFAREL, Celi Zulke; MOLINA, Mônica Castagna. Política Educacional e Educação do Campo. In: CALDART, Roseli Salete, PEREIRA, Isabel Brasil, ALENTEJANO, Paulo, FRIGOTTO, Gaudêncio. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo** – 2ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 569-576.

TAMBORIL, Maria Ivonete Barbosa. (Org.) **Educação e realidade amazônica - volume 2**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017, p. 9-22.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TANURI, Leonor Maria. História da Formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**. Vol.14, n. 40 jan./abr. 2009. p. 61-88.

UFOPA, Universidade Federal do Oeste do Pará. **Guia para a elaboração e apresentação da produção acadêmica da Ufopa**. 2. ed., rev. e atual. – Santarém: UFOPA, 2019.

VASCONCELOS, Clêny Ruth Alves. **As experiências pedagógicas da implementação da política de educação em tempo integral nas escolas do campo na Amazônia paraense**, 2017. Dissertação (Mestrado) – Programa de pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2017.

VASCONCELOS, Milka Oliveira de. **A formação de professores na perspectiva da política de educação integral no Município de Santarém Pará**, 2017. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Oeste do Pará. Santarém, 2017.

VASCONCELOS, Elizandra Rego de. **A formação de professores na Amazônia e as dimensões socioambientais: um estudo sobre o PARFOR**. Florianópolis, 2016. Tese (Doutorado)-Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

VENTURA, Claudio Barbosa. **Cartografias da formação continuada professores e professoras do campo no contexto da escola de tempo integral de Governador Valadares**. - Belo Horizonte, 2016. Dissertação - (Mestrado) - Programa de Mestrado Profissional Ensino e Docência, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

XIMENES-ROCHA, Solange Helena. **Construção da ação docente: aprendizagens de professoras Leigas em classes multisseriadas nas escolas do campo**. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2008.

XIMENES-ROCHA, Solange Helena; FIORENTINI, Dario. Formação de professores em comunidades colaborativas no interior da Amazônia. *Revista Educação*. Santa Maria, v.43, n.2, abr./jun.2021. Acesso em: 30 de janeiro de 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/issue/view/1335>.

YIN, Robert. **Estudo de Caso: planejamento e métodos**. Tradução: Cristhian Matheus Herrera. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

APÊNDICE

APÊNDICE 1



UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO-TCLE

Prezado(a),

O senhor(a) está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada: **“Educação do Campo: desafios e perspectivas na formação continuada de professores das escolas de Várzea do Município de Santarém-Pará”**, o qual tem como responsáveis a mestrande Noélia de Sá Rêgo e a orientadora Professora Doutora Solange Helena Ximenes Rocha do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará.

A pesquisa tem como objetivo geral: “Analisar como o processo de formação continuada desenvolvida pela Secretaria Municipal de Educação tem sido efetivada para contribuir com o trabalho dos professores que atuam em escolas de várzea no Município de Santarém”. O interesse pela pesquisa surgiu devido aos poucos estudos sobre a educação do campo em nossa região e, quando se trata da formação continuada de professores para atuar nas escolas de várzea, constata-se que há uma lacuna na literatura sobre essa temática.

Caso aceite, o senhor(a) deverá participar de uma entrevista com duração de 30 a 40 minutos que ocorrerá de forma presencial em local apropriado e reservado em horário mais conveniente para o senhor(a) de modo que sua participação não produza nem um tipo de custo ou encargo dela decorrente. Ressaltando que esse material produzido será utilizado para os fins específicos da pesquisa. Além disso, a entrevista será gravada, transcrita e analisada. Para evitar risco de extraviar esse material, a gravação será guardada em arquivo digital (*pen drive*) mantida sob os cuidados da pesquisadora por um período de cinco anos, após esse período será descartada.

Será garantido seu anonimato em todas as fases da pesquisa, até mesmo depois de concluída e publicada. O senhor(a) têm o direito de ter acesso e obter em qualquer momento esclarecimento sobre a pesquisa em andamento. Também poderá deixar de participar do estudo e retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa sem que isso cause algum tipo de ônus. Caso algum dano psicológico, moral venha lhe ocorrer, previsto ou não no TCLE, o Sistema CEP/CONEP será comunicado e a pesquisadora avaliará a necessidade de adequar ou suspender a pesquisa. Considerando os danos decorrentes do estudo, a pesquisadora será responsável por toda assistência que seja necessária pelo tempo que for preciso, e o senhor (a) ainda o tem o direito de recorrer às indenizações legalmente estabelecidas pelas leis vigentes.

