



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FAGED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE



ÉRICA DE SOUZA E SOUZA

**AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE
PROFESSORES/AS DAS ESCOLAS DO CAMPO: Estudo na comunidade do Tracajá
numa escola municipal de Parintins-AM**

Manaus/AM
2021

ÉRICA DE SOUZA E SOUZA

**AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE
PROFESSORES/AS DAS ESCOLAS DO CAMPO: Estudo na comunidade do Tracajá
numa escola municipal de Parintins-AM**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Amazonas, como exigência para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Linha de Pesquisa 3: Formação e Práxis do (a) Educador(a) Frente aos Desafios Amazônicos.

Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas – FAPEAM e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, financiadoras do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE.

Orientadora: Profa. Dra. Heloísa da Silva Borges

Manaus/AM
2021

Ficha Catalográfica

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

S729p Souza, Érica de Souza e
As políticas públicas de formação continuada de professores/as das escolas do campo: estudo na comunidade do Tracajá numa escola municipal de Parintins-AM / Érica de Souza e Souza . 2021 223 f.: il. color; 31 cm.

Orientadora: Heloisa da Silva Borges
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas.

1. Políticas públicas educacionais . 2. Educação do Campo . 3. Formação continuada de professores/as. 4. Parintins. 5. Amazônia. I. Borges, Heloisa da Silva. II. Universidade Federal do Amazonas III. Título

ÉRICA DE SOUZA E SOUZA

**AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE
PROFESSORES/AS DAS ESCOLAS DO CAMPO: Estudo na comunidade do Tracajá
numa escola municipal de Parintins-AM**

Dissertação apresentada em 02 de Dezembro de 2021 para obtenção do título de Mestre em
Educação pela Universidade Federal do Amazonas.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a Dr^a Heloisa da Silva Borges – PPGE/UFAM
Orientadora – Presidente

Prof^a. Dr^a. Arminda Rachel Botelho Mourão - PPGE/UFAM
Membro Interno

Prof^a. Dr^a Alessandra Peternella – UFRR/PPGE/IFRR
Membro Externo

Prof^a. Dr^a. Silvia Cristina Conde Nogueira – PPGE /UFAM
Suplente Interno

Prof^a. Dr^a. Célia Aparecida Bettiol – Membro PPGED/UEA
Suplente Externo

DEDICATÓRIA

*Ao meu pai **Antônio Marinho (in memoriam)**, minha maior inspiração na vida, que me ensinou a sonhar e lutar, que da extração do óleo essencial do pau-rosa e das navegações pelos rios da Amazônia me deu o sustento e o essencial na vida, com todo o meu amor e gratidão para todo sempre. Amo-te Pai.*

A todos os professores e professoras do campo do município de Parintins, por suas lutas diárias para viver, trabalhar, produzir e sonhar com dias melhores, mesmo diante dos desafios de educar na Amazônia. A eles e a elas minha profunda gratidão pela inspiração e qualificação nos estudos e na militância em prol da Educação do Campo, e de condições mais dignas de vida e trabalho.

A todas e todos os militantes e integrantes do Fórum Parintinense de Educação do Campo, das Florestas e das Águas “Paulo Freire”, pelo companheirismo na luta por Educação do Campo como direito nosso e dever do Estado.

AGRADECIMENTOS

Ninguém constrói algo grandioso e que valha a pena sozinho (Luiz Machado).

À **Deus** por forjar a minha existência humana, pela dádiva da vida, por ser meu refúgio, minha fortaleza, fonte de luz e sabedoria. Meu coração está agradecido a Ti Pai, em que por muitas noites entregues-te meu cansaço, incertezas e angústias, e Tu compreendeu minhas fragilidades, permitindo que eu superasse minhas limitações e inseguranças.

À minha mãe **Ana Lúcia Muniz de Souza** pelas orações, e aos meus irmãos **Alciane, Alcenira, Luciane, Rayone, Ana Cristina, Elayne, Leandro, Eduardo e Tânia Mara** pela solidariedade. Que como toda a minha família sempre estimularam e confiaram em minha trajetória acadêmica.

Aos meus cunhados **Janderson Jorge, Naldo Silva, Armando Ribeiro e Carlos Rodrigues** pelo apoio e incentivo, inclusive financeiro.

Aos meus afilhados **Davi e Vitória**, e a todos os meus sobrinhos, especialmente ao **Christyan Douglas Ribeiro** pelos enlaces de amor e carinho.

À **Eufrásio Alves Bezerra** pelo carinho e apoio incondicional desde a graduação, querido professor e amigo.

À Dra. **Georgina Terezinha Brito de Vasconcelos**, professora do Centro de Estudos Superiores de Parintins-CESP/UEA que com seu olhar apostou inicialmente neste trabalho.

Ao Dr. **Augusto Fachín-Téran** (in memória) pela oportunidade, parceria e traduções de algumas produções. Foi um prazer tê-lo como meu mestre também.

À minha querida amiga e enfermeira **Ivone Eleutério de Menezes**, pela presença marcante na minha vida, pelo carinho e cuidado com minha saúde.

À **Denise Costa, Márcia Gabrielle, Ana Caroline, Eulene Prata, Ananda Sena, Ada Raquel, Bruna Prata, Rosana Trindade, Ailton Cavalcante e Januário Nogueira Filho** pela amizade e partilha da imensidão que tem sido viver, estudar, trabalhar, produzir e existir ao lado deles.

Ao casal **Maria Katarina e Everaldo Teixeira** pelo enlace de sua amizade e incentivo.

Ao casal **Vânia Valente e Eferson** pela acolhida em sua residência toda vez que me encontrava em Parintins, de modo especial por proporcionarem momentos de alegria e descontração!

Ao casal **Alexandre Nogueira e Val Rodrigues** pelas palavras de incentivo e pela partilha de bons momentos em sua companhia.

Aos companheiros e amigos de mestrado **Nágila, Laura, Janderson, Claudinei, Cassandra, Andrea, Bruna, Lohrena, Sinara, Geane, Luzia e Endrea**, pela amizade, carinho, pelas conversas de apoio e parceria incondicional.

A todos integrantes do grupo de estudos “Formação de Professores/as, Educação do Campo e Currículo na Amazônia”, em especial a **Iva, Riulma, Patrícia, Adketlen, Gabriel, Thayane e Silvia**.

Aos professores do curso de mestrado que tive a oportunidade de conviver e aprender, especialmente ao **Márcio de Oliveira**, **Nádia Falcão**, **Wania Fernandes**, **Suely Mascarenhas**, **Nilvane Fernandes**, **Iolete Ribeiro** e **João Luiz**.

Com imensa gratidão, à Professora Dra. **Heloisa da Silva Borges**, minha orientadora. Que me incentivou, apoio, dedicou-se e sobremaneira com atenção, exímio acompanhamento e leituras tão e propositivas conferidas a esta dissertação. Gratidão, sobretudo por ser uma profissional maravilhosa, mais, também por ser um humano extraordinário, do qual eu tenho muito respeito, admiração e afeto.

À Banca, Dra **Arminda Rachel Botelho Mourão** e Dra. **Alessandra Pertenella**, pelas humanas e generosas contribuições, e pelo momento ímpar de aprendizado desde o exame de qualificação até o produto final desta dissertação.

Ao **FOPINECAF**, sua existência mudou minha vida, me impulsionando a voltar a estudar e pesquisar sobre a Educação do Campo em Parintins. Em especial aos seus membros **Simone Souza Silva** (CESP/UEA), **Maria Eliane Vasconcelos** (ICZS/UFAM) e **Wanderley Holanda** (IDAM), os quais eu tenho muita admiração, carinho e consideração. “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (Paulo Freire).

Ao **GRANAV**, em especial ao seu coordenador geral por suas contribuições neste estudo.

A gerência geral e os técnicos da Semed/ PIN, em especial ao meu casal de amigos **Delvano Santiago** e **Silvia Pantoja** por toda a força nos momentos difíceis e pela cumplicidade.

A gestão da **Escola Luiz Gonzaga**, num primeiro momento ao professor **Walcy Soares** e posteriormente ao professor **Antônio Monteiro** que assumiu a gestão da escola durante o decorrer desta pesquisa.

As **professoras** que aceitaram participar do estudo, são mães de família, moradoras, trabalhadoras dos territórios do campo, das águas e das florestas do contexto amazônico de Parintins. Gratidão pelas ricas contribuições nesta pesquisa.

Aos cursistas e tutoras do curso de aperfeiçoamento em Educação do Campo: práticas pedagógicas em Presidente Figueiredo, pela força e incentivo nos últimos momentos dessa jornada; bem como a equipe de formadores e pesquisadores do Escola da Terra/UFAM pelos momentos de aprendizado coletivo.

À professora **Fabiane Maia**, coordenadora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas.

À **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior** (CAPES) pelo apoio, a expansão e consolidação da pós-graduação stricto sensu na região amazônica.

À **Fundação de Amparo à Pesquisa no Estado do Amazonas** (FAPEAM) pela concessão de bolsa e apoio financeiro tão necessário para custear a compra de livros, estadia em Manaus, e outras despesas que consubstanciaram a concretização deste estudo.

Obrigada!

