

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS/ES DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: UMA ANÁLISE POLÍTICO-EDUCACIONAL DAS AÇÕES DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SANTANA-AP

CONTINUING EDUCATION OF TEACHERS OF FIELD EDUCATION: A POLITICAL-EDUCATIONAL ANALYSIS OF THE ACTIONS OF THE MUNICIPAL DEPARTMENT OF EDUCATION OF SANTANA-AP

FORMACIÓN CONTINUA DE PROFESORES DE EDUCACIÓN DE CAMPO: UN ANÁLISIS POLÍTICO-EDUCATIVO DE LAS ACCIONES DE LA SECRETARÍA MUNICIPAL DE EDUCACIÓN DE SANTANA-AP

Alder Dias¹

Universidade Federal do Amapá – UNIFAP

Dilma Terezinha da Silva Barreto²

Secretaria Municipal de Educação de Santana – SEMED/Santana

Waldir Ferreira de Abreu³

Universidade Federal do Pará – UFPA

Resumo

O presente artigo relaciona três campos do conhecimento em educação: a política educacional, a formação continuada e a educação do campo. Tem-se como objetivo a análise das ações de formação continuada da Divisão de Educação do Campo da Secretaria Municipal de Educação de Santana-AP. Consiste em uma pesquisa de abordagem predominantemente qualitativa, que se utilizou das pesquisas documental, bibliográfica, seguidas da pesquisa de campo, tendo por suporte instrumental a aplicação de entrevistas. Os sujeitos da pesquisa foram três profissionais da educação lotados na referida Divisão. Compreende-se que a educação do campo apresenta

¹ Professor Assistente do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Unifap – Campus Mazagão. Doutorando em Educação (UFPA), Mestre em Educação (UEPA), Especialista em Filosofia da Educação pelo (UFPA) e Graduado em Pedagogia pela UEPA. Pesquisador dos grupos de pesquisa “Amazônia Sustentável” (Unifap/CNPq) e “Gepea” (UEAP/CNPq) e integrante da “Rede de Pedagogias Decoloniais na Amazônia” (RPPDA).

² Mestre em Planejamento e Políticas Públicas (UECE), Especialista em Política Educacional e Licenciada em História pela Universidade Federal do Amapá. Docente vinculada à Secretaria Municipal de Educação de Santana.

³ Pós-Doutor em Ciências da Educação - Espanha (2013), Doutor em Ciências Humanas: Educação pela PUC-Rio (2010). Professor adjunto IV do Curso de Licenciatura em Pedagogia da UFPA e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED)/ICED-UFPA. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Infância e Filosofia (GEPEIF/UFPA/CNPq).

particularidades inerentes à sua realidade e precisam ser consideradas dentro das políticas educacionais, inclusive no que tange à formação continuada. Aponta-se a necessidade de uma formação constante das professoras e professores da educação básica frente aos desafios da profissão, incorporando os saberes para um desenvolvimento sociocultural efetivo das escolas do campo. Entre outros apontamentos, conclui-se que a atuação dos movimentos sociais juntamente com a aplicação de estudos acadêmicos são elementos fundamentais para alcançar conquistas político-educacionais junto à educação do campo.

Palavras-chave: Política Educacional; Formação Continuada; Educação do Campo.

Abstract

This article relates three fields of knowledge in education: educational policy, continuing education and field education. The objective is the analysis of the continuing education actions of the Field Education Division of the Municipal Department of Education of Santana-AP. It consists of a research of predominantly qualitative approach, which used documentary and bibliographic research, followed by field research, having as instrumental support the application of interviews. The research subjects were three education professionals working in this Division. It is understood that the education of the field presents particularities inherent to its reality and needs to be considered within educational policies, including with regard to continuing education. It points out the need for a constant formation of teachers and teachers of basic education in the face of the challenges of the profession, incorporating knowledge for effective sociocultural development of the schools of the field. Among other notes, it is concluded that the performance of social movements together with the application of academic studies are fundamental elements to achieve political-educational achievements in the field education.

Keywords: Educational Policy; Continuing Education; Country Education.

Resumen

Este artículo enumera tres campos de conocimiento en educación: política educativa, educación continua y educación rural. El objetivo es analizar las acciones de educación continua de la División de Educación de Campo del Departamento de Educación Municipal de Santana-AP. Consiste en una investigación predominantemente cualitativa, que utilizó investigación documental y bibliográfica, seguida de investigación de campo, con el apoyo instrumental de la aplicación de entrevistas. Los sujetos de investigación fueron tres profesionales de la educación que trabajan en esa División. Se entiende que la educación rural tiene particularidades inherentes a su realidad y debe ser considerada dentro de las políticas educativas, incluso en lo que respecta a la educación continua. Señala la necesidad de una formación constante de docentes y docentes de educación básica frente a los desafíos de la profesión, incorporando conocimientos para un efectivo desarrollo sociocultural de las escuelas rurales. Entre otras notas, se concluye que la actuación de los movimientos sociales junto con la aplicación de los estudios académicos son elementos fundamentales para lograr logros político-educativos con la educación rural.

Palabras clave: Política Educativa; Educación continua; Educación del campo.

INTRODUÇÃO

O presente artigo resulta de uma confluência temática entre a política educacional, a formação continuada (que por vez é inserida em um mote epistemológico mais abrangente: a formação de professores) e a educação do campo, tendo-se como foco as



ações de formação continuada para as professoras e professores da educação do campo, desenvolvidas pela Divisão de Educação do Campo da Secretaria Municipal de Educação de Santana-AP (DEC/ SME-STN)

Partindo da ancoragem material de que no Distrito Federal, nas demais unidades da federação e em seus municípios há uma “[...] ineficiência, fragilidade e vulnerabilidade do sistema de cooperação entre os entes federados nas políticas públicas” (ARROYO, 2013, p. 655), configuram-se em momento importante as discussões acerca da temática da formação continuada, considerando-se os povos do campo, ainda distantes de uma realidade com equidade em relação à aplicação de políticas com isonomia entre escolas urbanas e do campo.

Nesse sentido, tem-se observado inúmeros processos de luta e resistência por parte dos movimentos sociais, como sujeitos coletivos, em favor de uma educação do campo, tal como defende Caldart (2009, p. 149): “[...] uma Educação NO campo para o indivíduo por direito ser educado no lugar onde vive e do campo, que seja uma educação pautada no seu envolvimento, perpetuada a própria cultura e raízes dentro das suas necessidades humanas e sociais”.

“Bandeira” de luta que gerou a seguinte questão-problema: como tem sido realizadas as ações de formação continuada para professoras(es) da educação do campo no contexto SME-STN/DEC, tendo-se por parâmetro o Plano Nacional de Educação (PNE, 2014) Ante essa indagação epistemológica, a análise das ações de formação continuada para professoras(es) da educação do campo nessa secretaria municipal de educação, a partir do PNE, torna-se o objetivo principal do presente texto.

