

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES/AS DO CAMPO
EM PARINTINS- AM: DESAFIOS DO TRABALHO DOCENTE NO
DISTRITO DE CABURI**

*CONTINUING EDUCATION FOR TEACHERS IN THE RURAL AREA
IN PARINTINS, AMAZONAS: CHALLENGES OF TEACHING WORK
IN RURAL SCHOOLS IN THE CABURI DISTRICT*

Soliana de Souza e SOUZA¹, Antelmara de Sousa SILVA^{2 3}

RESUMO: Este artigo objetiva compreender se a formação continuada de professores/as do campo ofertada pela Secretaria Municipal de Educação do município de Parintins atende aos desafios do trabalho docente em uma escola do campo do Distrito de Caburi. O estudo foi amparado por autores como Caldart (2022), Molina (2002), Freire (2003), Freitas (2017), Saviani (2000) e Arroyo (2011) dentre outros, além de documentos legais como a Constituição Federativa do Brasil (1988), a Lei de Direções e Bases da Educação Nacional (LDB/ nº 9.394/96) e as Direções Operacionais da Educação Básica no Campo Escola (Brasil, 2002) que orientam a formação de professores/as do campo; bem como entrevista aberta com três professores que atuam na Escola Municipal Walkiria Viana Gonçalves.

PALAVRAS-CHAVE: Formação continuada de professores/as; Educação do campo; trabalho docente.

ABSTRACT: This article aims to find out whether the continued training of rural teachers offered by the Municipal Secretary of Education of the municipality of Parintins meets the challenges of teaching work in a rural school in the District of Caburi. The study was supported by authors such as This is a qualitative study, supported by bibliographic research based on Caldart (2022), Molina (2002), Freire (2003), Freitas (2017), Saviani (2000) and Arroyo (2011) among other

¹ Mestranda em Educação, Universidade Federal do Amazonas, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, Manaus, Amazonas, Brasil. Email: solianasouza16@gmail.com.

² Mestranda em Educação, Universidade Federal do Amazonas, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, Manaus, Amazonas, Brasil. Email: castelomara@gmail.com

³Heloisa da Silva BORGES, professora orientadora. Universidade Federal do Amazonas, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, Manaus, Amazonas, Brasil.

Iraci Carvalho Uchôa, professora coorientadora. Universidade Federal do Amazonas. Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, Manaus, Amazonas, Brasil. Projeto de pesquisa financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa – FAPEAM.

authors, in addition to legal documents such as the Federative Constitution of Brazil (1988), the Law of Directions and Bases of National Education (LDB/ nº 9.394/96) and the Operational Directions of Basic Education in the School Field (Brasil, 2002) that guide the training of rural teachers; as well as an open interview with three teachers who work at Escola Municipal Walkiria Viana Gonçalves.

KEYWORDS: Continuing training of teachers; Rural education; teaching work.

1 Introdução

A luta dos movimentos sociais camponeses organizados a partir da década de 1990 deu origem à Educação no/do Campo (Caldart, 2002). As discussões realizadas por esses movimentos sociais para elevar o padrão de vida das pessoas que vivem e trabalham em territórios camponeses, representam, portanto, uma reflexão político-pedagógica que se estende para fora do espaço escolar e reconhece o camponês como um cidadão com direitos civis e políticos (Freire, 2003).

Isso porque a concepção da educação do campo não se restringe apenas ao espaço escolar, mas tem a escola como uma de suas principais bandeiras de luta (Molina, 2002). Assim, um dos traços fundamentais que vêm desenhando a Educação do Campo é a luta por uma educação que seja no e do campo, uma vez que o povo tem direito a uma educação pensada a partir da realidade em que vive e ao mesmo tempo ser educado no seu local de origem (Caldart, 2002).

A educação é um direito constitucional, conforme aponta o Artigo 205 da Constituição Federal de 1988, ao estabelecer que "a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada pela sociedade com o objetivo de desenvolver plenamente o indivíduo, preparando-o para cidadania e torná-los qualificados para o trabalho" (Brasil, 1988, p. 160). Dessa forma, a Constituição dispõe que todos têm direito à educação e à permanência na escola, independentemente de viverem em territórios rurais ou urbanos.