*Não vou sair do campo
Pra poder ir pra escola
Educação do campo
É direito e não esmola*

*O povo camponês
O homem e a mulher
O negro quilombola
Com seu canto de afoxé
Ticuna, Caeté
Castanheiros, seringueiros
Pescadores e posseiros
Nesta luta estão de pé*

*Cultura e produção
Sujeitos da cultura
A nossa agricultura
Pro bem da população
Construir uma nação
Construir soberania
Pra viver o novo dia
Com mais humanização*

*Quem vive da floresta
Dos rios e dos mares
De todos os lugares
Onde o sol faz uma fresta
Quem a sua força empresta
Nos quilombos nas aldeias
E quem na terra semeia
Venha aqui fazer a festa*

Letra da música: Não Vou Sair do Campo

Composição: Gilvan Santos

RESUMO

Esta pesquisa é resultado de dois anos (2019-2021) de estudos no curso de Mestrado no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas (PPGE/UFAM), financiada na modalidade bolsa de pesquisa pela Fundação de Amparo à Pesquisa no Estado do Amazonas (FAPEAM). Porém, ela emergiu de inquietações pessoais, acadêmicas e profissionais, na condição de professora contratada por processo seletivo pela SEMED/Parintins, a partir da participação na V Roda de Conversa sobre Educação do Campo na Comunidade de São Pedro do Marajó (Região do Rio Uaicurapá), realizada pelo Fórum Parintinense de Educação do Campo, das Florestas e das Águas Paulo Freire (FOPINECAF). Diante das inquietações surgiu o seguinte problema: Será que as políticas públicas de formação continuada para professores/as de escolas do campo têm atendido aos interesses e as necessidades dos docentes que trabalham no município de Parintins-AM, especificamente na escola do campo na comunidade de Tracajá? Tem como objetivo analisar as políticas públicas de formação continuada de professores/as para as escolas do campo do município de Parintins-AM, especificamente na escola da Comunidade do Tracajá. E como objetivos específicos, desdobramos os seguintes: 1) Estudar as categorias de análise: Formação continuada de professores/as; políticas públicas das escolas do campo; Educação do Campo; 2) Averiguar de que forma as políticas públicas de formação continuada de professores/as de escolas do campo estão sendo implementadas no município de Parintins, apontando possíveis contradições e contribuições; 3) Examinar a proposta de formação dos Movimentos Sociais do Campo para as escolas do campo, a considerar a formação continuada de professores/as. O campo teórico está ancorado nos estudos sobre Educação do Campo preconizados por Arroyo, Caldart e Molina (2011), Arroyo (2007), Molina e Rocha-Antunes (2014), Borges (2015), Silva (2017), Souza (2017) dentre outros, e por estudos de autores que abordam a formação continuada de professores/as entre eles: Gatti, André e Barreto (2009), Imbernón (2010), Libâneo (2015), Silva (2019), Molina e Hage (2015) e outros. O percurso metodológico foi ancorado no Materialismo Histórico-Dialético, envolvendo estudo bibliográfico, análise documental, aplicação de questionários. O lócus da pesquisa foi a Escola Municipal Luiz Gonzaga, (1) escola do campo de um universo de 118 (cento e dezoito) escolas do campo de Parintins, que se encontra localizada em área de assentamento do INCRA. Participaram da pesquisa 1 técnico da secretaria municipal de educação (SEMED/PIN), 5 professoras que atuam em uma escolas do campo investigada, os representantes dos movimentos sociais do campo em Parintins, sendo a coordenadora do FOPINECAF e o coordenador do GRANAV. Os principais resultados da pesquisa apontam que o município de Parintins aderiu nos últimos anos apenas aderiu políticas, programas e projetos de formação continuada do governo federal desenvolvidos em convênios com universidades públicas, secretaria estadual e municipal de educação como: a Escola Ativa, Pronera, Gestar, Pró - Letramento, PNAIC e Escola da Terra, entretanto evidenciam que tais formações ainda são insuficientes, a maior parte distantes da realidade e especificidades do campo, nem sempre contribuem e atendem as necessidades dos professores/as que atuam nas escolas do campo.

Palavras-chave: Políticas públicas educacionais -Educação do Campo - formação continuada de professores/as – Parintins – Amazônia.

ABSTRACT

This research is the result of two years (2019-2021) of studies in the Master's course in the Graduate Program in Education at the Federal University of Amazonas (PPGE/UFAM), funded in the modality of research scholarship by the Foundation for Research Support in the State of Amazonas (FAPEAM). However, it emerged from personal, academic and professional concerns, as a teacher hired by selection process by SEMED/Parintins, from the participation in the 5th Round of Conversation on Field Education in the Community of São Pedro do Marajó (Uaicurapá River Region), held by the Paulo Freire Forum of Field, Forest and Water Education in Parintiná (FOPINECAF). The following problem emerged: Have the public policies of continuing education for teachers of rural schools met the interests and needs of teachers working in the city of Parintins-AM, specifically in the rural school in the community of Tracajá? It aims to analyze the public policies for continued education for teachers in rural schools in the city of Parintins-AM, specifically in the school of the Tracajá community. And as specific objectives, we unfolded the following: 1) To study the analysis categories: continued formation of teachers; public policies for rural schools; rural education; 2) To investigate how public policies for continued formation of teachers from rural schools are being implemented in the city of Parintins, pointing out possible contradictions and contributions; 3) To examine the formation proposal of the Rural Social Movements for rural schools, considering the continued formation of teachers. The theoretical field is anchored in the studies on Field Education recommended by Arroyo, Caldart and Molina (2011), Arroyo (2007), Molina and Rocha-Antunes (2014), Borges (2015), Silva (2017), Souza (2017) among others, and by studies of authors who address the continuing education of teachers, among them: Gatti, André and Barreto (2009), Imbernón (2010), Libâneo (2015), Silva (2019), Molina and Hage (2015) and others. The methodological path is anchored in the Historical-Dialectical Materialism, involving bibliographic study, document analysis, and application of questionnaires. The locus of the research was the Escola Municipal Luiz Gonzaga, (1) field school from a universe of 118 (one hundred and eighteen) field schools of Parintins, which is located in a settlement area of INCRA. The research included the participation of 1 technician from the Municipal Secretariat of Education (SEMED/PIN), 5 teachers who work in one of the investigated rural schools, the representatives of the rural social movements in Parintins, being the coordinator of FOPINECAF and the coordinator of GRANAV. The main results of the research indicate that the municipality of Parintins has only adhered in recent years policies, programs and projects of continuing education of the federal government developed in agreements with public universities, state and municipal departments of education such as: Active School, Pronera, Gestar, Pro - Literacy, PNAIC and School of Land, however show that such training is still insufficient, most distant from the reality and specificities of the field, do not always contribute and meet the needs of teachers who work in rural schools.

Keywords: Educational public policies - Field Education - continued formation of teachers – Parintins – Amazon.

RESUMEN

Esta investigación es el resultado de dos años (2019-2021) de estudios en el curso de maestría en el Programa de Postgrado en Educación de la Universidad Federal de Amazonas (PPGE/UFAM), financiado en forma de beca de investigación por la Fundación de Apoyo a la Investigación en el Estado de Amazonas (FAPEAM). Pero surgió de las inquietudes personales, académicas y profesionales, como profesor contratado por proceso de selección por SEMED / Parintins, a partir de la participación en la V Ronda de Charla sobre Educación de Campo en la Comunidad de São Pedro do Marajó (Región del Río Uaicurapá), realizada por el Foro Parintinense de Educación de Campo, Bosques y Aguas Paulo Freire (FOPINECAF). Ante las inquietudes surgió el siguiente problema: ¿Las políticas públicas de formación continua para docentes de escuelas rurales han respondido a los intereses y necesidades de los docentes que trabajan en el municipio de Parintins-AM, específicamente en la escuela de campo de la comunidad de Tracajá? Tiene como objetivo analizar las políticas públicas de formación continua para los profesores a las escuelas del campo en el municipio de Parintins-AM, específicamente en la comunidad escolar de Tracajá. Y como objetivos específicos, desplegamos los siguientes: 1) Estudiar las categorías de análisis: Educación continua de los docentes; políticas públicas de las escuelas rurales; Educación del Campo; 2) Investigar cómo se están implementando las políticas públicas de educación continua de los docentes de las escuelas rurales en la ciudad de Parintins, señalando posibles contradicciones y aportes; 3) Examinar la propuesta de formación de los Movimientos Sociales del Campo para las escuelas rurales, para considerar la educación continua de los docentes. El campo teórico está anclado en los estudios sobre Educación de Campo recomendados por Arroyo, Caldart y Molina (2011), Arroyo (2007), Molina y Rocha-Antunes (2014), Borges (2015), Silva (2017), Souza (2017) entre otros, y por estudios de autores que abordan la formación continua de los docentes, entre ellos: Gatti, André y Barreto (2009), Imbernón (2010), Libâneo (2015), Silva (2019), Molina y Hage (2015) y otros. La vía metodológica está anclada en el Materialismo Histórico-Dialéctico, implicando el estudio bibliográfico, el análisis documental, la aplicación de cuestionarios. El locus de la investigación fue la Escuela Municipal Luiz Gonzaga, (1) escuela de campo de un universo de 118 (ciento dieciocho) escuelas de campo de Parintins, que se encuentra en una zona de asentamiento del INCRA. Participaron en la investigación 1 técnico de la secretaría municipal de educación (SEMED/PIN), 5 profesores que trabajan en una escuela rural investigada, los representantes de los movimientos sociales de Parintins, siendo la coordinadora de FOPINECAF y la coordinadora de GRANAV. Los principales resultados de la investigación indican que el municipio de Parintins sólo se ha adherido en los últimos años las políticas, programas y proyectos de educación continua del gobierno federal desarrollado en los acuerdos con las universidades públicas, estatales y municipales de los departamentos de educación como: la Escuela Activa, Pronera, Gestar, Pro - Alfabetización, PNAIC y la Escuela de la Tierra, sin embargo, muestran que este tipo de formación son todavía insuficientes, más distante de la realidad y las especificidades del campo, no siempre contribuyen y satisfacer las necesidades de los maestros / como actúan en las escuelas rurales.