Do ponto de vista metodológico, o artigo resulta de uma pesquisa de campo de abordagem predominantemente qualitativa, que contou com uma pesquisa documental e bibliográfica sobre o objeto de estudo, para fundamentar a pesquisa e servir de ancoragem para a análise dos dados, que foram obtidos por meio de entrevistas junto a profissionais lotadas(os) no órgão *locus* do estudo.

Cabe destacar que a pesquisa que gerou este texto teve como motivação profissional a busca dos autores em compreender o porquê do descaso para com a classe docente e a educação do campo, no contexto municipal de Santana-AP. Do ponto de vista social, espera-se que as problematizações e análises aqui presentes tragam indicações de ações político-formativas para a melhoria da educação básica do campo amapaense, mais precisamente, no contexto do município onde está situado o *locus* do estudo, sobretudo considerando-se criticamente o contexto nacional de desmonte de direitos e políticas



sociais.

Como contribuição científica – considerando que apenas em 2017 foi instalado programa de pós-graduação *stricto sensu* em Educação da Universidade Federal do Amapá (Unifap)⁴ e que, de acordo com uma pesquisa exploratória feita no início da pesquisa que gerou este artigo, que teria a finalidade de subsidiar a presente pesquisa com dados científicos acerca da educação do campo no Amapá, constatou-se que no portal virtual do programa⁵ há 30 dissertações já defendidas, mas nenhuma a abordar o tema da educação do campo – espera-se que o artigo sirva de contributo para futuras pesquisas a envolver as políticas educacionais de formação continuada de professoras(es) da educação do campo.

Em síntese, o artigo aborda uma caracterização da educação do campo como movimento social e política pública, busca compreender o PNE dentro das especificações da formação continuada dos professores da educação do campo e analisa as ações de formação continuada de uma secretaria municipal de educação, tendo-se por base as especificidades da educação do campo contidas no documento analisado.

METODOLOGIA

No que concerne à forma de abordagem, a pesquisa é de predominância qualitativa, dado o fato de que trabalha com um universo de dados categoriais e interpretações, que não podem ser quantificados (MINAYO, 2015) acerca da formação continuada ofertada para professoras e professores atuantes na educação do campo.

O *locus* da pesquisa foi a SME-STN/DEC. Sua escolha se deu porque na autoria deste artigo há uma docente atuante na educação do campo, vinculada a essa secretaria municipal de educação, mais precisamente. De modo que o fato favoreceu a consecução de documentos e canalizou esforços para a realização das entrevistas.

Os sujeitos da pesquisa foram três profissionais da educação lotados na SME-STN/DEC. Tratam-se de uma mulher e dois homens. Como critério de seleção, além de pertencerem à Divisão de Educação do Campo, contribuíram com a construção do plano municipal de educação, que teve por parâmetro o PNE (BRASIL, 2014). Todos foram informados sobre o processo metodológico da pesquisa e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

⁴ Informação retirada dos dados básico do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unifap, presente na Plataforma Sucupira. Cf.: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/viewPrograma.jsf;jsessionid=Bv7TWk3bYOa4CuFIK-czNTIm.sucupira-213?popup=true&cd_programa=14001012157P6. Acesso em: 30 out. 2020.

⁵ Pesquisa exploratória realizada entre os anos de 2019 e 2020, no portal virtual do PPGED/UNIFAP. Cf. <https://www2.unifap.br/ppged/dissertacoes/>. Acesso em: 31 dez. 2020.



Para preservar a identidade dos sujeitos, optou-se pelo emprego de códigos de acordo com a função dos sujeitos, sendo denominados de Ex-Coordenador, Coordenador e Responsável. O termo “Ex-coordenador” se dá em virtude de o entrevistado ter sido substituído do cargo de coordenador da DEC. O termo “Coordenador” corresponde ao indivíduo que responde diretamente pelas questões administrativas da Divisão. Já o código “Responsável” diz respeito à pessoa que organiza a formação continuada para as professoras e professores da educação do campo, que se vinculam à educação básica da SME-STN/DEC.

Quando da pesquisa de campo, os sujeitos tinham entre 31 e 44 anos, entre 4 a 23 anos de experiência na Educação e de 1 a 10 anos de atuação na Educação do Campo e formação continuada.

Como técnica de coleta de dados, optou-se pelo emprego de entrevistas, com auxílio de gravador de voz e de roteiro semiestruturado para a *posteriori*, analisar os dados com o referencial teórico adotado (DUARTE, 2004).

As entrevistas foram transcritas e seu teor foi organizado em quadros analíticos, conforme as questões a seguir respectivamente em relação aos processos de formação continuada da SME-STN/DEC e ao PNE: quais os processos de formação continuada oferecidos pela DEC? Como ocorrem essas formações e quem as ministra? As formações continuadas levam em conta a realidade sociocultural do campo do município de Santana? Quais têm sido os principais temas dessas formações? Como você percebe a aceitação dos professores da educação do campo sobre as formações? Que tipo de relação esses processos de formação continuada têm com o PNE? Que aspectos do PNE são mais enfatizados nos processos de formação continuada da DEC? Que aspectos do PNE são menos enfatizados nos processos de formação continuada da DEC? Que aspectos do PNE não são enfatizados nos processos de formação continuada da DEC?

Realizou-se uma análise documental, que segundo Lüdke e André (2014, p 45) se constitui “[...] em uma técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas, por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”. Nesse sentido, teve-se por base o PNE (BRASIL, 2014), as Diretrizes Estaduais da Educação do Campo (AMAPÁ, 2017) e o Plano Municipal da Educação de Santana-AP (SANTANA, 2015). De maneira concomitante, realizou-se uma pesquisa bibliográfica, como sendo “[...] aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses, etc” (SEVERINO, 2007, p. 122). No caso, teve-se como foco a educação do campo e as



políticas de formação continuada no PNE. Destacam-se como elementos categoriais de análise referenciais da educação popular (FREIRE, 1996; 2013), contribuições sobre políticas, movimentos sociais e formação docente de Arroyo (2013), os retratos de realidade da educação do campo, elaborados por Hage *et al.* (2010), entre outros.

Tendo por parâmetro os dados das pesquisas documental, bibliográfica e de campo, foram engendradas três categorias temáticas que dão nome às respectivas seções deste artigo: seção 3 “Educação do Campo: uma caracterização político-educacional”; seção 4 “O Plano Nacional De Educação e a Formação Continuada para Professores da Educação do Campo”; e seção 5 “Análise Político-Educacional das Ações de Formação Continuada da Secretaria Municipal de Educação de Santana-AP/Divisão de Educação do Campo”. Nelas, constam os dados a respeito do referencial teórico adotado e da análise das entrevistas.