No decorrer da pesquisa, podem ocorrer alguns riscos, como: 1) identificação do entrevistado; 2) desconforto devido ao tempo e aplicação da entrevista (30 a 40 minutos) e retraimentos em responder alguns itens por se tratar da própria formação e prática docente que envolve diretamente o participante como também a instituição no qual está vinculado; 3) considerando o contexto atual da pandemia, coronavírus-COVID 19, poderá ocorrer ainda o risco de contaminação do vírus por meio de superfícies, objetos, ambientes não desinfetados e contato próximo com as pessoas. Visando a minimizar esses riscos, serão utilizadas as seguintes medidas:

- 1) Para garantir que o senhor(a) não seja identificado(a) durante todas as fases da pesquisa, será utilizado nome fictício e os resultados das entrevistas serão mostrados sem revelar seu nome, instituição ou qualquer informação que possa comprometer o sigilo e a sua privacidade;

- 2) Para que não haja desconfortos ou retraimentos, a entrevista será realizada de forma individual em local reservado, escolhido pelo senhor(a), de forma presencial, em horário mais conveniente sem que haja interferência de terceiros.
- 3) Visando a evitar os riscos de possível contaminação pelo coronavírus-COVID-19, seguiremos a recomendação de distanciamento social estabelecido pela Organização Mundial de Saúde (OMS) e do Decreto nº 922/2021-GAP/PMS, de 14 de julho de 2021, o qual estabelece as normas aplicáveis às instituições e estabelecimentos de ensino localizados no âmbito municipal de que trata das medidas de prevenção e de enfrentamento à pandemia causada pelo coronavírus - COVID-19. Durante as entrevistas, serão adotadas as normas sanitárias estabelecidas referentes: à higienização do local onde se realizará a entrevista, ao uso de máscara e ao álcool em gel 70%, disponibilizado pela pesquisadora. Além disso, a pesquisadora utilizará protetor facial e manterá o distanciamento de 1,5m (um metro e meio) do participante da pesquisa.

É oportuno enfatizar que o senhor(a) não pagará, e não será remunerado por concordar em participar do estudo. Também não receberá qualquer forma de ressarcimento financeiro pelo tempo de sua participação. Caso seja necessário, garante-se que todas as despesas serão ressarcidas pela pesquisadora, decorrente e especificamente do envolvimento do participante na pesquisa.

Em relação aos benefícios, o conhecimento produzido por esta pesquisa pode contribuir para reflexões sobre a importância da formação para a própria prática pedagógica do professor; oferecer subsídios para novos estudos sobre a temática; servir de referência para o desenvolvimento de políticas que possibilitem o fortalecimento da educação do campo na região, contribuir para melhorar o ensino público no Município de Santarém-Pará, especialmente na região de Várzea. Os resultados obtidos pela pesquisa farão parte da dissertação de mestrado nessa fase intitulada “Educação do campo: desafios e perspectivas na formação continuada de professores das escolas de Várzea no Município de Santarém-Pará. Posteriormente, será publicado um artigo em revista, com a devida proteção da identidade dos dados do participante.

O senhor(a) participante da pesquisa tem o direito de ser informado sobre todos os procedimentos de maneira clara e objetiva de forma que possa proporcionar reflexão sobre a importância deste estudo. Após ler e receber explicações sobre a pesquisa, o senhor(a) tem o direito de receber uma via deste documento, ter informações e receber resposta a qualquer pergunta sobre os procedimentos, riscos e benefícios e outros relacionados à pesquisa. Ainda tem o direito de retirar o consentimento a qualquer momento e deixar de participar do estudo.

Caso o senhor(a) apresente dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos, poderá entrar em contato com a pesquisadora Noélia de Sá Rêgo, por meio do telefone (93) 99112-1988, *e-mail*: pedagogamae@gmail.com, ou ainda, em caso de reclamação ou qualquer tipo de denúncia com relação à pesquisa, deve procurar a Professora Doutora Solange Helena Ximenes Rocha, orientadora da pesquisa - pelo telefone: (93) 99141-661, ou pelo *e-mail*: solange.ximenes@gmail.com. Em caso de dúvidas com relação aos aspectos éticos, deve-se dirigir ao Comitê de Ética da Universidade Federal do Oeste do Pará, localizado na Rua Vera Paz, s/n-Prédio da Reitoria, Sala nº 03, Bairro Salé-CEP: 68.040-255-Santarém-Pa. Contato: (93) 2101-4924, *e-mail*: cep@ufopa.edu.br. Vale ressaltar que o Comitê de Ética em Pesquisa é um colegiado que deve ser constituído em todas as instituições ou organizações que realizem pesquisa com seres humanos e tem relevância pública no sentido consultivo, deliberativo e educativo. É formado por um colegiado interdisciplinar, independente, que tem por objetivo “defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos”. Para efeito legal, o senhor(a) deve assinar e rubricar esse documento em todas as páginas em duas vias que também serão assinadas e rubricadas pela pesquisadora. Sendo que uma das vias deve permanecer com o senhor(a) e outra, com a pesquisadora. Isso feito, estará concordando de livre espontânea vontade em participar como voluntário(a) da pesquisa e estará declarando que obteve todas as informações e esclarecimentos necessários sobre a pesquisa.