Palabras clave: Políticas públicas educativas - Educación de campo - formación continua de los profesores – Parintins – Amazonas.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 -	Percurso teórico-metodológico da pesquisa.....	30
Figura 02 -	Andamento da pesquisa esquematizado em quatro fases.....	32
Figura 03 -	Região do Paraná do Máximo.....	35
Figura 04 -	Comunidade Paraná Espírito Santo do Meio.....	38
Figura 05 -	Comunidade Santo Antônio do Tracajá.....	38
Figura 06 -	Escola Municipal São Sebastião.....	40
Figura 07 -	Anexo da escola.....	40
Figura 08 -	Rio Jará na vazante.....	41
Figura 09 -	Canal do Rio Jará na vazante.....	41
Figura 10 -	V Roda de Conversa sobre Educação do Campo.....	42
Figura 11 -	Membros do FOPINECAF.....	42
Figura 12 -	III Encontro Estadual de Educação do Campo.....	45
Figura 13 -	Grupo de estudos e pesquisa Formação de Professores/as, Educação do Campo e Currículo na Amazônia.....	45
Figura 14 -	Localização do município e da sede da cidade de Parintins.....	50
Figura 15 -	Cidade de Parintins.....	51
Figura 16 -	População cidade/campo do município de Parintins.....	52
Figura 17 -	Distribuição das Escolas do Campo no município de Parintins /AM.....	58
Figura 18 -	Localidade da comunidade de Santo Antônio do Tracajá, em relação à sede do município de Parintins/AM.....	68
Figura 19 -	Vista Aérea da comunidade de Santo Antônio do Tracajá.....	69
Figura 20 -	Escola Municipal Luiz Gonzaga.....	72
Figura 21 -	Vista de cima da Luiz Gonzaga.....	72
Figura 22 -	Logotipo do GRANAV.....	133
Figura 23 -	Representante do GRANAV específico para a Educação do Campo.....	135
Figura 24 -	Logotipo do FOPINECAF.....	137
Figura 25 -	V semana de Pedagogia do ICSEZ/ UFAM.....	130

Figura -26	Criação do FOPINECAF. Comissão ampliada para encaminhar os trabalhos do Fórum.....	138
Figura 27 -	VIII Roda de Conversa realizada no São João Batista do Jacú.....	140
Figura 28 -	X Roda de Conversa realizada no Auditório Dom Arcângelo Cérqua.....	140
Figura 29 -	I Seminário da Educação do Campo, das Florestas e das Águas Paulo Freire.....	147
Figura 30 -	Audiência pública no auditório do CESP/UEA.....	148

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 -	Dissertações e Teses dos Bancos de dados dos PPGs/BDTD.....	22
Quadro 02 -	Documentos utilizados.....	28
Quadro 03 -	Acontecimentos históricos até a criação do Município de Parintins.....	49
Quadro 04 -	Nº de escolas municipais de Parintins.....	54
Quadro 05 -	Censo escolar quadro demonstrativo do nº de alunos matriculados nas escolas da rede municipal-ano 2020.....	55
Quadro 06 -	Quantitativo de escolas do campo de Parintins conforme a distribuição por localidade.....	57
Quadro 07 -	Demonstrativo do número de turmas multisseriadas na Terra-Firme e Várzea.....	59
Quadro 08 -	Demonstrativo do número de turmas agregadas na terra firme e várzea.....	62
Quadro 09 -	Demonstrativo do número de turmas seriadas da Educação Infantil – Terra-Firme e Várzea.....	65
Quadro 10 -	Demonstrativo do número de turmas seriada do Ensino Fundamental e EJA– Terra-Firme.....	65
Quadro 11 -	Demonstrativo do número de turmas seriadas de Ensino Fundamental – Várzea.....	66
Quadro 12 -	Nº de escolas do campo de Parintins e transporte escolar.....	66
Quadro 13 -	Identificação dos Professores.....	75
Quadro 14 -	Tempo de serviço dos professores/as, Forma de ingresso no trabalho, Organização da sala de aula que atua.....	76
Quadro 15 -	Demonstrativo do número de professores em situação funcional que atuam na Ed. Infantil, Ensino Fundamental e EJA do sistema seriado - Terra-firme.....	77
Quadro 16 -	Demonstrativo do número de professores em situação funcional que atuam no sistema agregado (Multietapa) e multisseriado - Terra-firme.....	77
Quadro 17 -	Demonstrativo do número de professores em situação funcional – Várzea.....	77
Quadro 18 -	Demonstrativo do número de professores em situação funcional da zona urbana.....	78
Quadro 19 -	Demonstrativo do número de professores – grau de escolaridade – terra firme (sistema seriado.....	81
Quadro 20 -	Demonstrativo do número de professores – grau de escolaridade – terra firme (sistema multietapa e multisseriado).....	81
Quadro 21 -	Demonstrativo do número de professores.....	81
Quadro 22 -	Demonstrativo do número de professores – grau de escolaridade-Várzea (sistema multietapa e multisseriado).....	81

Quadro 23 - Formação inicial e continuada de professoras.....	82
Quadro 24 - Perfil da representante da SEMED/PIN.....	85
Quadro 25 - Cursos, projetos ou Programas de Formação continuada que os professores investigados participaram.....	93
Quadro 26 - Programas de formação e a Política que se vincula.....	94
Quadro 27 - Eixos do PRONACAMPO e suas ações.....	95
Quadro 28 - Eixos do Gestar.....	100
Quadro 29 - Referências prioritárias da Educação do Campo com base em Caldart (2004).....	114
Quadro 30 - Perfil do coordenador/a do GRANAV e FOPINECAF.....	124
Quadro 31 - Diretrizes Legais da Educação do Campo.....	128
Quadro 32 - Escola do Campo nos dispositivos legais.....	130
Quadro 33 - Atividades realizadas pelo FOPINECAF.....	146

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Escolas municipais da zona urbano, suburbana e zona rural.....	102
---	-----

LISTA ABREVIATURAS E DE SIGLAS

AM	Amazonas
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPAE	Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNC-FC	Base Nacional Comum para a Formação Continuada
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNBB	Comissão Nacional dos bispos do Brasil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNEC	Comissão Nacional de Educação do Campo
CONEDU	Congresso Nacional de Educação
CPT	Comissão Pastoral da Terra
EAD	Educação a Distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENERA	Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária
ERE	Ensino Remoto Emergencial
EUA	Estados Unidos da América
EFET	Efetivo
FACED	Faculdade de Educação
FAPEAM	Fundação de Amparo à pesquisa no Estado do Amazonas
FETAG	Federação dos Trabalhadores na Agricultura
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FONEC	Fórum Nacional de Educação do Campo
FOPINECAF	Fórum Parintinense de Educação do Campo, das Florestas e das Águas “Paulo Freire”.
GRANAV	Grupo Ambiental Natureza Viva
IBGE -	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFAM	Instituto Federal do Amazonas
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INEP	Instituto Nacional de Pesquisa em Educação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra
NEE	Necessidades Educacionais Especializadas
NEPERPIN	Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação Ribeirinha de Parintins
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento econômico

OMS	Organização Mundial da Saúde
ONGs	Organizações não-governamentais
PAIC	Programa de Apoio à Iniciação Científica
PIN	Parintins
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGE	Programa de Pós-graduação em Educação
PROCAMPO	Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo
PRONACAMPO	Programa Nacional de Educação do Campo
PRONERA	Programa Nacional de Educação para a Reforma Agrária
P.S	Processo seletivo
RENAFOR	Rede Nacional de Formação Continuada de Professores na Educação Básica
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEE	Secretaria de Estado da Educação
SEINPE	Seminário Interdisciplinar de Pesquisa em Educação
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UEA	Universidade do Estado do Amazonas
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UnB	Universidade de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	20
1. SEÇÃO: TRAJETÓRIA DA MESTRANDA E O CONTEXTO DA PESQUISA EM PARINTINS.....	349
1.1 BREVE HISTÓRICO A RESPEITO DAS ATIVIDADES NA PÓS-GRADUAÇÃO: Trajetórias de uma pesquisa em construção no campesinato amazônico.....	34
1.2 Navegando pela Amazônia Parintinense: entre ilhas e igarapés.....	46
1.3 Contextualizando a Educação do Campo no Município Parintins: Política pública e as Escolas do campo.....	56
1.4 Comunidade Santo Antonio do Tracajá.....	67
1.5 A Escola Municipal Luiz Gonzaga.....	71
2. SEÇÃO: FORMAÇÃO E AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES/AS DAS ESCOLAS DO CAMPO EM PARINTINS: CONTRADIÇÕES, RETROCESSOS E CONTRIBUIÇÕES.....	74
2.1 Perfil dos os professores/as do Campo da Escola Municipal Luiz Gonzaga: Quem são eles/as?.....	75
2.2 As políticas e o programa de formação continuada de professores/as das escolas do campo adotados em Parintins.....	83
2.3 Políticas públicas de Formação continuada de professores/as das escolas do campo em Parintins: com a palavra os/as professores/as da escola Luiz Gonzaga.....	92
2.4 Educação do Campo: Escola do Campo e Formação de professores/as.....	111
3. SEÇÃO: OS MOVIMENTOS SOCIAIS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS DAS ESCOLAS DO CAMPO EM PARINTINS.....	123
3.1 Educação e o Movimento Nacional Por uma Educação do Campo.....	133
3.2 O Grupo Ambiental Natureza Viva em Parintins: o que é?.....	127
3.3 O Fórum Parintinense de Educação do Campo, das Florestas e das Águas “Paulo Freire”.....	136
3.4 Concepção de Educação e escola do campo defendida pelos movimentos sociais do campo em Parintins.....	149
3.5 A proposta de formação continuada de professores /as das escolas do campo defendida pelo FOPINECAF e pelo GRANAV: quais os desafios? Quais as possibilidades?.....	152
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	162
REFERENCIAS.....	169
ANEXOS.....	179