EDUCAÇÃO DO CAMPO: UMA CARACTERIZAÇÃO POLÍTICO-EDUCACIONAL

Para compreender as atuais lutas sobre as políticas educacionais do campo faz-se pertinente primeiramente caracterizar quem são os sujeitos, ou seja, quais são suas características, para perceber suas diversidades e especificidades na perspectiva de movimento político, pois é por meio dessa categorização que será possível tecer ações para as melhorias dos povos da floresta.

A partir dos anos 1980 a busca por direitos e espaços seguiu intenso nos debates instalados no interior do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Os movimentos sociais se mobilizaram de maneira organizada, atrelando a necessidade de fazer a reforma agrária e ter-se o devido investimento na educação, de modo eminente e favorável por mudanças pelo não preconceito. Em favor da igualdade, da identidade social é que surgem as discussões pela educação do campo, mostrando-se não inferior, mas diferente, exigindo respeito perante a sociedade, não necessariamente querendo reformas, mas conquistando espaços, percebendo as diferenças e a compreensão do ajustamento das ações educacionais em consonância com a situação de cada localidade (BEZERRA NETO, 2010).

É desafiadora a procura de qualidade na formação do profissional e, como consequência qualitativa, a melhoria na aprendizagem dos sujeitos. Porém, esses avanços tendem a ser conquistados coletivamente, sendo um processo histórico de luta por direitos, conforme destaca Arroyo (2015, p. 19):



Tensos processos de formação que exigem ser reconhecidos, valorizados. Uma lição aprendida nas últimas décadas: a formação docente, profissional não acontece apenas na formação inicial e continuada, mas acontece no trabalho, nas escolas e na pluralidade de ações isoladas e, sobretudo, coletivas de lutas pelos direitos do trabalho docente. De lutas por alargar, ao menos por não perder esses direitos. Um reconhecimento que exige 'Outras' formas de formular diretrizes, políticas, currículos de formação.

Entende-se então sobre os processos de formação, que a atuação dos docentes vai além das participações nos cursos de formação continuada, tem-se a conjectura de uma efetiva participação coletiva na acepção de garantir os direitos já conquistados quanto à qualificação profissional, a fim de que não ocorram retrocessos.

No contexto amapaense, os sujeitos do campo são definidos conforme a seguir:

As populações do campo compreendem os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os povos indígenas, os caboclos, povos da floresta e outros que produzam suas condições materiais de existência com base na convivência e trabalho no campo (AMAPÁ, 2017, p. 02).

Contudo, conforme dados do último censo demográfico, realizado em 2010, pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE), a população no estado do Amapá era estimada em 669.526 pessoas. Desse quantitativo, 601.036 pessoas residiam na zona urbana e 68.490 pessoas residiam na zona rural (IBGE, 2011).

Essa população rural amapaense tem sua vida centrada nas regiões de campo, dos rios e das florestas. Contudo, historicamente, a esse povo são subtraídos princípios básicos de direitos; e as famílias que residem na zona rural amapaense precisaram migrar para áreas urbanas, que tendem a oferecer melhores condições nos diversos serviços públicos, como a educação. Infelizmente, não há dados científicos acerca dessa assertiva devido à falta de pesquisas sobre esse objeto de estudo – veja-se que apenas em 2017 foi instalado o primeiro programa de pós-graduação *stricto sensu* em Educação nessa unidade da federação. Contudo, com base no estudo de Zago (2016) acerca da migração rural-urbana, pode-se pontuar, por semelhança, que o mesmo ocorre no Amapá.

Em relação à educação escolar ofertada no campo, o I Encontro de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (Enera), realizado em 1997, demonstrou a insatisfação dos Movimentos dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e foi um marco da luta política pela emancipação da população do campo. A própria denominação “educação rural”, antes tinha como pretensão a escolarização como instrumento de adaptação do ser humano ao meio produtivo, apenas, e a idealização de um mundo de trabalho urbano; esse fato,



conforme Oliveira e Campos (2012, p. 40), “[...] contribuiu ideologicamente para forçar a saída dos sujeitos do campo para tornarem-se operários da cidade”. Atribuindo-se uma formação de educadoras(es) tal qual Arroyo (2012, p. 361) denomina como “[...] um protótipo único, genérico de docentes para a educação básica” privilegiando a formação mediante uma visão urbana, como uma espécie de extinção e privilegia profissionalizar para as escolas do campo professores da cidade sem vínculo com a cultura e os saberes dos povos do campo.

Em relação à educação do campo, conforme compreendida atualmente, Souza (2017) aponta que sua primeira referência aconteceu no contexto da Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em 1998, em Luiziana-GO. Nela foram discutidas propostas importantes para melhoria das condições de trabalho, levando em consideração aspectos próprios do campo, como as festas populares, a mística da terra, os ciclos da natureza, dentre outros aspectos peculiares, considerando-se que os sistemas de escolarização ainda são de subserviência ao capital, o que exclui políticas públicas e educacionais para os povos do campo.

Na esfera amapaense, Souza (2017, p. 192) aponta que os avanços nas manifestações dos movimentos sociais em prol de uma educação de qualidade para o campo no âmbito nacional “forçaram os estados a promover estudos e conceber políticas públicas considerando a diversidade do campo”.

Como consequência dos descontentamentos com a situação de antagonismo político, em novembro de 2004 ocorreu o “I Seminário Estadual de Educação do Campo do Amapá, cujo tema: ‘Universalização do acesso à Educação do Campo’, contou com a participação da sociedade civil e poder público” (SOUZA, 2017, p. 192).

O I Seminário Estadual de Educação do Campo do Amapá resultou de discussões e deliberações de um documento-referência, com o propósito de reafirmar as diretrizes nacionais para a educação básica do campo, denominado Carta do Amapá para a Educação no Campo. Souza aponta que a Carta do Amapá também traz a “necessidade de investimentos públicos referente à consolidação de formação de professores, currículo de identidade do campo bem como investimento na elaboração de materiais e recursos didáticos” (2017, p. 193). Faziam tais solicitações para valorizar a vivência cultural das comunidades, em seu sentido mais humano, e potencializada ao que propõe a educação para todos.

Nesse sentido, Oliveira Neto (2017, p. 161), aponta que a “educação do campo está tentando assumir um papel preponderante, na tentativa de ecoar a voz historicamente



silenciada dos vários indivíduos trabalhadores e familiares que constroem o seu lugar como um território de vida em favor de um projeto popular de país”, e articulando-se em consonância com a formação política para entender a realidade empírica em que está associada.