Entretanto, a educação no país é um campo de disputas de distintos projetos, na qual os interesses do capital se chocam com os interesses da classe que vive do trabalho, sendo a escolarização apenas uma das dimensões dessas correlações de forças antagônicas. Nesse sentido, a formação de professores/as do campo precisa dialogar com a realidade da escola camponesa, problematizando os

desafios do trabalho docente no campo e os impactos do avanço do capital nesses territórios e na vida dos sujeitos que vivem no e do campo.

Na Amazônia, a educação do campo acontece no contexto das águas, terras e florestas, e tem sido tema de muitos debates e estudos recentes. Nesse sentido, é importante ressaltar que a educação do campo é uma área que requer uma atenção especial do poder público, pois as escolas rurais apresentam uma série de desafios específicos que dificultam a implementação de políticas públicas efetivas (Borges, 2015).

Hage (2005) destaca a importância de se dar atenção especial à educação do campo, especialmente na região amazônica. No entanto, é crucial ressaltar que essa atenção deve ir além dos debates e estudos, e se traduzir em ações concretas por parte do poder público.

No que diz respeito ao município de Parintins pertencente ao Estado do Amazonas, existem 118 (cento e dezoito) escolas do campo, sendo que destas 22 (vinte e duas) estão no Distrito do Caburi.

Partindo dessa constatação, o presente estudo tem como objetivo central compreender se a formação continuada de professores/as do campo ofertada pela Secretaria Municipal de Educação do município de Parintins atende aos desafios do trabalho docente em uma escola do campo do Distrito de Caburi.

Para tanto, o estudo encontra-se fundamentado nos escritos de Caldar (2002), Molina (2002), Freitas (2017), Freire (2003), Saviani (2000) e Arroyo (2011) dentre outros autores que permitem compreender a educação do campo a nível nacional, regional e local.

Assim, o trabalho encontra-se organizado em quatro momentos com exceção da introdução. No primeiro, apresentamos a metodologia empregada no estudo, no segundo trazemos um breve referencial teórico sobre o tema abordado, no terceiro apresentamos os principais resultados e por fim, apresentam-se as considerações finais sobre o estudo.

Espera-se que este artigo possa contribuir para outros estudos sobre formação continuada e os desafios do trabalho docente no município de Parintins, e mais especificamente no Distrito do Caburi, uma vez que se acredita que a educação do campo é um mecanismo crucial para o desenvolvimento da

consciência da classe trabalhadora do campo, visando seu processo de emancipação social.

2 Metodologia

A metodologia utilizada no estudo é de natureza qualitativa, pois este tipo de pesquisa responde a questões muito particulares, haja vista que ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado (Minayo, 2016).

Também fez-se uso da pesquisa bibliográfica, que é aquela desenvolvida a partir de um levantamento de todas as produções escritas sobre o tema investigado (Gil, 2022), pesquisa documental com base em legislações nacionais tais como: a Constituição Federal (1988), a Lei de Direções e Bases da Educação Nacional (LDB), Resolução CNE/CEB nº 2 de 28 de abril de 2008, e as Direções Operacionais da Educação Básica no Campo Escola nº 1, de 2002, (CNE/CEB) que orientam a formação de professores, bem como entrevista aberta com três professores que atuam em uma escola do campo do Distrito do Caburi, localizado no município de Parintins-Am.

A opção pela técnica de entrevista, justifica-se a partir do entendimento de Ribeiro (2008), que argumenta que a entrevista oferece uma série de benefícios à pesquisa. Primeiramente, cabe ressaltar que seu uso é flexível, permitindo que seja modificado conforme a necessidade. Adicionalmente, a entrevista permite a verificação e clarificação das respostas recebidas, o que confere validade e fiabilidade aos dados recolhidos.

Outro benefício do uso dessa técnica é a alta taxa de resposta que pode ser obtida, necessária para obter informações abrangentes e precisas. Por fim, é fundamental enfatizar que uma entrevista pode ser usada com sucesso mesmo por pessoas que não têm habilidades de leitura, aumentando assim a inclusão e permitindo a participação de vários grupos. No referido estudo, foram realizadas entrevistas com três docentes que participam de programas de formação continuada oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação (idem, 2008).

O lócus de estudo é o município amazônico de Parintins com foco nas formações continuadas de professores/as do campo promovidas pela Secretaria

Municipal de Educação deste município, oferecidos aos docentes que atuam em escolas do campo, mas especificamente nas que compõem o Distrito do Caburi.