ANEXO A Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética.....	180
ANEXO B-Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os Professores/as...	182
ANEXO C-Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para o/a técnico/a do Departamento de Educação do Campo da Secretaria Municipal de Educação de Parintins.....	185
ANEXO D- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para o/ a coordenador/ a do Fórum Parintinense de Educação do Campo, das Florestas e das Águas “Paulo Freire” – FOPINECAF.....	188
ANEXO E - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para o/ a coordenador/ a do Grupo Ambiental Natureza Viva “GRANAV.....	191
ANEXO F-Termo de Anuência – SEMED.....	194
ANEXO G-Termo de Anuência da Escola.....	195
ANEXO H- Termo de Anuência do FOPINECAF.....	196
ANEXO I-Termo de Anuência do GRANAV.....	197
APÊNDICES.....	198
APÊNDICE A - Questionário para professores/as.....	199
APÊNDICE B- Questionário técnico/a da SEMED.....	203
APÊNDICE C- Questionário coordenador/a do FOPINECAF.....	207
APÊNDICE D- Questionário coordenador/a GRANAV.....	209
APÊNDICE E Banco de Dissertações e Teses dos PPGs/CAPES/BBTD.....	212
APÊNDICE F-Relação de escolas do campo em Parintins-Semed/Pin 2021.....	223

INTRODUÇÃO

“A nossa luta é para derrubar três cercas: a do latifúndio, a da ignorância e a do capital.” (STÉDILE, 1999).

A Educação do Campo é uma concepção de educação ancorada num projeto contra-hegemônico da classe trabalhadora, que vem sendo construída nas lutas políticas pelo direito à terra e reforma agrária, e por políticas públicas específicas para o território camponês e seus sujeitos. Esse paradigma em construção vem sendo debatido no âmbito nacional e regional, com a contribuição dos movimentos sociais, associações sindicais, universidades e seus pesquisadores que vem consolidando nos debates e pesquisas a materialidade desse projeto emancipatório de campo, educação e sociedade.

Trata-se de um projeto de transformação social, pensado sobre a tríade Campo-Política Pública-Educação, que busca superar a perspectiva ruralista de educação e de políticas que por muito tempo orientaram as ações estatais voltadas para esse território. Tal projeto de educação para a transformação social do campo exige da classe trabalhadora uma formação política e pedagógica, aliada a um conhecimento e uma pedagogia que os permita enxergar e questionar as questões estruturais profundas que explicam as desigualdades produzidas pelo capital; oferecendo-lhes os fundamentos necessários para contrapor essa realidade, suas contradições como mecanismo de luta na superação dos elementos das pedagogias hegemônicas e tradicionais presentes no campo (CALDART, 2004, 2007).

Nesse sentido, a Articulação Nacional por uma Educação do Campo, o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) e demais movimentos sociais na sua diversidade, vem lutando desde a década de 90 por direitos a uma educação que rompa com o modelo hegemônico, urbanocêntrico e ruralista de educação que historicamente foram desenvolvidos nesses contextos, contrapondo-se às políticas hegemônicas que desumanizam, marginalizam, excluem socialmente e agridem violentamente os sujeitos que vivem e trabalham no campo.

Entre entraves, desafios e retrocessos, os movimentos sociais camponeses conquistaram ao longo dessas últimas duas décadas um conjunto significativo de referenciais e dispositivos legais para a Educação do Campo, os quais se destacam a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDB 9.394/96, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, homologadas pela Resolução CNE/ CEB nº 1, de 3 de abril de 2002, e a Resolução nº 2 de 2008, o Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, além de

outros decretos, resoluções e portarias da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação que tem permitido pensar as políticas públicas da Educação do Campo.

Nos últimos anos, dentre as políticas públicas apontadas como prioritárias pelos movimentos sociais como efeitos das discussões acerca da Educação do Campo, vem ganhando força os debates em torno de um projeto de formação de professores/as contra hegemônico que seja capaz de responder de maneira crítica às demandas da escola e à dinâmica social do campo na luta por transformação e emancipação nesse território. Portanto, a Formação de professores/as das escolas do campo entra na pauta das políticas públicas estatais no Brasil, e as quais não podem ser analisadas fora dos interesses econômicos, políticos, sociais e territoriais que a subjaz, de modo que implicam na condição material e histórica da formação da classe camponesa.

Assim, as políticas de formação de professores/as no país se referem a um amplo aspecto de iniciativas, que estão tanto nas disposições gerais expressas no arcabouço legal acerca do magistério, como ações governamentais, direta ou indiretamente promovidas pelas diferentes esferas do poder público (União, Distrito Federal, estados e municípios) e tem ganhado força como movimentos sociais, sindicatos e organizações profissionais, representando um campo de pesquisa com insuficiência demarcação teórica no Brasil (VIEIRA, 2013) e na Amazônia.

Nesse estado do Amazonas, e especificamente no município de Parintins, estudos sobre formação e políticas de formação de professores/as do campo, embora recentes, começam a ser fomentados, sobretudo pelas universidades públicas locais e também por outras instituições de outros estados. Em relação à produção científica sobre campo estudado no Amazonas e em Parintins, realizamos uma pesquisa das produções acadêmicas publicadas no portal do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas (PPGE), do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ensino de Ciências na Amazônia (PPGEC) da Universidade do Estado do Amazonas (UEA) e do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do Instituto Federal do Amazonas (IFAM), na base de dados de dissertações e teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro em Ciência e Tecnologia (IBICT), para conhecermos a produção acadêmica a nível de dissertação e teses sobre formação e políticas de formação de professores/as do campo no estado do Amazonas (Apêndice E).

Para delimitar com precisão o nosso universo de pesquisa utilizamos as palavras-chaves “Formação de Professores”, “Políticas Públicas”, “Políticas de formação” e “Educação

do Campo”. A seguir apresentamos os achados encontrados nos bancos de dados investigados.

Quadro 01 – Dissertação e Teses do Banco de dados do PPGs/ CAPES/BDTD

PPGs	AUTOR/A	TÍTULO	NÍVEL	ANO
PPGEC/UEA	COSTA, Lucélida de Fátima Maia da.	A Etnomatemática na Educação do Campo, em contextos indígenas e ribeirinhos, seus processos cognitivos e implicações à formação de professores.	M	2012
PPGE/UFPB	COSTA, Lucinete Gadelha da.	Educação do Campo: Uma experiência de formação do (a) educador (a) no Estado do Amazonas	D	2012
PPGE/UFAM	VILHENA JÚNIOR, Waldemar Moura	A Política de Educação do Campo entre o pensado e o praticado: Um Estudo Sobre Convênio UEA/INCRA/PRONERA (2004/2008)	M	2013
PPGE/UFAM	PIMENTA, Ana Cristina Tavares	EDUCAÇÃO DO CAMPO: recorte das políticas públicas no município de Maués-AM	M	2015
PPGE/UFAM	BORGES, Heloisa da Silva.	Formação contínua de Professores (as) da Educação do Campo no Amazonas (2010 a 2014).	D	2015
PPGP/UFJF	FERREIRA, Silmar da Silva.	Programa Escola da Terra no Estado do Amazonas: possibilidades e desafios da formação docente.	M	2016
PPGE/UFAM	SILVA, Simone de Souza.	Políticas de formação inicial de professores do campo em Parintins: contextos e contradições	D	2017
PPGE/UFAM	COELHO, Maria Marly de Oliveira.	Formação do professor e o processo ensino-aprendizagem no Programa Escola Ativa na região metropolitana de Manaus.	D	2017
PPGED/ICED	VASCONCELOS, Maria Eliane de Oliveira	Educação do campo no Amazonas: história e diálogos com as territorialidades das águas, das terras e das florestas	D	2017
PPGE/UFAM	TAVARES, Maria Trindade dos Santos	Da educação rural à educação do campo no Amazonas: rupturas e permanências	D	2018
PPGE/UFAM	UCHÔA, Iraci Carvalho	Trabalho e Educação do Campo no contexto amazônico: um estudo em uma comunidade camponesa do Médio Rio Solimões	M	2018
ProfEPT/IFAM	-	-	-	-

Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras com banco de dados do PPGs/ CAPES/BDTD (2020/2021).

No portal do PPGs investigados, da CAPES e da BDTD encontramos através da pesquisa usando as palavras chaves e identificamos por meio das leituras dos resumos dos estudos um total de 11 (onze) pesquisas que tiveram como objetos de estudo a Educação do Campo, dentre as quais 7 (sete) tem relação com as políticas, programas, relação com projetos ou ações voltadas para a formação inicial e continuada de professores/as do campo.

Dentre eles destacam-se 5 (cinco) dissertações de mestrado e 06 (seis) tese de doutorado no período de 2012 a 2017. Todas as pesquisas foram realizadas no Estado do Amazonas, sendo 02 (duas) desenvolvidas no município de Parintins. Vale ressaltar, que durante a pesquisa encontramos outras pesquisas que têm relação com a Educação do Campo em interface com as políticas públicas, movimentos sociais, sustentabilidade e processo ensino aprendizagem no estado do Amazonas, mas justificamos que nossa intenção era evidenciar as que tratam ou tem relação especificamente com a formação ou com as políticas de formação de professores/as do campo nesse estado.