Essa luta envolve a concretização de políticas educacionais para formação de educadores do campo, como é o caso da Resolução Nº 01 do Conselho Nacional de Educação (CNE), Câmara de Educação Básica (CEB), de 03 de abril de 2002, que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Destaca-se nela o reconhecimento das particularidades do “modo de vida social e o de utilização do espaço do campo como fundamentais, em sua diversidade, para a constituição da identidade da população rural e de sua inserção cidadã na definição dos rumos da sociedade brasileira” (BRASIL, 2002, p. 01); enfatiza-se a importância desse reconhecimento na efetivação das políticas relativas ao campo. Destaca-se no Art. 12º em parágrafo único que “os sistemas de ensino deverão desenvolver políticas de formação inicial e continuada para os docentes e habilitá-los e aperfeiçoá-los permanentemente” (BRASIL, 2002, p. 02), o tópico contempla a permanente atualização dos educadores e educadoras, transversalmente pelas políticas de formação com propostas pedagógicas de modo a valorizar a educação local, protagonizando os sujeitos no seu desenvolvimento social.

A Resolução nº 02/2008 estabelece as Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Configura-se outro avanço na busca pela qualidade e formação docente, especificamente no Art. 5º, inciso 2º, que enfatiza que “a admissão e formação inicial e continuada dos professores, pessoal de magistério e de apoio ao trabalho docente deverão considerar sempre a formação pedagógica apropriada à Educação do Campo e às oportunidades de atualizar-se e aperfeiçoar-se em suas especificidades” (BRASIL, 2008, p. 03).

Outra importante conquista na educação do campo ampla e concisa foi o Decreto nº 7.352/2010 (BRASIL, 2010) que dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA); refere-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo, e nesta instância amplia os tópicos da garantia legal para a Formação Continuada, subentende-se então a importância do profissional preparado e em constante atualização de conhecimentos. Nessa perspectiva, seguem alguns tópicos desses avanços:



- Compreensão legal acerca da concretização da educação do campo e sua relação com a formação inicial e continuada:

A educação do campo concretizar-se-á mediante a oferta de formação inicial e continuada de profissionais da educação, a garantia de condições de infraestrutura e transporte escolar, bem como de materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e desporto adequados ao projeto político-pedagógico e em conformidade com a realidade local e a diversidade das populações do campo (BRASIL, 2010, p. 1).

- Entre os princípios da educação do campo, confere-se destaque para: o “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” (BRASIL, 2010, p. 2).
- Do papel da União às políticas de formação continuada: “formação inicial e continuada específica de professores que atendam às necessidades de funcionamento da escola do campo” (BRASIL, 2010, p. 3).
- Sobre a formação de professores para a educação do campo, destaca-se:

A formação de professores poderá ser feita concomitantemente à atuação profissional, de acordo com metodologias adequadas, inclusive a pedagogia da alternância, e sem prejuízo de outras que atendam às especificidades da educação do campo, e por meio de atividades de ensino, pesquisa e extensão (BRASIL, 2010, p. 3).

Esses aspectos legais estão dispostos no referido Decreto e, se forem concretizadas em conformidade com o descrito, contribuirão em reparar uma defasagem histórica, na qual as populações do campo são tratadas sem levar em conta as suas particularidades de espaço, cultura, temporalidade e modo de vida. Nesse sentido, a formação continuada ganha maior importância, sobretudo em contextos de turmas bisseriadas, multisseriadas, de evasão escolar e rotatividade de alunos ou dos próprios colegas de trabalho.

Molina (2012) ressalta o protagonismo dos sujeitos do campo, garantindo-se a inovação das práticas pedagógicas e o avanço no seu reconhecimento legal. Um dos aspectos centrais entendidos pela autora com relação ao Decreto nº 7.352, de 2010, é o fato de “ter alçado à educação do campo à política de Estado superando os limites existentes decorrentes do fato de sua execução dar-se apenas por meio de programas de governo, sem garantia de permanência e continuidade” (BRASIL, 2010, p. 456); nesses termos, o diferencial dessas políticas educacionais está na participação, na concepção e



na sua proposta de execução, e principalmente nos objetivos formativos que as conduzem a partir do entendimento de formação contidas nas políticas de educação do campo, que têm, entre seus focos, o perfil de ser humano que se deseja formar, conforme os ideais da coletividade, da solidariedade e na superação da propriedade privada (TAFAREL; MOLINA, 2012).

O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E A FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

No Brasil, o sistema educacional é dividido em educação básica e educação superior. A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/96), a educação básica passou a ser estruturada por etapas e modalidades de ensino, englobando a educação infantil, o ensino fundamental de nove anos e o ensino médio. Essa perspectiva possibilitou avaliar os ensinamentos no término de cada etapa, com isso os conteúdos passaram a ser erigidos conforme as exigências das modalidades, a preocupação com a alfabetização no primeiro ciclo motivou a União, juntamente com o PNE, a promover cursos de formação inicial e continuada no sentido de aprimorar a qualidade do ensino público gratuito.

O PNE foi aprovado em 2 de junho de 2014, através da Lei n. 13.005 (BRASIL, 2014), e seu período de vigência é de 10 anos, consolidando um marco na fundamentação das políticas públicas nacionais, o documento apresenta 20 metas, reunindo esforços de todas as unidades federadas para formar um sistema educacional cuja proposta é, em suma, promover a participação integral, diminuindo as desigualdades e em prol dos avanços da educação.

De acordo com cada meta estabelecida definiram-se estratégias. Estas configuram a maneira de alcançar resultados favoráveis dentro do prazo estabelecido para sua consolidação, com acompanhamento bianual acerca da trajetória dos indicadores, esse processo de monitoramento é realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), envolve o desenvolvimento e a divulgação, ou seja, a publicação bienal dos estudos, pontuando caráter dinâmico e processual, caracterizando a valorização da educação nos aspectos primordiais pretendidos no atendimento aos direitos sociais no Art. 5º da Constituição de 1988 (BRASIL, 1988), a de que todos são iguais perante a lei, e a partir desta prerrogativa legítima a qualidade educativa, mesmo que para fazer prevalecer direitos sejam necessárias lutas sociais constantes.

Destacam-se as diretrizes voltadas à valorização dos profissionais da educação,



embora abarquem nessa temática também as diretrizes voltadas à redução das desigualdades e à valorização da diversidade, presentes nas metas 4 e 8, partindo do fato histórico de que a educação do campo está em desvantagem de capital sociocultural, em relação à equidade nos diversos recursos para os enfrentamentos indispensáveis ao desenvolvimento dos sujeitos do campo.