3 Referencial teórico

A formação de professores/as inicial é crucial no início da carreira do profissional professor. No entanto, diante dos desafios que surgem, é óbvio que essa base é insuficiente para atender às necessidades da sala de aula e da atividade docente.

Partindo desse pressuposto, a formação continuada de professores/as é fundamental para o desenvolvimento profissional e para trabalho docente (Imbernón, 2014). E esta formação assume diversos formatos e abordagens no Brasil, o que leva a uma variedade de discussões, estudos e pesquisas sobre essas questões.

No que concerne à finalidade e aos princípios subjacentes à formação continuada de docente, estão previstos os artigos 61 a 62 da LDB. É importante destacar o Artigo 61, que enfatiza a importância da formação dos profissionais da educação para atender às especificidades de seus cargos, bem como aos objetivos das diversas etapas e modalidades da educação básica e o artigo 67, que dispõe o regime de colaboração para sua promoção.

Art 61. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos: I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço; III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades (Brasil, 1996).

Art 62. A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério (Brasil, 1996).

Desse modo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº

9.394/96 dá providência para pensar as políticas públicas e diretrizes legais produzidas para a formação continuada no Brasil.

Quanto às atribuições do professor estão elencadas no Artigo 13 da LDB, e dentre elas destaca-se a preocupação com o processo de aprendizagem dos alunos. No entanto, para garantir o direito à educação, os educadores precisam ter formação inicial e continuada para o exercício de suas funções.

Quando se trata da especificidade da educação do campo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, levou ao reconhecimento da sala de aula como um espaço que acolhe a singularidade e a diversidade dos sujeitos. A lei especifica em seu Artigo 28 as modificações necessárias para assegurar uma educação efetiva nos territórios rurais, estabelecendo que:

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

- I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.

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. (Incluído pela Lei nº 12.960, de 2014)

Assim é dada autonomia dos sistemas de ensino, permitindo a organização das escolas nos seus próprios termos, incluindo a adequação do calendário escolar às várias fases do ciclo agrícola e às condições climáticas locais. Também em relação a especificidade da realidade do campo.

A Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008, que estabelece as diretrizes complementares e os princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo, também reforça essa questão.

Art. 6º A 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 (Brasil, 2008).

Adicionalmente, o tema da educação está contemplado e integrado nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, CNE/CEB nº 1, de 2002, que estabelecem a finalidade e a essência da escola presencial.

Para estabelecer uma ligação com as questões fundamentais que estão presentes na sua realidade, é fundamental que os alunos suportem a sua compreensão do tempo e os seus saberes específicos. Além disso, é fundamental levar em conta a memória coletiva como guia para futuros potenciais, bem como utilizar a rede de ciência e tecnologia da sociedade e engajar os movimentos sociais na defesa de projetos que aliem as respostas necessárias a essas questões com a qualidade da vida coletiva da nação (art. 2º, parágrafo único, CNE/CEB, Brasil, 2002).

Antigamente, por seguir os princípios de uma educação urbana voltada para o atendimento dos interesses capitalistas, a formação de professores/as para atuar no meio rural era negligenciada. Infelizmente, isso levou à falta de recursos e apoios necessários para que esses docentes pudessem realizar seu trabalho de forma efetiva, conforme aponta a resolução CNE/CP nº 1, de 2020:

As condições de trabalho dos profissionais do Judiciário continuam difíceis, principalmente nas áreas rurais. Além de terem salários inferiores aos da região metropolitana e de qualificação inferior, eles também lidam com uma série de questões adicionais. Essas questões incluem falta de assistência financeira para transporte, falta de assistência financeira para transporte e problemas de acesso às escolas devido às condições perigosas das estradas e à superlotação da força de trabalho (Brasil, 2020).

Assim, fica evidente que além de uma sólida formação aos professores/as que atuam no campo, há necessidade de melhores condições de trabalho, valorização social e salarial desses sujeitos que enfrentam junto aos seus alunos os desafios de fazer educação no/do campo.

Segundo Arroyo (2011), há uma falta de reconhecimento dos/as professores/as como cidadãos, o que resulta na ausência de suas vozes, vivências, experiências e saberes como elementos universais nos programas de formação

docente e, conseqüentemente, nas escolas que buscam direcionar como o conhecimento é transmitido aos alunos.