Pelo presente instrumento que atende as exigências legais, declaro que obtive todas as informações pertinentes sobre esse estudo. Recebi uma via do Termo de Consentimento Livre e

Esclarecido (TCLE), que me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas pela pesquisadora em seus mínimos detalhes. E não havendo mais nenhum questionamento de minha parte, aceito participar da pesquisa de livre e espontânea vontade. Ficou claro ainda que posso retirar a qualquer momento o Consentimento Livre e Esclarecido e deixar de participar da pesquisa, sem sofrer qualquer tipo de penalização.

Santarém - PA, ____ de _____

Assinatura do participante da pesquisa

Nestes termos, como pesquisadora, responsável pela pesquisa DECLARO o cumprimento dos dispostos nas Resoluções CNS 466/12 e CNS 510/2016. Por estar de acordo com o que determinam os termos legais, firmamos em duas vias este documento, sendo uma do participante e outra da pesquisadora, que serão numeradas, rubricadas e todas as páginas e assinadas por mim e pelo participante da pesquisa em seu término, conforme o disposto na Resolução.

Santarém - PA, ____ de _____

Assinatura da Pesquisadora



UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

APÊNDICE 2

GUIA DE ENTREVISTA 1 PARA O PROFESSOR

NOÉLIA DE SÁ RÊGO
Matrícula: 2020100203

Este guia de entrevista tem como objetivo coletar dados para o desenvolvimento do estudo de investigação dirigido aos docentes que participam da pesquisa intitulada Educação do Campo: desafios e perspectivas na formação continuada de professores das escolas de Várzea do Município de Santarém-Pará.

I PERFIL DO PROFESSOR(A)

Nome fictício: _____

Gênero: () Masculino () Feminino () Outros.

Idade: _____. Tempo de Serviço: _____

Vínculo: () Temporário () Efetivo.

Tempo de trabalho na Escola: _____

Série que atua: () Bisseriada () Multisseriada () 1º ao 9º ano

Disciplina(s) que trabalha: _____

 Observações

II FORMAÇÃO ACADÊMICA

Graduação () Ano de conclusão: _____ Instituição () Pública () Privada

Pós-graduação () Ano de conclusão: _____ Instituição () Pública () Privada

III FORMAÇÃO CONTINUADA

Perguntas	 Impressão do entrevistador
1. Para você, o que é formação continuada? _____ _____ _____ _____	_____ _____ _____ _____ _____

IV PRÁTICA DOCENTE

Perguntas	 Impressão do entrevistador
4. O que você considera importante quando realiza seu planejamento para trabalhar nesta escola de várzea? _____ _____ _____	_____ _____ _____ _____ _____
5. Como você realiza o trabalho pedagógico nesta escola de várzea? _____ _____ _____ _____ _____	_____ _____ _____ _____ _____
6. Quais os desafios que você encontra como professor desta escola de várzea? _____ _____ _____ _____	_____ _____ _____ _____
7. Quais estratégias você utiliza para superar esses desafios? _____ _____ _____ _____	_____ _____ _____ _____
8. Para você, o que é ser um professor(a) de uma escola de várzea? _____ _____ _____ _____ _____	_____ _____ _____ _____ _____



UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

APÊNDICE 3

**GUIA DE ENTREVISTA 2
PARA GESTOR(A) DA ESCOLA**

NOÉLIA DE SÁ RÊGO
Matrícula: 2020100203

Este guia de entrevista tem como objetivo coletar dados para o desenvolvimento do estudo de investigação dirigido aos docentes que participam da pesquisa intitulada Educação do Campo: desafios e perspectivas na formação continuada de professores das escolas de Várzea do Município de Santarém-Pará.

I PERFIL DO GESTOR(A)

Nome fictício: _____

Gênero: () Masculino () Feminino () Outros.

Idade: _____. Tempo de Serviço: _____

Vínculo: () Temporário () Efetivo.