No PNE, a formação inicial e continuada dos professores é problematizada prioritariamente nas metas 15 e 16, analisando-as respectivamente, a primeira trata da educação superior em nível de graduação em cursos de licenciatura e destina-se a:

Garantir em regime de colaboração entre, a união, os estados, o distrito federal e os municípios no prazo de um ano de vigência deste PNE, política nacional de formação de profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtido em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. (BRASIL, 2014, p. 263).

Destacam-se alguns dados em relação a formação de professores a nível nacional, correspondente ao percentual de docentes que possuem formação superior compatível com a disciplina que lecionam, por localização da escola – 2013, através da fonte Censo da Educação Básica, elaborado pelo Dired/INEP, que as escolas de Educação Básica localizadas em áreas urbanas apareceram com 54,7% de docentes com formação superior compatível com suas disciplinas, já as áreas rurais apresentam 28,6%. Assim: “A análise portanto, reflete a existência de disparidades quanto à formação de docentes de acordo com a localização das escolas, com prejuízos para aquelas localizadas em áreas rurais” (BRASIL, 2014, p. 269).

As análises do documento consideram os profissionais da educação apenas os docentes, os quais atuam diretamente na sala de aula. No entanto, as condições atuais vivenciadas nas escolas requerem o emprego de outras profissões, dando destaque aos auxiliares, aos cuidadores, aos intérpretes, que são fundamentais para a atuação no processo escolar. Nisto, a qualificação e garantia de políticas de formação deveriam ser estendidas aos diversos sujeitos atuantes no ambiente escolar, pois é esse exercício diário conjunto que efetiva as categorias favoráveis da educação, com vista a ações assertivas para a diminuição das disparidades urbano-rurais.

A meta 16 está diretamente pautada nos cursos de pós-graduação e formação continuada dos professores e profissionais da educação básica. Propõe:



Formar, em nível de pós-graduação, 50% dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. (BRASIL, 2014, p. 275, grifo nosso).

Utilizaram-se para esses dados os anos que vão de 2008 a 2013, quando se trata da proporção de professores que atuam na educação básica que possuem pós-graduação, onde “[...] as redes municipais apresentaram os menores percentuais de professores pós-graduados entre as redes públicas [...]” (BRASIL, 2014, p. 280), o que não nos surpreende por mensurar o ritmo de trabalho e das necessidades de alfabetização atribuídos.

As diferenças são aparentes quanto aos avanços na formação dos profissionais da educação do campo e da cidade, embora o PNE ratifique a preocupação com o crescimento em políticas públicas e educacionais para a qualidade da educação nacional, ainda nos surpreende o fato de que diante dos resultados apresentados, o Plano não ter referenciado em pelo menos em uma de suas metas destaque à educação do campo e às educadoras e educadores que nela desenvolvem suas atividades profissionais.

ANÁLISE POLÍTICO-EDUCACIONAL DAS AÇÕES DE FORMAÇÃO CONTINUADA DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SANTANA-AP/DIVISÃO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO

As formações e orientações são organizadas a partir de um âmbito maior, que é a Secretaria Municipal, mas são ministradas em consonância com as especificidades da Educação do Campo pela Responsável, que já atua há 10 anos nessas formações, através da DEC. O mesmo está situado ao lado do Prédio da Prefeitura Municipal.

Em virtude da distância das escolas, e das capacidades estruturais para comportar a quantidade de profissionais, os coordenadores concordaram em realizar as formações por polos, o que significa separar em duas ou três escolas e realizar o cronograma, sendo que a Responsável se desloca para fomentar as formações.

Nesse viés, as formações continuadas deveriam ser garantidas aos profissionais concordando com o exposto de carga horária mínima de 80 horas. Considerando o processo real, calcula-se que para um curso intensivo (matutino e vespertino), corresponde-se a dez dias de curso efetivo. No entanto, não é o que ocorre, conforme relato da Responsável:

A formação continuada é organizada e acompanhada de acordo com as formações da secretaria; aonde se faz um planejamento para que



aconteçam essas formações, fora isso eu me preocupo em fazer também as formações com eles, em estar oferecendo as orientações de como desenvolver a prática pedagógica na escola, mas esses encontros a gente faz mais por questão de polos, para não abranger (reunir todos) porque para isso eu teria que ter uma logística de paralisação; de espaço; como nós não temos, procuramos promover os cursos por polos.

O que se constata é a indisponibilidade em paralisar as aulas para a formação dos profissionais. A Semana Pedagógica, evento que antecipa o início do ano letivo nas instituições de ensino, é realizada de acordo com a fala da Responsável, como uma “*formação de orientação de como funciona*”, ou seja, não se encaixa nos padrões de formação continuada, primeiramente porque não contempla a carga-horária mínima de pelo menos 80 horas, assim considerada no Censo da Educação Básica.

Nesse caso, o que denominam de cursos de formação são apenas as orientações oferecidas em apenas um dia (tendo-se como parâmetro o horário comercial) pela profissional que se desloca nos polos para realizá-las. Nesse sentido, aponta-se que: “[...] os profissionais têm direito a ter uma formação sólida nessa diversidade de paradigmas” (ARROYO, 2015, p. 26) e “faltam inclusive nos currículos de formação visões mais politizadas dos usos e abusos do direito à educação, na especificidade de nossa história de produzir e reproduzir os diferentes em desiguais”.

As estruturas das escolas são comuns em quase todas as escolas do campo, inviabilizando encontros e a própria assistência adequada para as crianças da educação básica, conforme se destaca na transcrição a seguir:

1º e 2º períodos ficam juntos todo tempo, devido não termos o espaço na escola e não temos o profissional específico para cada turma, e até pelo fato dele ser três alunos; quatro, então resolvem colocar eles juntos para não ficar um professor para três alunos; visto que diversas escolas do campo não têm esse espaço, e já tentamos fazer adaptações, mas percebemos que não é adequado, pois a criança precisa de espaço... (Responsável).

Os polos correspondem a uma junção das escolas mais distantes, que são: Matão do Piassacá, Piassacá, e Pirativa, essas formam o primeiro polo e as escolas: Cafezal, Igarapé do lago, e São José correspondem ao segundo polo. E funcionam, na prática, para viabilizar espaços e possibilidades de deslocamento para as professoras(es) participantes de processos de formação continuada.

As principais orientações durante os encontros nos polos são sobre as práticas pedagógicas, preenchimento dos documentos, como desenvolver ações e projetos concernentes à atuação, em que se trabalha com turmas bisseriadas (até duas séries na mesma sala) e multisseriadas (três ou mais séries na mesma sala). Cabe destacar que as



professoras e os professores recém contratados necessitam desse apoio prévio. Percebe-se na fala da Responsável tal preocupação: “[...] porque são duas, três séries que ficam juntas, sabemos que é uma dificuldade do professor, tentamos focar uma formação que o oriente a desenvolver a sua prática dentro dessa realidade”.