A maioria das escolas do campo, principalmente as multisseriadas, juntamente com seus professores, vivenciam as fragilidades em termos de políticas educacionais. Em nível nacional, a formação continuada de professores do campo desde os anos 1990 foi desenvolvida a partir de dois programas federais. A primeira foi a iniciativa Escola Ativa, iniciada em 1997 e concluída no Brasil em 2011. A segunda é a Escola da Terra, que começou a operar em 2014 nos estados brasileiros como ação do Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), instituído pelo decreto Decreto n. º7.352/2010 (Brasil, 2010), e instituído como política pública pela Portaria nº 86, de 1º de fevereiro de 2013.

Vale ressaltar que as escolas multisseriadas, localizadas principalmente nas regiões Norte e Nordeste do Brasil, são instituições de ensino presentes nas esferas das áreas rurais. Nesse tipo de escola, as turmas são formadas por crianças de todas as idades e níveis acadêmicos distintos, contando com a presença de um único professor responsável, o que exige do profissional o desenvolvimento de abordagens metodológicas que levem em consideração essa diversidade.

O cenário descrito por Hage (2011, p. 100) na escola multisseriada envolve um professor trabalhando em várias séries ao mesmo tempo, ocasionalmente reunindo alunos da pré-escola e dos primeiros anos do ensino fundamental em uma mesma sala de aula.

Essas escolas do campo enfrentam uma série de desafios específicos, como a falta de recursos pedagógicos e de infraestrutura adequada, o que prejudica a qualidade do ensino e o desenvolvimento dos alunos.

Na região amazônica, que apresenta uma realidade educacional complexa, onde muitas vezes falta infraestrutura, recursos financeiros e materiais para o adequado funcionamento dessas escolas, muitos/as professores/as que atuam na educação do campo enfrentam dificuldades para desenvolver um trabalho docente e pedagógico adequado, pois não têm formação específica na área (Souza, 2008).

No entanto, é importante ressaltar que esses problemas não são exclusivos dessa região, mas sim uma realidade enfrentada por grande parte do país. É necessário destacar que a falta de formação específica dos professores não deve ser vista como uma justificativa para a falta de qualidade do ensino. É preciso que sejam adotadas medidas para capacitar os professores e garantir que eles possam desenvolver um trabalho pedagógico adequado, independentemente de sua formação inicial.

Por isso, a importância de se conhecer a formação continuada de professores/as do campo vem recebendo pelos estados e municípios, conforme discute-se no tópico a seguir.

4 Resultados e discussão

Nesta parte do estudo trazemos as vozes dos/as três professores/as entrevistados/as para se conhecer se a formação continuada de professores/as do campo ofertada pela Secretaria Municipal de Educação do município de Parintins atende os desafios do trabalho docente em uma escola do campo do Distrito de Caburi.

Porém, antes de tudo é importante enfatizar que a Educação do Campo em Parintins se faz nos territórios de águas, terras e florestas, em que as 118 escolas existentes nesta localidade estão distribuídas em áreas de várzeas, terra firme e área indígena (Souza, 2022). Sendo que destas 22 escolas estão localizadas no Distrito do Caburi, onde trabalham os sujeitos da investigação.

Vale ressaltar que atualmente a formação de professores/as oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação de Parintins se dá por meio de encontros formativos, podendo estes ser quinzenais, mensais ou semestrais.

Com base nisso, perguntou-se aos entrevistados: Como é desenvolvida a formação continuada da Semed/Parintins aos professores/as do campo, e mais especificamente para os docentes do Caburi? E estes relataram que:

Educador 1:

Nossas escolas têm um acompanhamento rigoroso tanto da secretaria municipal quanto da coordenação. Trabalhando em estreita colaboração, participamos de treinamentos semanais onde planejamos juntos e

compartilhamos atividades bem-sucedidas. (Educador 1, 2023, informação verbal)1.

Educador 2:

Incentivamos um processo de planejamento colaborativo multidisciplinar e diversificado de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), a Base Nacional Comum (BNCC) e o currículo por meio de orientações relacionadas a projetos didáticos, sequências didáticas e apoio ao desenvolvimento dos jovens leitores. (Educador 2, 2023, informação verbal)2.

Educador 3:

A abordagem tem sido consistente na tentativa de atender às necessidades de todo o corpo docente. No entanto, ainda há uma lacuna na seleção de materiais que abordem a identidade do campo. (Educador 3, 2023, informação verbal)3.