Tais produções acadêmicas são extremamente relevantes, pois nos ajudam a entender como a Educação do Campo se processa no Amazonas, haja vista que apontam como as políticas públicas, os programas, as experiências de formação de professores/as e os projetos destinados às populações do campo vêm acontecendo no estado e seus municípios. Entretanto, estes estudos não dialogam diretamente com os movimentos sociais do campo que atuam no Amazonas, e é nesta lacuna que a nossa pesquisa vem para avançar, buscando dialogar com os movimentos sociais do campo, especificamente os que atuam no município de Parintins.

Assim sendo, a relevância deste estudo está na obtenção de maiores conhecimentos sobre a implementação de políticas públicas de formação continuada de professores/as das escolas do campo no Município de Parintins-AM, haja vista que no complexo contexto amazônico e mais especificamente no município investigado, o problema da formação docente é mais agravante e a demanda por formação de professores/as têm ganhado pauta nas agendas, nos espaços de diálogo e rodas de conversa dos movimentos sociais em prol da melhoria da Educação do Campo no município.

Diante do exposto, o problema indaga: Será que as políticas públicas de formação continuada para professores/as de escolas do campo têm atendido aos interesses e as necessidades dos docentes que trabalham no município de Parintins-AM, especificamente na escola do campo na comunidade do Tracajá?

Para tanto, neste estudo buscamos responder às seguintes questões:

- 1) O que dizem os estudos sobre as categorias de análise: Formação continuada de professores/as; Políticas Públicas para escolas do campo; Educação do Campo?
- 2) De que forma, as Políticas de Formação Continuada de professores/as de escolas do campo estão sendo implementadas no município de Parintins e suas contradições e contribuições?
- 3) Qual a proposta de formação dos Movimentos Sociais do Campo para as escolas do campo e a relação com a formação continuada do sistema municipal de professores/as?

Partindo desse pressuposto, o presente trabalho apresenta os resultados finais da pesquisa em desenvolvimento que tem como objetivo geral analisar as políticas públicas de formação continuada de professores/as das escolas do campo em Parintins-AM, especificamente na escola da Comunidade do Tracajá. Em decorrência dessa preocupação, delineamos como objetivos específicos, os seguintes:

- 1) Estudar as categorias de análise: Formação continuada de professores/as; políticas públicas das escolas do campo; Educação do Campo;
- 2) Averiguar de que forma as políticas públicas de formação continuada de professores/as de escolas do campo estão sendo implementadas no município de Parintins, apontando possíveis contradições e contribuições;
- 3) Examinar a proposta de formação dos Movimentos Sociais do Campo para as escolas do campo, a considerar a formação continuada de professores/as.

No âmbito metodológico, partimos do pressuposto no qual Caldart (2004) enfatiza que o projeto de educação que vem se firmando na formação dos trabalhadores é aquele que passa a assumir a cultura campestre, vinculando-se organicamente com a realidade do campo, tendo em vista ajudar nas transformações que ele exige, conscientizando, politizando os sujeitos quanto aos direitos que têm, oferecendo-lhes os fundamentos capazes para questionarem a realidade e as origens das desigualdades sociais; bem como suas contradições como mecanismo de luta na superação dos elementos das pedagogias hegemônicas e tradicionais, com vistas à mudança na relação trabalho-capital, por isso não poderíamos assumir um método de análise que não se compreende a realidade de tal forma. De forma que não podemos esticar a Educação do Campo se não tivermos uma visão da totalidade rigorosamente para atingirmos a raiz do problema (TAFFAREL, 2021)

Por tais motivos, optamos pelo Materialismo Histórico-Dialético como método de análise e teoria capaz de compreender a realidade nas suas múltiplas dimensões, que vem sendo utilizado na educação dos/as trabalhadores/as desde o século XIX e ainda prevalece nos dias de hoje refletindo-se nas conquistas sociais da classe trabalhadora, contribuindo para a construção de uma sociedade justa, politizada, democrática e cidadã. No qual Frigotto (2018) esclarece que a postura, ou concepção do Materialismo-Histórico Dialético é a práxis, que significa romper com investigação de forma linear, harmoniosa e a-histórica as quais não aceitam categorias imutáveis, que não transformem a sociedade. Assim, assumimos o materialismo histórico-dialético, na investigação como um método de investigação, uma práxis, um movimento de superação e de transformação (FRIGOTTO, 2018)

De acordo com Semeraro (2013, p.9), o Materialismo Histórico-Dialético "é uma perspectiva que entende que a construção teórica que se funda na historicidade da realidade social constitui-se em força material necessária à mudança revolucionária das relações sociais dominantes e do projeto societário".

Assim, entendemos que nossa investigação precisa estar ancorada numa perspectiva de movimento que possibilite compreender as condições objetivas da realidade histórica, que interpreta as contradições internas do objeto e com a própria produção social da existência em que são forjadas as políticas públicas de formação continuada de professores/as implementadas atualmente para as escolas do campo.

Nesse sentido, Frigotto (2018, p. 73) diz que esse método permite ao pesquisador "[...] uma apreensão radical (que vai à raiz) da realidade e, enquanto práxis, isto é, unidade de teoria e prática na busca da transformação e de novas sínteses no plano do conhecimento e no plano da realidade histórica". Realidade esta que só pode ser compreendida numa análise da totalidade concreta dentro uma perspectiva materialista histórico-dialética (KOSIK, 1976).

Dessa forma, analisar as políticas públicas de formação continuada de professores/ as das escolas do campo do município de Parintins-Am, especificamente na escola da Comunidade do Tracajá implica em olhar holístico no qual recorreremos às leis visando entender melhor esta relação tratada nesta pesquisa por meio do movimento dialético.

A partir das mediações da teoria social marxiana, à luz do materialismo histórico-dialético, compreendemos que o fenômeno é material, já que o mundo exterior existe independente da consciência, um fluxo dinâmico de movimento e transformação. Os objetos e os fenômenos existentes se constroem nas relações sociais em suas múltiplas facetas com a participação direta dos homens, pois "[...] assim como do movimento dialético das categorias simples nasce o grupo, do movimento dialético dos grupos nasce à série e do movimento dialético das séries nasce todo o sistema". (MARX, 2017, p. 105).

Partindo desse pressuposto, o movimento do método nos permitiu mergulhar na realidade objetiva, analisando as contradições, a parte e o todo que emerge das políticas de formação continuada de professores/as das escolas do campo. Assim, as categorias analíticas¹

¹ As categorias do Materialismo Histórico-Dialético são: trabalho; práxis; mediação; hegemonia; ideologia, contradição; totalidade; reprodução e possibilidade. No entanto, neste estudo não trabalhamos todas as categorias analíticas do método.

do Materialismo Histórico Dialético que utilizamos no estudo foram: a contradição², totalidade³, práxis⁴ e a mediação⁵.

Para Cury (2000), na concepção marxista, as categorias são complexas e imbricadas, elas se esvaziam e tornam-se abstratas quando consideradas isoladamente, uma vez que seus sentidos não estão ligados à realidade e vinculados ao movimento. Estão, portanto presentes em todo fenômeno, e isolá-las do movimento significa torná-las objetos de contemplação e negá-las como um ponto nodal que tenta expressar, pelo movimento do pensamento, o movimento do real. Assim, é imprescindível que elas interajam entre si, pois estão historicamente integradas à prática social, já que nenhum fenômeno é isolado, e somente assim elas ganham sentido enquanto instrumento da compreensão da realidade concreta e objetiva. Em Marx (1974, p. 39),

O movimento das categorias aparece a esta consciência como um verdadeiro ato de produção que recebe um simples impulso do exterior. Deste modo, o movimento das categorias tem como resultado o mundo. Isto é correto na medida em que a totalidade concreta (posto que é totalidade pensada ou representação intelectual do concreto) é produto do pensamento e da representação. Mas não é produto absoluto

² Na concepção marxista essa contradição é destruidora, mas também criadora, já que se obriga à superação, pois a contradição é intolerável. Os contrários em luta e movimento buscam a superação da contradição, superando-se a si próprios. Na superação, a solução da contradição aparece enriquecida e reconquistada em nova unidade de nível superior. Cada coisa é uma totalidade de movimentos e de momentos e elementos provenientes de suas relações, de sua gênese e de sua abertura. [...] Na sociedade capitalista, o movimento se dá em consequência do desenvolvimento das contradições que existem em seu seio. Tais contradições se revelam no papel motor da luta de classes na transformação social. É através deste jogo pugnativo que a sociedade avança. (CURY, 200, p.30-33).

³ A categoria de totalidade é entendida na perspectiva do materialismo histórico-dialético como uma unidade de máxima complexidade constituída por diferentes elementos também complexos (com menores graus de complexidade), os quais, em suas relações, constituem e sintetizam aquela totalidade (MARTINS; LAVOURA, 2018, 227). Na totalidade, cada realidade e cada esfera dela são uma totalidade de determinações, de contradições atuais ou superadas. Cada esfera da realidade está aberta para todas as relações e dentro de uma ação recíproca com todas as esferas do real. Mas a totalidade sem contradições é vazia e inerte, exatamente porque a riqueza do real, isto é, sua contraditoriedade, é escamoteada, para só se levarem em conta àqueles fatos que se enquadram dentro de princípios estipulados a priori. A consideração da totalidade sem as contradições leva a colocar a coerência acima da contradição. Nesse caso, o objeto de conhecimento ganha em coesão e coerência, em detrimento, porém, do que há de conflituoso nele. E o privilegiamento da contradição revela a qualidade dialética da totalidade. (CURY, 2000, p. 35).

⁴ A noção de práxis na teoria marxista trata-se não só de interpretar o mundo, mas de transformá-lo por meio de uma ação revolucionária de atacar e transformar na prática as coisas que o homem encontra no mundo. Assim, a práxis é ativa, ou seja, se produz historicamente e se renova continuamente (MARX.; ENGELS 2014).