Tempo de trabalho na Escola: _____

Ano de ingresso no cargo: _____ () Indicação () Eleição

 Observações

II FORMAÇÃO ACADÊMICA

Graduação () Ano de conclusão: _____ Instituição () Pública () Privada

Pós-graduação () Ano de conclusão: _____ Instituição () Pública () Privada

III FORMAÇÃO CONTINUADA

Perguntas	 Impressão do entrevistador
5. Para você, o que é formação continuada? _____ _____	_____ _____

CONTINUAÇÃO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

APÊNDICE 4

GUIA DE ENTREVISTA 3 PARA O COORDENADOR(A) DAS ESCOLAS DO CAMPO DA SEMED

NOÉLIA DE SÁ RÊGO
Matrícula: 2020100203

Este guia de entrevista tem como objetivo coletar dados para o desenvolvimento do estudo de investigação dirigido aos docentes que participam da pesquisa intitulada Educação do Campo: Desafios e perspectivas na formação continuada de professores das escolas de Várzea do Município de Santarém-Pará.

I PERFIL DO GESTOR(A)

Nome fictício: _____

Gênero: () Masculino () Feminino () Outros.

Idade: _____. Tempo de Serviço: _____

Vínculo: () Temporário () Efetivo.

Ano de ingresso na função: _____ () Indicação () Eleição

 Observações

II FORMAÇÃO ACADÊMICA

Graduação () Ano de conclusão: _____ Instituição () Pública () Privada

Pós-graduação () Ano de conclusão: _____ Instituição () Pública () Privada

III FORMAÇÃO CONTINUADA

Perguntas	 Impressão do entrevistador
1. Para você, o que é formação continuada? _____ _____ _____ _____	_____ _____ _____ _____

CONTINUAÇÃO

<p>2. Para você, qual a importância da formação continuada para o processo de ensino e aprendizagem?</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	 <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
<p>3. Como o município/SEMED tem trabalhado, nos últimos cinco anos, a formação continuada dos professores das escolas do campo?</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	<p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
<p>4. Existe uma proposta de formação continuada específica para os professores das escolas de várzea?</p> <p>() SIM () NÃO</p>	<p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
<p>4.1 Como é desenvolvida essa proposta?</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	<p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
<p>5. Como a SEMED orienta os gestores sobre a formação continuada nas escolas de várzea?</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	<p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
<p>6. Você recebeu ou recebe alguma formação específica para atuar na coordenação da educação do campo?</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	<p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
<p>7. Quais os principais desafios da coordenação do campo/SEMED para o promover a formação continuada dos professores que trabalham nas escolas de Várzea?</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	<p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>

ANEXO

ANEXO-1



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO



OFÍCIO Nº 7 / 2021 - ICED (11.01.07)

Nº do Protocolo: 23204.005797/2021-83

Santarém-PA, 23 de junho de 2021.

À Sra. Maria José Maia da Silva
Secretária de Educação do Município (Semed)
Santarém-Pará

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
Protocolo n.º 2134
Protocolado em 29/06/2021
Livro n.º 02 Folhas 153
Funcionário Adunacy

Prezada Senhora.

Com prazer em cumprimentá-la, vimos respeitosamente solicitar a autorização desta Secretaria para realização da pesquisa intitulada "Educação do Campo: Desafios e perspectiva na formação continuada de professores das escolas de Várzea do Município de Santarém-Pará", vinculada à linha 3 de pesquisa: Formação Humana em Contextos Formais e não Formais na Amazônia, do Mestrado Acadêmico em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), a qual é desenvolvida pela mestrandia Noélia de Sá Rêgo, matrícula 2020100203, Turma 2020, sob a orientação da Professora Doutora Solange Helena Ximenes Rocha.

O local onde se pretende realizar a pesquisa é uma escola polo da Rede Municipal de Ensino, localizada na área de Assentamento da Região do Aritapera - Município de Santarém-Pará, no período de outubro a novembro de 2021, após aprovação do Comitê de Ética da Universidade Estadual do Pará. O objetivo da pesquisa é "Analisar a contribuição da formação continuada, promovida pela Secretaria Municipal de Educação de Santarém, para o trabalho realizado pelos professores das escolas de Várzea. Neste sentido, serão convidados para participar da pesquisa: O Coordenador da Educação do Campo/Rios; 01 diretora e 08 professores que atuam no Ensino Fundamental de 1º ao 9º ano, que fazem parte do quadro docente da referida escola desde 2015.

Todas as informações prestadas tornar-se-ão confidenciais, sendo garantidas a manutenção do sigilo e da privacidade dos participantes em todas as fases da pesquisa. Os dados obtidos terão como finalidade, esclarecer o objetivo geral deste estudo. Nesse sentido tanto a escola como os participantes serão identificados com nomes fictícios.

Quaisquer informações, colocamo-nos à inteira disposição através do número de telefone: (93)99112-1988 ou pelo e-mail: pedagogamae@gmail.com. Desde já agradecemos a colaboração desta secretaria.

Respeitosamente,

(Assinado digitalmente em 25/06/2021 14:23)
LUIZ PERCIVAL LEME BRITTO
COORDENADOR - TITULAR