Analisando as falas destacadas, há um acompanhamento por parte da secretaria municipal de educação de Parintins e da coordenação da escola junto aos professores/as. Entretanto, são encontros formativos cuja preocupação tem sido mais atender o planejamento e os princípios da Base Nacional Comum Curricular e o desenvolvimento de outros projetos nas escolas do que uma formação que de fato vá tratar da realidade, particularidade e singularidade da educação do campo no município.

Sobre os impactos da BNCC na educação, Freitas (2017) diz que a BNCC, como documento orientador da padronização da educação escolar, não considera a diversidade cultural e as especificidades características do povo brasileiro. Está pautado em tendências internacionais que fracassaram em diferentes países. No caso da educação do campo representa perda dos direitos já conquistados pelos movimentos sociais, no que concerne ao respeito às especificidades dos povos do campo.

Na formação de professores/as do campo, a BNCC representa o controle da aprendizagem dos estudantes, bem como dos professores e das instituições de ensino (Freitas, 2017). Dessa maneira, podemos perceber que a BNCC vai na contramão da concepção da educação do campo em seus processos educativos, que buscam orientar a prática escolar a partir de princípios formativos que a aproximam da vida dos camponeses ao trabalho pedagógico escolar, na perspectiva de uma formação integral dos sujeitos, comprometida com a transformação do mundo e do ser humano (Molina, 2012).

Outra questão enfatizada é que o material disponibilizado durante esses processos formativos da Semed/PIN, não tem relação com a identidade do campo, ou seja, reproduzem um padrão urbano para o campo.

Avançando na discussão, outro questionamento que realizamos aos professores/as foi: “Que desafios você elenca na formação continuada de professores/as realizada pela Semed/PIN para o trabalho do seu trabalho docente em escolas do campo?”. Estes falaram que:

Educador 1:

Os desafios são muitos, mas quero ressaltar que o planejamento é um dos mais importantes, pois leva em consideração todos os fatores para garantir uma ação bem executada. Por isso, procuro acomodar a todos dando-lhes autonomia dentro de suas próprias realidades (Educador 1, 2023, informação verbal)1.

Educador 2:

Temos desafios ao planejar grupos de vários níveis educacionais, anos escolares e capacidades de aprendizagem para atender a cada necessidade única. Além disso, devido às limitações de tempo, pode ser difícil fornecer orientação e apoio adequados para o aprendizado, principalmente quando várias crianças precisam da atenção e dos cuidados do professor ao mesmo tempo (Educador 2, 2023, informação verbal)2.

Educador 3:

Não há dúvida de que lidar com salas de aulas multisseriadas apresentam desafios, e não está contemplado na formação (Educador 3, 2023, informação verbal)3.

Ao analisar os dizeres dos/as professores/as sobre os desafios das formações oferecidas pela Semed/PIN, fica evidente que essas formações continuadas estão muito distantes da realidade das escolas multisseriadas do campo, no que diz respeito ao seu planejamento e organização do trabalho docente e pedagógico. Esses profissionais, que lidam especificamente com o sistema multisseriado, precisam de formações que os possibilitem atuar de forma socialmente qualitativa nesses espaços.

Neste contexto, fica evidente que as execuções das atividades para atender às necessidades cotidianas e às exigências educacionais das crianças camponesas ficam aquém, quando de fato as situações percebidas abordam os métodos da educação urbana. Logo, as formações continuadas evidenciadas nas falas dos

professores que atuam na educação no/do campo precisam ser urgentemente reestruturadas para o sujeito que vive no campo para assim atender às suas especificidades.

Conforme destaca Hage (2005), é preciso que os professores tenham conhecimento das especificidades da educação do campo e estejam preparados para trabalhar com as demandas das comunidades rurais

A educação do campo deve ser vista como uma prática social que transcende o ensino meramente técnico e visa a formação integral dos sujeitos envolvidos, levando em conta suas especificidades culturais, sociais e econômicas. Nesse sentido, é preciso que a formação continuada destinada aos professores do campo permita compreender a educação do campo como uma ferramenta para a emancipação dos sujeitos envolvidos e para a construção de novas formas de relações sociais.