⁵ Essa categoria é ao mesmo tempo relativa ao real e ao pensamento. Enquanto relativa ao real, procura captar um fenômeno ao conjunto de suas relações com os demais fenômenos e no conjunto das manifestações daquela realidade de que ele é um fenômeno mais ou menos essencial. A história é o mundo das mediações. E a história, enquanto movimento do próprio real, implica o movimento das mediações. Assim, elas são históricas, e, nesse sentido, superáveis e relativas. Enquanto relativas ao pensamento, permitem a não petrificação do mesmo, porque o pensar referido ao real se integra no movimento do próprio real. A mediação (categoria-não reificável), assim entendida, não precisa ser apenas e necessariamente reprodutora da estruturação ideológica reinante. Pode ser uma mediação crítica, pois a legitimação que a ideologia dominante busca nas mediações (e por ela se difunde) não é explicável de modo mais abrangente sem as contradições existentes no movimento da sociedade. (CURY, 2000, p.43-44).

do conceito que se originaria a si próprio, que pensaria acima e à parte da percepção e da representação; é produto da elaboração dos conceitos partindo da percepção e da intuição. Assim, a totalidade que se manifesta na mente como um todo pensado é produto do cérebro pensante que se apropria do mundo pela única forma possível.

Assim as categorias utilizadas no estudo “[...] refletem os aspectos essenciais das relações dos objetos e fenômenos, ou seja, da relação entre a natureza e sociedade. Sua fonte é o objeto (Educação do Campo)” (BORGES, 2015, p. 42).

Evidenciamos que não assumimos uma abordagem qualitativa, quantitativa ou mista no estudo por entendermos que a dimensão epistemológica do conhecimento científico na teoria marxista e no método do materialismo histórico-dialético ultrapassa e supera as dicotomias quantitativo x qualitativo, subjetividade x objetividade, individual x social, indução x dedução e outras, já que nelas subjaz um questionamento acerca da possibilidade de construção do conhecimento racional e objetivo da realidade humana em sua complexidade e totalidade (MARTINS; LAVOURA, 2018).

Evidenciamos ainda que fizemos uso da pesquisa bibliográfica apoiada em Gil (2019), pois entendemos ser necessário fazer um embasamento bibliográfico a partir da produção acadêmica sobre as Políticas de formação de professores/as, em bancos de teses e dissertações, periódicos, livros e documentos oficiais que tratem sobre a questão. Assim, o campo teórico encontra-se ancorado nos estudos sobre Educação do Campo preconizados por Arroyo, Caldart e Molina (2011), Arroyo (2007), Molina e Rocha-Antunes (2014), Borges (2015), Silva (2017), Souza (2017) dentre outros, e por estudos de autores que abordam a formação continuada de professores/as entre eles: Gatti, André e Barreto (2011), Silva (2019), Imbernón (2010), Libâneo (2013) e outros.

Quanto às técnicas empregadas na pesquisa, utilizamos a análise documental onde serão consultados junto à documentação da Secretaria Municipal de Educação de Parintins, os documentos referentes à organização das escolas do campo no município, e sobre as políticas e programas de formação continuada destinados aos professores/as que atuam nessas realidades. Para Lüdke; André (2013) o uso de documentos constituiu-se uma técnica valiosa, pois complementa as informações obtidas por outras técnicas, além de constituírem uma fonte rica que dá mais estabilidade aos resultados da pesquisa. Trata-se, portanto, de uma fonte poderosa em que podem ser retiradas evidências que fundamentam afirmações e declarações durante a pesquisa.

Ainda analisamos com isso alguns documentos oficiais que respaldam e referem-se à Educação do Campo no âmbito nacional. Assim, os documentos utilizados (Quadro 02)

consistem em dispositivos legais do Ministério da Educação (MEC) que regem a Educação, a escola e da formação de professores/as do campo, entre os quais destacamos:

Quadro 02 - Documentos utilizados

Dispositivos Legais
A Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional
A Resolução CNE/CEB 1, DE 3 DE ABRIL DE 2002, que instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.
A RESOLUÇÃO Nº 2, DE 28 DE ABRIL DE 2008, que, estabeleceu as diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo
O Decreto 7.352, de 4 de novembro de 2010, que instituiu o PRONERA – Programa Nacional de Educadores da Reforma Agrária
A Portaria 86, de 1 de fevereiro de 2013, que instituiu o Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO,
Plano Nacional de Educação (2014-2024)
Plano Estadual de Educação (2015-2025)
Plano Municipal de Educação (2015-2025).

Fonte: Elaborado pelas autoras da pesquisa (2021).

Nessa conjuntura, a análise desses e outros dispositivos legais foram imprescindíveis para compreendermos como estão sendo construídas as políticas públicas da Educação, da escola e de formação continuada de professores/as das escolas do campo em conformidade com a luta dos movimentos sociais camponeses na sua relação com o Estado.

A princípio, para a realização deste estudo iríamos utilizar as técnicas de entrevista semiestruturada, e contaríamos com auxílio de outras técnicas secundárias de coleta como as conversas informais, anotações, caderno de campo e registros audiovisuais visando atingir os objetivos do estudo. Porém, em virtude da pandemia do novo coronavírus e procurando atender as orientações e as normas de biossegurança da Organização Mundial da Saúde (OMS) para prevenção da Covid-19, da própria Universidade Federal do Amazonas (UFAM), e da Vigilância Sanitária optamos em utilizar a técnica do questionário contendo questões fechadas e abertas, a serem aplicados aos sujeitos da pesquisa. Para Gil (2019, 28, p.121) o questionário é um “[...] conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos [...]”.

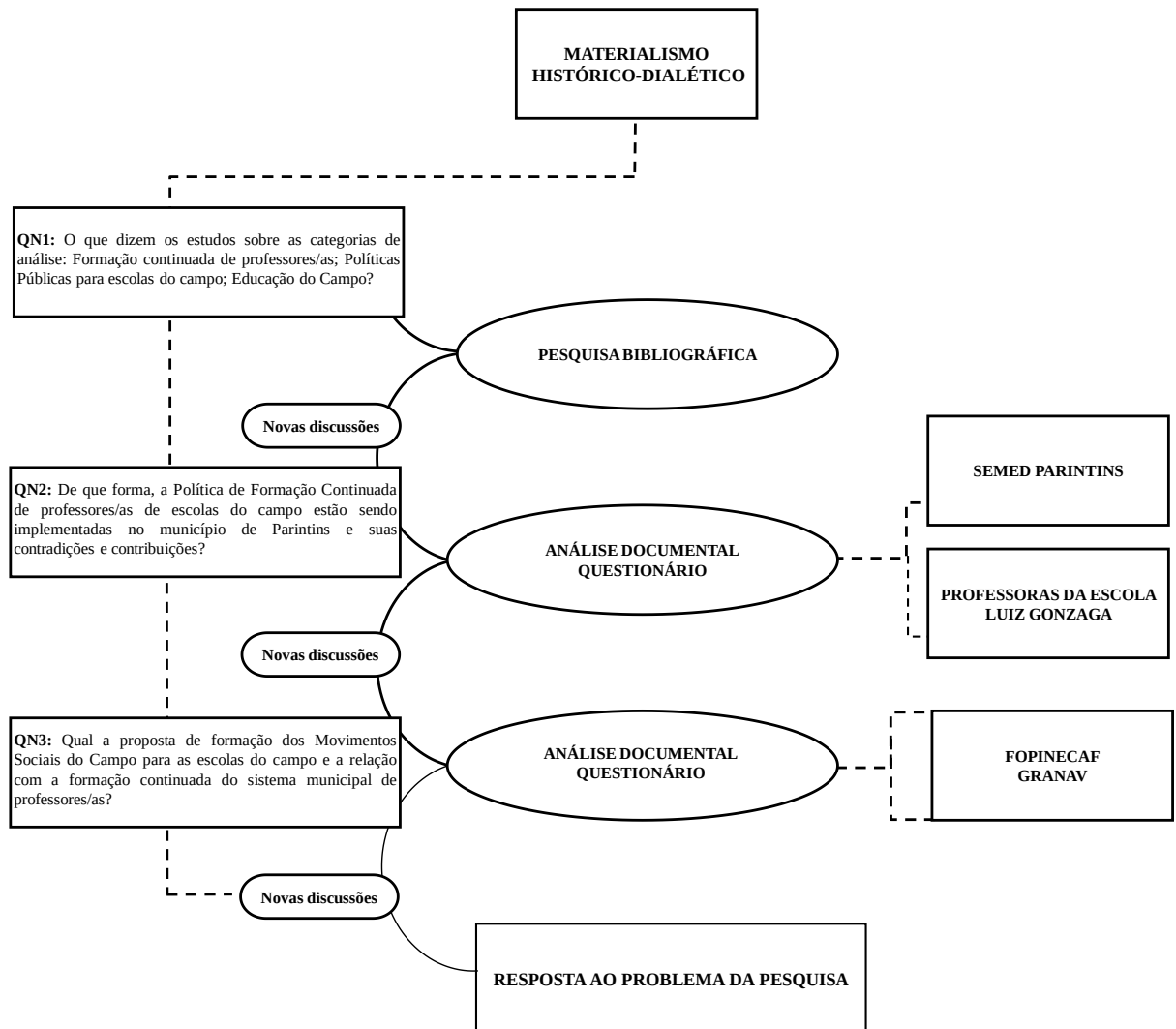
Os sujeitos da pesquisa foram representantes dos movimentos sociais do campo em Parintins, 1 técnico da secretaria municipal de educação (SEMED), responsável pela formação continuada de professores (as) do campo no município, 5 professores/as que atuam em uma escolas do campo de Parintins, a coordenadora do Fórum Parintinense de Educação

do Campo, das Florestas e das Águas “Paulo Freire” (FOPINECAF) e o coordenador do Grupo Ambiental Natureza Viva (GRANAV). Sendo que para a identificação dos sujeitos do estudo, adotamos nomes fictícios para preservar suas identidades.