Os *déficits* de aprendizagem são constantes nas escolas mais distantes, tais como: a Escola “São José”; o anexo “Três irmãos”; e “Piassacá”. Nesse sentido, as formações têm como principais temas atividades para suprir as dificuldades do aluno do campo. São sugestões de práticas para desenvolver jogos pedagógicos para a alfabetização; assim eles utilizam os materiais de programas do governo federal e incorporam novas ações.

[...] nós tentamos pegar algumas coisas da escola ativa, juntar com conteúdo do Pacto, que era outro Pnaic que funcionava, também dava suportes para a alfabetização e o 4º e 5º ano considerando haver uma necessidade de se desenvolver essas práticas de alfabetização, nós temos alunos dentro da nossa realidade, alunos do 5º ano que não sabem ler, e nós nos perguntamos, o que está se fazendo para mudar isso? ... (Responsável).

Quanto à participação das professoras e dos professores da educação do campo nos cursos de formação continuada, há uma participação considerável dos professores contratados e em menor número dos professores efetivos, e normalmente o que foi discutido e orientado no curso os profissionais desenvolvem na prática no âmbito escolar.

Outro problema encontrado é a rotatividade de funcionárias(os) de acordo com a filiação política a qual pertencem. Evidencia-se, assim, a preocupação com a descontinuidade das formações, conforme destaca o Ex-coordenador:

Quase 80% é contrato (indicação política) e os restantes que são efetivos, eles ficam nas escolas próximas da cidade, porque nas áreas mais distantes nós só temos contratos e como esses contratos são flexíveis a pessoa está em determinado momento e no outro não está mais. (Ex-Coordenador).

Dado que reforça os estereótipos atribuídos aos professores e professoras como o “faz-tudo”, “pau pra toda obra” conforme explicita Hage *et al.* (2010) sobre as muitas funções desempenhadas pela educadora e pelo educador do campo, que acarretam em sobrecargas de atividades e desvios da função para a qual é designado. E completa, pois, a justificativa da Secretaria de Educação de Santana de que não tem um plano de formação para professores atuantes do campo em virtude do elevado número de profissionais do contrato, visto a instabilidade funcional.

O Coordenador apresenta dificuldades semelhantes:



[...] nas escolas mais distantes é escolhido um professor-coordenador que é apenas um contrato para coordenar e automaticamente ele é administrador, ele cuida da secretaria, ele cuida da documentação dos alunos, às vezes ele faz tudo dentro da escola e é assim, nós temos esse profissional lá.

Desse modo, torna-se pouco viável – para evitar a radicalidade em afirmar a impossibilidade – qualificar um profissional para o efetivo desempenho das atividades educacionais quando, contraditoriamente ao ressaltado, acaba cumprindo diferentes afazeres, desviando o foco e impedindo o seu avanço e autonomia para aprimorar seus afazeres frente ao processo metodológico de ensino-aprendizagem.

RELAÇÃO ENTRE O PNE E OS PROCESSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DA DEC

Para efeito de análise, apresenta-se um quadro dos docentes da SME-STN, de acordo com dados obtidos no Departamento de Atendimento Interprofissional ao Educando, com base no ano de 2018.

Quadro 1 – Docente da Secretaria Municipal de Educação de Santana-AP

Nº de escolas municipais	Escolas urbanas	Escolas do campo (10)		Total de docentes das escolas do campo	
		Escolas próximas	Escolas distantes	Efetivo	Contrato
32	22	Matapi Mirim, Raimundo Baia, Foz do Rio Vila Nova, Ilha de Santana	Cafezal, Pirativa, São José, Piassacá, Matão do Piassacá, Igarapé do Lago	36	84
Nº de docentes contratados		25	59	////////////////////	
Nº docentes efetivos		28	08	////////////////////	

Fonte: DEIAE/SME-STN (2018).

Analisa-se, de acordo com o quadro, que das 32 escolas no município, 10 são escolas do campo, e dessas, 6 unidades são as escolas mais distantes, e nelas estão o maior número de docentes do contrato administrativo. Verifica-se que do total de 84



professores, apenas 08 são efetivos, dado que justifica a inconstância das pessoas que atuam como docentes junto à educação do campo e o descaso da SME-STN/DEC em não apresentar um plano de formação, permitindo-se a continuidade na qualificação docente.

Ante a análise coletada com as pessoas sujeitos da pesquisa, importa verificar que a definição aplicada pelo Documento PNE para Formação Continuada é o contido no Censo da Educação Básica, em que:

O Censo da Educação Básica considera como “formação continuada” cursos com carga horária mínima de 80 horas relacionados especificamente às seguintes áreas: (I) creche (0 a 3 anos); (II) pré-escola (4 e 5 anos); (III) anos iniciais do ensino fundamental; (IV) anos finais do ensino fundamental; (V) ensino médio; (VI) educação de jovens e adultos (EJA), (VII) educação especial; (VIII) educação indígena; **(IX) educação do campo**; (X) educação ambiental; (XI) educação em direitos humanos; (XII) gênero e diversidade sexual; (XIII) direitos da criança e do adolescente; (XIV) educação para as relações étnico-raciais e história e cultura afro-brasileira e africana; e (XV) outros. (BRASIL, 2014, p. 282, grifo nosso).

Afirma-se, no próprio documento do PNE, que a maior quantidade de cursos na formação continuada está no item (XV) outros, correspondendo a 36,6% de cursistas, em terceiro lugar fica o item (III) dos anos iniciais do ensino fundamental, com 13,3% análise realizada de 2008 a 2013, inferindo a preocupação dos docentes com a qualidade na alfabetização.

Embasados na Resolução nº 56/2017 do Conselho Estadual de Educação do Amapá –CEE, estabelece diretrizes complementares para o funcionamento da Educação do Campo, do povo das águas e da floresta, no âmbito da educação básica no Estado do Amapá, e assim apresenta políticas voltadas para a formação continuada dos profissionais dando as seguintes providências:

Art. 20 - A formação inicial e continuada de professores que atuam nas escolas do campo deverá ser assegurada pelos sistemas de ensino e suas instituições formadoras e compreendida como componente primordial da profissionalização docente e estratégia de continuidade do processo formativo.

Parágrafo único: O sistema educacional deverá garantir a formação continuada específica para os profissionais de educação lotados nas unidades de ensino do campo (AMAPÁ, 2017, p. 06).

Se legitimada a garantia para formação específica aos profissionais que trabalham no campo, diversas dificuldades com relação ao ensino-aprendizado serão abstraídos, produzindo o que Santos (2012, p. 58) ressalta “como uma formação com processo *continuum*, produzindo a permanente construção aonde ainda não se constitui uma



realidade em algumas experiências do campo” analisadas pela autora, ainda convivem com a informalidade, não tem políticas definidas, sem acesso nas pesquisas de ensino para auxiliar nas inferências do dia a dia escolar.