Dessa maneira, um ponto crucial a ser enfatizado é a importância da estrutura curricular para garantir o pleno sucesso do desenvolvimento holístico dos alunos. No quadro do currículo e da didática e sua interação com os componentes educacionais, Saviani (2000) enfatiza:

Na perspectiva do currículo, o conteúdo das disciplinas acadêmicas está intimamente ligado aos diversos domínios culturais, domínios do conhecimento e ciências de referência. A organização deste conteúdo deve refletir o desenvolvimento histórico da ciência, sua ordem lógica e sua metodologia, tendo sempre em mente o objetivo da educação, ou mais especificamente, a dimensão didática do processo educacional. Por outro lado, na perspectiva da Didática, a definição de abordagens pedagógicas deve levar em conta questões socioculturais e lógico-psicológicas relacionadas à estruturação das atividades cognitivas e ao processo de assimilação e apropriação do conhecimento. Mas isso não deve ser feito em detrimento do quadro conceitual e da organização das disciplinas acadêmicas, ou, dito de outra forma, da dimensão curricular do processo pedagógico (Saviani, 2000, p. 11).

Essas transformações apontadas certamente passam pela formação continuada de professores, que é uma pauta dos movimentos sociais do campo, e apesar do avanço da legislação, ainda não reflete uma formação continuada de professores/as sólida e de qualidade na totalidade das escolas do campo brasileiras e amazônicas.

Considerações finais

A educação do campo é um tema relevante para o desenvolvimento rural e para a promoção de uma sociedade mais justa e igualitária. É fundamental que as políticas públicas tenham um olhar voltado para essa modalidade de ensino, especialmente na Região Amazônica, onde a educação do campo enfrenta desafios particulares.

A Região Amazônica é marcada pela diversidade cultural e pela presença de populações tradicionais, como indígenas, quilombolas, ribeirinhos e agricultores familiares. Essas populações enfrentam desafios específicos em relação à educação, como a falta de infraestrutura e de acesso a recursos educacionais adequados, além de problemas sociais e econômicos.

Nesse contexto, as políticas públicas devem ser voltadas para a promoção de uma educação do campo de qualidade, que leve em conta as especificidades locais e contribua para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Isso passa pela valorização das culturas e saberes locais, pela formação de professores capacitados e pela garantia de infraestrutura e recursos educacionais adequados.

Os achados indicam que as formações continuadas de professores/as promovidas pela SEMED/PIN são encontros formativos que muitas vezes não dialogam com a identidade da escola do campo.

Assim, torna-se fundamental que a formação dos docentes permita o desenvolvimento de estratégias didáticas para lidar com as especificidades das escolas do campo e das comunidades em que atuam. Isso implica ampliar conhecimentos, implementar práticas pedagógicas alternativas, promover conferências pedagógicas e incorporar conhecimentos que auxiliem na formação de novos saberes para o alcance dos objetivos educacionais para além da lógica do capital.

Outro ponto significativo a ser destacado é a necessidade de um investimento contínuo na formação dos professores que atuam na educação do campo. A formação inicial é apenas o primeiro passo, pois a educação é um processo em constante evolução, daí a necessidade de processos de formação continuada.

Os professores precisam ser qualificados constantemente, para que possam acompanhar as mudanças sociais, culturais e tecnológicas e aplicar novas estratégias pedagógicas que atendam às demandas das comunidades rurais. É indispensável que haja políticas públicas efetivas de formação continuada, que contemplem a realidade dos professores e estejam alinhadas com as necessidades do campo.

É importante ressaltar que todas as conquistas na educação do campo se deram a partir das manifestações dos sujeitos do campo, defendendo e promovendo movimentos e reflexões que ganharam projeções nacionais até se tornarem políticas públicas que fortaleceram o ensino, respeitando seus territórios e seus saberes culturais que precisam ser preservados quando necessário e ampliados para atender os interesses do sujeito do/no campo.

Nesse cenário nacional, os movimentos sociais têm lutado por um projeto educacional que atenda aos interesses da classe que vive e trabalha no campo. A luta também é pela formação de professores/as que prepare para a participação na vida política e nas estratégias de emancipação social.

Conclui-se que as reivindicações dos movimentos sociais do campo e o avanço da legislação educacional não refletem uma formação continuada de professores/as sólida e qualitativa para o contexto das comunidades específicas da região amazônica.