Consideramos destacar os aspectos: geográfico, histórico, político e social para melhor compreender como se processa objeto de estudo neste território; bem como julgamos relevante trazer a organização das escolas do campo neste município, nas quais estas constituem em 118 distribuídas em áreas de várzea, terra firme/assentamento e área indígena, obedecendo ao sistema nucleado, agregado e multisseriado unidocente.

O lócus da pesquisa num primeiro momento foi a SEMED/PIN, localizada na sede do município, onde coletamos dados documentais referentes à organização das escolas do campo e as políticas de formação continuada de professores/as adotadas pelo município nos últimos anos. E num segundo momento a Escola Municipal Luiz Gonzaga localizada na comunidade Santo Antônio do Tracajá que se encontra localizada em área de assentamento do INCRA no Rio Tracajá, por ser uma escola nucleada, responsável por 02 (dois) anexos com característica de escola multisseriada, sendo o anexo Francisca Nóbrega na comunidade Nossa Senhora de Fátima e São Mateus na comunidade Santa Luzia do Marauarú.

Para um maior entendimento, delinear os elementos básicos da investigação, procurando destacar o percurso teórico-metodológico da pesquisa, representado a partir a figura 01:

Figura 01- Percurso teórico-metodológico da pesquisa

Fonte: Elaborado pelas autoras da pesquisa, 2021.

Quanto à seleção de definição dos sujeitos participantes utilizamos os seguintes critérios:

- a) Quanto ao critério de inclusão dos professores: ser professor do campo, trabalhar na escola municipal Santo Antônio do Tracajá; aceitar participar ativa e diretamente da pesquisa. Em relação aos professores, adotamos como critério com o propósito de compreendermos o que eles têm a dizer sobre as políticas de formação continuada de professores (as) que trabalham nas escolas do campo do Município de Parintins.

- b) Quanto ao critério de inclusão do técnico da Semed: fazer parte da coordenação ou departamento da Educação do Campo da Semed Parintins; ser responsável pela formação de professores do campo, já ter atuado em uma escola do campo. Entendemos ser relevante ouvir o posicionamento da secretaria de educação sobre as políticas de formação continuada de professores (as) para as escolas do campo em Parintins.
- c) Quanto ao critério de inclusão do representante do Fórum Parintinense de Educação do Campo, das Águas e da Floresta “Paulo Freire” (FOPINECAF): ser coordenador (a) do FOPINECAF, está na frente do movimento em Parintins, ser pesquisador e defensor da Educação do campo no município. Sendo que a inclusão do mesmo justifica-se por compreendermos que é preciso examinar a proposta dos movimentos sociais para as escolas do campo, a considerar a formação continuada de professores (as) e ouvir os seus coordenadores.
- d) Quanto ao critério de inclusão do representante do movimento social Grupo Ambiental Natureza Viva (GRANAV) nesta pesquisa: ser coordenador (a) do GRANAV; atuar na frente do movimento; ser defensor da Educação do Campo em Parintins.

Os critérios de exclusão dos sujeitos participantes obedeceram:

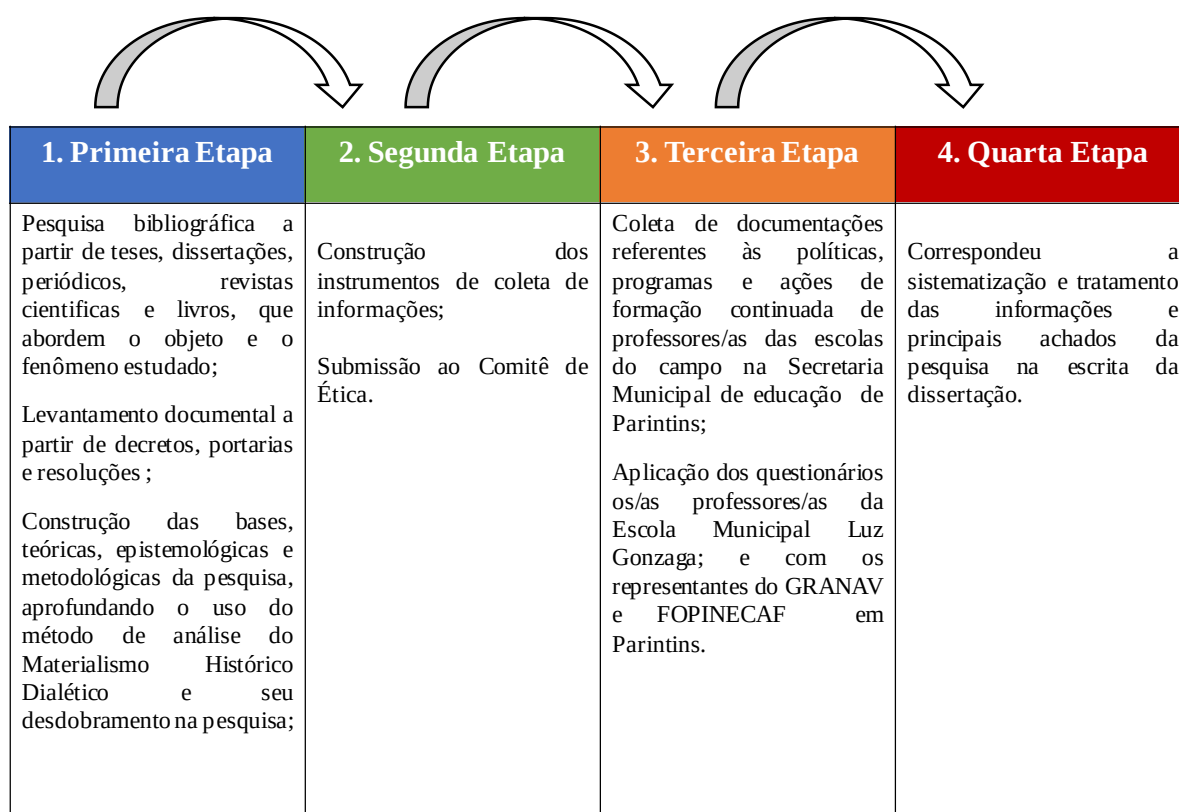
- a. Quanto ao critério de exclusão dos professores: Ser desligado da escola nesse período; desistir de participar da pesquisa ou entrar de licença médica ou afastamento para interesses particulares durante a pesquisa.
- b. Quanto ao critério de exclusão do técnico da Semed: não atuar na coordenação ou no departamento de Educação do Campo da Semed Parintins; nunca ter atuado em uma escola do campo, não participar da formação de professores do campo de Parintins ou até mesmo desistir de participar da pesquisa.
- c. Quanto ao critério de exclusão do representante do Fórum Parintinense de Educação do Campo, das Águas e da Floresta

“Paulo Freire” (FOPINECAF): Ser desligado FOPINECAF do nesse período; desistir de participar da pesquisa ou entrar de licença médica ou afastamento para interesses particulares durante a pesquisa.

- d. Quanto ao critério de exclusão do representante do movimento social Grupo Ambiental Natureza Viva (GRANAV) nessa pesquisa: não ser do movimento social, desistir de participar da pesquisa ou entrar de licença médica ou afastamento para interesses particulares durante a pesquisa.

O andamento da pesquisa foi organizado em 4 (quatro) etapas distintas complementares, conforme mostra a figura seguinte:

Figura 02 – Andamento da pesquisa esquematizado em quatro fases



Fonte: Autoras da pesquisa, 2021.

Para isso, sistematizamos esse processo investigativo em 3 seções que são. Na primeira seção, denominada, **“Trajetória da mestrandia e o contexto da pesquisa em**

Parintins”, apresentamos algumas considerações relacionadas à identidade da mestrandia e sua relação com o objeto de estudo. Em seguida apresentando o contexto da pesquisa; onde buscamos contextualizar a Educação do Campo em Parintins, quanto à organização das escolas multisseriadas, agregadas e nucleadas neste território; bem como caracterizamos a comunidade do Santo Antônio do Tracajá e a escola investigada.

Na segunda seção intitulada “**Formação e as políticas de formação continuada de professores/as das escolas do campo em Parintins: contradições, retrocessos e contribuições**”, apresentamos o perfil dos docentes que participaram da pesquisa, as políticas e programas de formação continuada de professores/as adotadas pelo município nos últimos anos; em diálogo com os professores/as.

E por fim, na terceira seção “**Os Movimentos Sociais e a Formação de Professores/as das escolas do campo em Parintins**”, procuramos também elencar a concepção de Educação do Campo na sua relação com o Movimento Nacional por uma Educação no Campo no país. E posteriormente dialogamos com o GRNAV e o FOPINECAF para entender se a proposta de escola e de formação de professores/as defendia por esses movimentos sociais camponeses, na consolidação de um projeto contra-hegemônico de campo em Parintins, uma vez que a concepção de Educação do Campo adotada e defendida neste estudo é o que vem sendo construído da Articulação Nacional por uma Educação no Campo no país, nos movimentos sociais do campo, que tem relação com um “[...] campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana”. (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2011, p. 176).

Nas considerações finais entendemos que o estudo foi de extrema relevância para o a continuidade das Políticas Públicas de formação continuada de professores/as do campo em nosso país, em especial para o campesinato amazônico de Parintins, uma vez que os programas e projetos destinados às escolas do campo e seus profissionais em nosso entendimento, contribuirão para o processo de humanização na concepção de campo como espaço de relações pessoais e de produção da vida. Esperamos que os resultados da pesquisa possam contribuir com novas discussões sobre as Políticas Públicas de formação continuada de professores/as do campo em Parintins e com a própria luta do Movimento Por uma Educação do Campo neste município. Esperamos ainda fomentar a reflexão quanto à necessidade de pensar e questionar a implementação dessas políticas, por parte da Rede Municipal de Ensino.