Em relação ao Plano Municipal de Educação de Santana (PME-Santana) (SANTANA, 2015), tem-se que o PNE (BRASIL, 2014) serviu de subsídio central para sua construção. Não sem motivo, a *Responsável* informou que o PME-Santana passa por revisões e adaptações anuais, principalmente em decorrência da impossibilidade de cumprir as metas.

O PME-Santana foi aprovado a partir da Lei nº 1.078 de 22 de junho de 2015, e abrange o período de 2015 a 2025 para cumprimento de importantes metas nas áreas das políticas educacionais no Município de Santana, o documento expõe, na Meta 5, alfabetizar 100% dos estudantes, no máximo até o final do primeiro ciclo do Ensino Fundamental e dentre as estratégias, a 5.4 é: “Definir para as turmas de alfabetização (1º ao 3º ano) do município de Santana, professores efetivos para garantir a continuidade das ações de formação continuada ofertadas aos professores alfabetizadores” (SANTANA, 2015, p. 20).

Sobre o exposto e embasado nas informações dos entrevistados, a percepção sobre priorizar os professores do quadro efetivo para as turmas de alfabetização torna-se incoerente com a realidade da educação do campo, onde predominam profissionais contratados e, conforme relato, existe um maior interesse e aceitação nos cursos de formação continuada desses professores recém-admitidos.

Eu não sei se é porque é contrato, pelo fato deles quererem mostrar o melhor, então hoje assim, a gente tem facilidade muito grande de desenvolver práticas com o pessoal do contrato, eles são mais receptivos, eles são mais participativos, a gente vê assim, e os efetivos eles ficam nas escolas próximas da cidade. (Responsável).

Ressalta-se que a problemática não está no fato de os professores serem efetivos ou não, mas sim na compreensão de existir na educação do campo uma excessiva rotatividade de profissionais, prejudicando a execução do PME, e, especialmente, no que se refere às ações de formação de professores. Há, nesse contexto, o envolvimento do docente no processo de formação pessoal, até que ponto ele está disponível para a sua autoformação, Freire (1996) afirma que “ensinar exige reflexão crítica das suas ações, e diz ser fundamental nessa prática o aprendiz de educador aceitar como o indispensável pensar certo, nisto implica constante movimento dinâmico, dialético, entre o fazer ou seja – as suas práticas –, e o pensar sobre o fazer”.

Conforme dados do IBGE (2010), mostra-se que a população do campo da região



Norte possui a menor escolaridade do país, e 25% da população mais pobre. Basearam-se nessa informação tanto o PNE, quanto o PME-Santana/AP, no intuito de subsidiar especificamente a Meta 8; a fim de buscar soluções para elevar o nível de escolaridade. Dentre as estratégias destacamos: “superar as desigualdades e dificuldades de acesso ao ensino público nas áreas rurais de Santana” (SANTANA, 2015, p. 33) e “garantir formação continuada presencial e a distância para 100% dos professores das escolas do campo, oportunizando a participação em encontros locais, regionais e nacionais” (p. 34).

Portanto, torna-se preponderante adotar diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo, propiciando reais condições nas localidades as quais ocorrem o crescimento pedagógico e metodológico de cada profissional,

No entanto, nessas formações são utilizadas as orientações que o governo federal propõe em plataformas (via online), como exemplo a plataforma Freyre; é realizada a divulgação de início e término das inscrições, contemplando os professores do campo também, e dentro do processo a Secretaria de Educação possui a Formação que ocorre todo início de ano letivo, a ação de formação continuada denominada “SEMEando”, direcionada para todos os profissionais da educação tanto do campo como do espaço urbano.

Ratifica-se, então, que existe “a separação entre os que pensam e propõem projetos de formação e os professores, que na condição de consumidores, não são chamados a refletir sobre a viabilidade das propostas, seus interesses e necessidades” (SANTOS, 2012, p. 58), partindo sempre de uma linha verticalmente traçada, em que os dominadores pressupõem deter os conhecimentos e as vivências dos sujeitos do campo.

A importância da formação continuada para os professores, principalmente nas séries iniciais, as quais compreendem os primeiros contatos dos alunos e para muitos corresponde aos primeiros momentos longe do convívio familiar, deve ser envolvido por profissionais qualificados na prática pedagógica disposto em Freire (2013), que ressalta que o educador já não é quem educa, mas quem, enquanto educa, é educado, em constante diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa.

Os conflitos existentes se devem à ineficiência na consolidação de políticas educacionais que promovam o respeito e o sentido de humanidade tão expressado nas obras de Paulo Freire e discutidos nos movimentos sociais em geral, outros autores, tais como Paim (2005), citam posições que concordam com o que seria o “fazer-se professor” para a conversa entre diferentes saberes, devem ser consideradas as condições socioeconômicas e político-culturais de cada grupo social onde a instituição escola está



inserida:

O trabalho pedagógico seria com as “realidades” e as especificidades locais, regionais, ou seja, iniciar-se-ia o trabalho com o que está mais próximo dos alunos e professores o que foi expresso por Paulo Freire em diversos livros: Seria o “ponto de partida”. Portanto, o local não estaria desvinculado do contexto global. (PAIM, 2005, p. 161).

O desenvolvimento das práticas pedagógicas a partir da proximidade histórica e cultural de vivência DO e NO campo, propicia o diálogo informal, o que Paim (2005) denomina “ponto de partida”, tratando-se da educação básica, é essencial exercer habilidades metodológicas facilitadoras, juntamente com uma linguagem acessível, simplificam-se assim as ligações entre a realidade local e o contexto geral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo revela as disparidades ainda existentes na formação continuada dos professores da educação básica diante do que se almeja, para o desenvolvimento das práticas pedagógicas e metodológicas ajustadas às necessidades da formação dos sujeitos que lá residem.

A SME-STN não realiza cursos de formação continuada dos docentes, o que se pode constatar são orientações para exercer as atividades dentro de sala de aula, conforme determinação do calendário escolar, em virtude das inúmeras rotatividades de profissionais ao início de cada ano.

A DEC/SME-STN realiza cursos de orientação pedagógica subsidiados por projetos de programas federais, tais como: “Escola Ativa” e “Pacto pela Alfabetização Nacional na Idade Certa”, mesclando pontos importantes através de planejamento e efetivando-se a partir de polos, nas escolas mais distantes formando blocos de três em três instituições para a participação dos profissionais. No entanto, ainda não cumpre com o mínimo de horas estabelecidas pelo Censo da Educação básica para caracterizar-se como curso de formação continuada.