Todavia, é vital que as políticas públicas destinadas à educação do campo de modo geral incluam medidas que garantam o acesso às condições básicas de infraestrutura e ofereçam recursos financeiros e materiais para as escolas rurais. É imprescindível que haja um investimento consistente e planejado, que contemple a diversidade e as especificidades das comunidades rurais da região amazônica, a fim de possibilitar um ensino de qualidade e garantir o acesso à educação como um direito humano fundamental.

A educação do campo, portanto, deve estar comprometida com a transformação social e com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, em que os direitos dos trabalhadores rurais sejam respeitados e valorizados. Para isso, é necessário que a educação do campo esteja em constante diálogo com as lutas sociais do campo, buscando contribuir para a organização dos trabalhadores rurais e para o fortalecimento de suas lutas por melhores condições de vida e

trabalho.

Como citar este artigo?

SILVA. A. S. de., SOUZA. S. S. de, BORGES. H. S. da, UCHÔA. I. C. Mosaico, São José do Rio Preto, v. 22, n. 01, p. 58-74, 2023.

Referências

ARROYO, Miguel. *Políticas educacionais, igualdade e diferenças*. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, [S. l.], v. 27, n. 1, 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/19969>. Acesso em: 4 jun. 2023.

BRASIL. Presidência da República. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF, [2016]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 01 jun. 2023.

_____. *Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

_____. *Resolução CNE/CEB 1/2002* - Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília: MEC, 2002.

_____. Ministério da Educação. *Resolução CNE/CP nº 1 de 27 de outubro de 2020*. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=164841-rcp001-20&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=3019. Acesso em: 01 jun. 2023.

_____. Ministério da Educação (MEC). *Portaria nº 86, de 1º de fevereiro de 2013b*. Institui o Programa Nacional de Educação do Campo - PRONACAMPO, e define suas diretrizes gerais. Brasília, DF, 2013. Disponível em: http://www.lex.com.br/legis_24140877_PORTARIA_N_86_DE_1_DE_FEVEREIRO_DE_2013.aspx. Acesso em: 09 ago. 2020.

_____. Ministério da Educação (MEC). *Resolução CNE/CEB nº 2 de 28 de abril de 2008*. Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). Brasília: MEC, 2008.

BORGES, Heloisa da Silva. *Formação contínua de professores (as) da educação do campo no Amazonas (2010 a 2014)*. (Tese de Doutorado). Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2015.

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: identidade e políticas públicas*. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002b. p. 25-36. (Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 4).

IMBÉRNON, Francisco. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

GIL, Antônio Carlos. *Como Elaborar Projetos de Pesquisa*. 7ª edição. São Paulo, Editora Atlas, 2022.

FREIRE, Paulo. *Política e Educação*. São Paulo: Cortez Editora, 7ª edição, 2003.

FREITAS, Luiz Carlos de. *Avaliação Educacional: BNCC: primeiros impactos nos materiais didáticos*. 2017a. Luiz Carlos Freitas. Disponível em:

<https://avaliacaoeducacional.com/2017/06/14/bncc-primeiros-impactos-nos-materiais-didaticos/>. Acesso em: 29 set. 2023.

HAGE, Salomão. *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.

MOLINA, Monica C. *Desafios para os educadores e educadoras do campo*. In: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (org.). *Educação do Campo: identidade e políticas públicas*. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002b. p. 25-36. (Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 4).

MOLINA, Monica C. *Escola do Campo*. In: CALDART, Roseli S. et al. (Orgs.). *Dicionário da Educação do Campo*. São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CÂMARA, Michelle Januário. *Reflexões sobre currículo e identidade: implicações para a prática pedagógica*. In: *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*, v. 10, p. 38-66, 2008.

RIBEIRO, Elisa Antônia. *A perspectiva da entrevista na investigação qualitativa. Evidência: olhares e pesquisa em saberes educacionais*. Araxá, MG, n. 04, p.129-148, mai. 2008.

SAVIANI, Nereide. *Pedagogia histórico - crítica primeiras aproximações*. Campinas, SP: Autores associados, 2000.

SOUZA, Maria Antônia de. *Educação do campo: políticas, práticas pedagógicas e produção científica*. Educ. Soc., Campinas, vol. 29, n. 105, p. 1089-1111, set./dez. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/6S89N7H4cTJRZTbnvykF5rt/?lang=pt&format=pdf>> Acesso em: 01 jun. 2023.