Assegura-se a formação profissional continuada nos diversos documentos educacionais analisados, as políticas públicas amparam as práticas pedagógicas e tornam mais contundentes as lutas por uma educação do campo nos seus aspectos legais. Não obstante, é pertinente fomentar pesquisas, com criticidade na escolha das áreas de conhecimento formativo, não apenas na apresentação de funcionamento do espaço escolar e seus currículos, mas com propostas desafiadoras mediante a problemática do contexto local.



Tem-se um grande movimento acerca das Políticas Educacionais voltadas para a valorização do trabalho docente como consequência e melhoria da aprendizagem no âmbito dos povos da floresta; a articulação da União, estados e municípios, sendo responsabilidade das prefeituras e dos estados a educação básica, é possível quando cada um faz seu papel de fato. Incluindo-se a sociedade civil a promover organizações para conhecer; ter o domínio das metas dos Planos Nacionais e Municipais e então cobrar, fiscalizar o cumprimento das mesmas.

REFERÊNCIAS

AMAPÁ. Resolução nº 56/2017-CEE/AP. Estabelece diretrizes complementares para funcionamento das instituições da Educação do Campo, dos povos das águas e das florestas no âmbito da educação básica e superior no estado do Amapá e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado do Amapá**: Macapá, AP, n. 6.487, p. 1-2, 21 jul. 2017. Disponível em: <https://seadantigo.portal.ap.gov.br/diario/DOEn6487.pdf?ts=21011614>. Acesso em 12 dez. 2020.

ARROYO, M. G. Formação de educadores do campo. *In*: CALDART, R. S.; PEREIRA, B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro/São Paulo: Escola politécnica de saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 361-367.

ARROYO, M. G. Reinventar a política – Reinventar o sistema de Educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 34, n. 124, p. 653-678, jul.-set. 2013.

ARROYO, M. G. Tensões na condição e no trabalho docente - tensões na formação. **Movimento Revista de Educação**, Rio de Janeiro, ano 2, n. 2. Faculdade de educação - Programa de pós-graduação em Educação; Universidade Federal de Fluminense, 2015.

BEZERRA NETO, L. Educação do campo ou Educação no campo? **Revista HISTEDBR** On-line, Campinas, n. 38, p. 150-168, jun. 2010. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639696>. Acesso em 12 dez. 2020.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 12 dez. 2020.

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, 5 de novembro de 2010, Seção 1, p. 1.

BRASIL. Lei nº 13.005, 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 de junho de 2014, Edição Extra, Seção 1, p. 1.



BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 1, de 03 de abril de 2002. Institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. **Diário Oficial da União**, Brasília, 9 de abril de 2002. Seção 1, p. 32. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_resolucao_%201_de_3_de_abril_de_2002.pdf. Acesso em 12 dez. 2020.

BRASIL. Resolução nº 02 de 28 de abril de 2008. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. **Diário Oficial da União**, Brasília, 29 de abril de 2008, Seção 1, p. 25.

CALDART, R. S. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. *In*: ARROYO, M.G.; CALDART, R.S.; MOLINA, M. C. (org.). **Por uma educação do campo**. 4ª ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2009. p. 18-25.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar**, Curitiba, nº 24, p. 213-225, UFPR, 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 33ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro, 2013.

HAGE, S. M. *et al.* Retratos de realidade das escolas do campo: multissérie, precarização, diversidade e perspectivas. *In*: ANTUNES-ROCHA, M. I.; HAGE, S. M. (org.). **Escola de Direito**: reinventando a escola multisseriada. Belo Horizonte-MG: Autêntica, 2010. p. 25-34.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Censo Demográfico 2010: características da população e dos domicílios – resultados do universo. Rio de Janeiro-RJ: IBGE, 2011. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/93/cd_2010_caracteristicas_populacao_domicilios.pdf. Acesso em: 25 jun. 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Santana-AP: dados sobre cidades e estados. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ap/santana/panorama>. Acesso em: 06 nov. 2020.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. 2ª ed. São Paulo: EPU, 2014.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 34ª ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2015.

MOLINA, M. C. Legislação educacional do campo. *In*: CALDART, R. S.; PEREIRA, B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G (org.) **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro/São Paulo: Escola politécnica de saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 453-459.

OLIVEIRA NETO, A. Matrizes teórico-metodológicas da Educação Popular na Educação do Campo: uma análise preliminar. *In*: BRITO, A.C.U; DIAS, A. S. (org.). **Educação e diversidade na Amazônia**: práticas, reflexões e pesquisas. Curitiba: CRV, 2017. p. 159-186.



OLIVEIRA, L. M. T.; CAMPOS, M. Educação Básica do Campo. *In: CALDART, R. S.; PEREIRA, B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (org.). **Dicionário da Educação do Campo***. Rio de Janeiro/São Paulo: Escola politécnica de saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 239-246.

PAIM, E. A. **Memórias e experiências do fazer-se professor**. Campinas - Tese (doutorado) Faculdade de Educação/ UNICAMP, Campinas, SP: [s.n.], 2005.

SANTANA. **Lei nº 1.078 de 22 de junho de 2015**. Aprova o Plano Municipal de Educação de Santana para o período de 2015 a 2025 no âmbito do Município e dá providências. Gabinete do Prefeito, 2015. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1J-28s7E1LSgyPMqhw96UblKUrfj1wly/view>. Acesso em: 12 dez. 2020.

SANTOS, T. R. L. Formação de professores em práticas de Educação do campo com crianças na Amazônia Paraense. **Revista Cocar**. Belém, v. 6, n. 12, p. 55-64/ago-dez 2012.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23^a ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SOUZA, P.C. Educação do campo Amapaense: análise de sua trajetória legal e perspectivas-. BRITO, A.C.U; DIAS, A. S. (org.). **Educação e diversidade na Amazônia: práticas, reflexões e pesquisas**. Curitiba: CRV, 2017.

TAFAREL, C. Z.; MOLINA, M. C. Política Educacional e Educação do Campo. *In: CALDART, R. S.; PEREIRA, B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (org.). **Dicionário da Educação do Campo***. (Orgs.). Rio de Janeiro/São Paulo: Escola politécnica de saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 571-578.

ZAGO, N. Migração rural-urbana, juventude e ensino superior. *In: **Revista Brasileira de Educação***, v. 21, n. 64, jan.-mar. 2016, p. 61-78. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v21n64/1413-2478-rbedu-21-64-0061.pdf>. Acesso em 13 abr. 2020.

Artigo recebido em: 19 de junho de 2021.

Aceito para publicação em: 23 de junho de 2021.

Manuscript received on: June 19, 2021

Accepted for publication on: June 23, 2021