1. SEÇÃO: TRAJETÓRIA DA MESTRANDA E O CONTEXTO DA PESQUISA EM PARINTINS

*Ninguém caminha
sem aprender a caminhar,
sem aprender a fazer o caminho caminhado,
refazendo e retocando o sonho
pelo qual se pôs a caminhar
(Paulo Freire)*

Esta seção navega pelos banzeiros da trajetória da mestranda e o contexto da pesquisa em Parintins (AM). Começamos citando o trecho extraído da apresentação do livro “*Pedagogia da Esperança*”, de Paulo Freire (2020, p 155), fonte de inspiração e coragem, pois o texto ora apresentado, refere-se a uma caminhada decorrente da própria trajetória de vida pessoal e acadêmica, construída particular e coletivamente, que culmina com sonhos, esperanças e com a luta em defesa de um projeto de Educação do Campo na Amazônia, e mais especificamente no município de Parintins.

Dessa forma, consideramos importante trazer à caminhada durante o percurso que me trouxe até o presente momento, que se entrelaça com a história de vida pessoal, social, acadêmica e profissional, a qual relato de forma breve, destacando semeadura e o caminho formativo percorrido, que me levou a retocar o sonho pelo qual estou me propondo a caminhar. Justifico que o uso da escrita na primeira pessoa do singular, refere-se ao texto que trago a subjetividade expressa no meu memorial tecidos nas relações objetivas estabelecidas com o objeto de estudo.

Em seguida voltamos a escrever na primeira pessoa do plural, trazendo uma breve apresentação sobre o contexto amazônico da pesquisa para situar os leitores no cenário investigado; apresentando um pouco da história do município e da realidade educacional do mesmo; buscamos ainda contextualizar a Educação do Campo em Parintins, quanto à organização das escolas multisseriadas, agregadas e nucleadas neste território; bem como caracterizamos a comunidade e a escola investigada.

1.1 Breve histórico a respeito das atividades na pós-graduação: Trajetórias de uma pesquisa em construção no campesinato amazônico

*[...] na produção social da própria vida, os homens contraem
relações determinadas, necessárias e independentes de sua vontade,
relações de produção estas que correspondem a uma etapa
determinada de desenvolvimento das suas forças produtivas*

materiais. A totalidade destas relações de produção forma a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se levanta uma superestrutura jurídica, e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo em geral de vida social, político e espiritual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas, ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência. (MARX, 1987, p. 29-30).

Início este tópico a partir dos apontamentos de Marx (1887), que concebe como ponto de partida de todo a existência real do ser humano, a atividade do real, “é a partir de seu processo de vida real que representamos também o desenvolvimento dos reflexos e das representações ideológicas desse processo vital” (MARX; ENGELS, 2014, p. 19). De modo que apresento um breve relato da trajetória de vida e pesquisa, admitindo que “toda historiografia deve partir dessas bases naturais e de sua transformação pela ação dos homens, no curso da história” (MARX; ENGELS, 2014, p. 11).

Nasci na cidade de Parintins, no Estado do Amazonas, sou filha de mãe agricultora, oriunda de uma comunidade rural/ribeirinha denominada Paraná do Máximo no Município de Parintins e de pai migrante natural de Faro, Estado do Pará, filho de uma mulher indígena da etnia HixKaryana e enteado de um homem quilombola do rio trombetas, Oriximiná.

Figura 03 - Região do Paraná do Máximo



Fonte: Autora da pesquisa (2018).

Fui criada em uma família de 8 (oito) irmãos, apesar de morarmos e estudarmos na sede do município, continuamos tendo sempre vínculo com a comunidade em que nossa mãe nasceu e cresceu, embora a mesma sempre tenha nos incentivado a estudar na cidade. Segundo seus relatos na sua infância, ela nunca teve oportunidade de avançar na sua escolaridade, visto que as professoras que iam lecionar na escola multisseriada da comunidade

desistiam no meio do ano letivo e os estudantes nunca concluíam seus estudos, de modo que seus pais encaminharam os seus irmãos para estudar na cidade, tendo ela hoje à escolaridade em no antigo Magistério, mas optou em continuar como produtora rural. Quanto aos seus irmãos, formaram-se e hoje são professores/as que atuam nas escolas da cidade e nas escolas do campo de Parintins.

A minha educação e de meus irmãos sempre foi conduzida e ancorada em uma visão do respeito, responsabilidade e compromisso, pois meu pai apesar de ter apenas a 4ª série do 1º Grau⁶ (hoje 5º ano do ensino Fundamental), sempre foi um incentivador para que seus filhos estudassem e pudessem ter uma oportunidade de vida melhor, do que a dele, que não teve oportunidade de continuar seus estudos, pois teve que assumir após a perda de seus pais a responsabilidade de criar seus irmãos, mesmo sendo uma criança que muito cedo teve que trabalhar na extração da essência de *Aniba rosaeodora* (Pau-Rosa). Era a forma, o meio de existência que ele encontrou para produzir sua vida material, com todas as implicações e contradições da divisão social do trabalho (MARX; ENGELS, 2014).

Quanto a mim e a meus irmãos, todos estudamos em escolas públicas em Parintins. Isso porque, no entendimento de meus pais o acesso à educação e a escola pública se constituíam na base para o enfrentamento e superação da pobreza na sua versão material, das contradições e limitações de uma realidade sofrida, causada pelo fenômeno histórico-cultural da desigualdade social imersa na estrutura da sociedade capitalista que impactam no acesso e permanência da educação. Nesse entendimento, a educação e a escola pública para os filhos e filhas das classes trabalhadoras prostradas e marginalizadas, apresentam-se como possibilidade de uma melhor qualidade de vida na luta contra a opressão e as desigualdades ocasionadas pelo capital (DEMO, 2004; FRIGOTTO, 2018).

Por isso, hoje as leituras me possibilitam compartilhar do pensamento de Frigotto (2018) ao salientar que a educação deve ser compreendida como elemento constituinte da luta hegemônica, que como prática social, atividade humana e histórica se constituiu nas relações e nos embates das classes sociais.

Nesse interstício, concluir o Ensino Médio em 2008, prestei vestibular em 2009, para o Curso de Licenciatura em Pedagogia, na Universidade do Estado do Amazonas (UEA)⁷. Em

⁶ O Ensino Fundamental como uma das etapas da Educação básica com duração de nove anos foi regulamentado por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) n.º 9.394/96, que promoveu a fusão do antigo curso primário e do curso ginasial.

⁷ A Universidade do Estado do Amazonas (UEA) é uma universidade pública, autônoma em sua política educacional, que tem como missão promover a educação, desenvolver o conhecimento científico, particularmente sobre a Amazônia, foi instituída pela Lei n.º 2.637 de 12 de Janeiro de 2001.

2010 ingressei no curso no Centro de Estudos Superiores de Parintins, mesmo não querendo ser professora, acreditava ser importante adentrar no Ensino Superior. O acesso ao ensino superior no CESP/UEA demonstra o quadro das significativas mudanças ocorridas na expansão do ensino superior e os avanços das políticas de formação docente no Brasil e no Amazonas, sobretudo como marco dos governos democrático-populares de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011-2016), como iniciativas para ampliar a matrícula e a permanência de estudantes nos cursos de licenciatura e na formação inicial de professores/as para a educação básica tal como oferecida pelas IESs (ARAÚJO, BRZEZINSKI e SÁ, 2020; GATTI; ANDRÉ e BARRETO, 2012).

Quanto ao curso de Licenciatura em Pedagogia cursado, este se encontra respaldado no Parecer CNE/CP Nº 5/2005 (BRASIL, 2005) e na Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006 (BRASIL, 2006b) que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Licenciatura Pedagogia, em que foi atribuída a formação de professores para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como para o Ensino Médio na modalidade Normal, em que houvesse demanda, e para a Educação Profissional, nas áreas de serviços e de apoio escolar, em que sejam previstos conhecimentos pedagógicos, como podemos visualizar no seu Ar. 4º da referida resolução:

Art 4º O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de Professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviço e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. (BRASIL, 2006, RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, 2006a).

Durante o percurso formativo percebi a importância da Licenciatura em Pedagogia como fio condutor capaz de compreender os desafios da educação na Amazônia. Nesse processo formativo, no ano de 2011, surgiu o contato com a pesquisa através da oportunidade de participar do Programa de Apoio à Iniciação Científica (PAIC), com o projeto “O Trabalho Docente na Rede Estadual de Ensino na cidade de Parintins”, por meio do qual emergiu as primeiras inquietações envolvendo a formação continuada de professores/as.

Vale mencionar que o Programa de Apoio à Iniciação Científica no CESP/UEA é um programa que está ativo desde 2003, quando teve sua primeira edição, ainda como Programa de Fomento à Iniciação Científica (PROFIC). É financiado na modalidade bolsa de pesquisa pela Fundação de Amparo à Pesquisa no Estado do Amazonas (FAPEAM) no valor mensal de R\$ 360,00 (trezentos e sessenta reais), cujos objetivos consistiam em:

I – Despertar vocação científica e incentivar talentos potenciais entre estudantes do ensino fundamental, médio, de educação profissional e de graduação, mediante o desenvolvimento de atividades e a execução de projetos de pesquisa científica, tecnológica ou de inovação;

II – Qualificar quadros para os programas de pós-graduação e aprimorar o processo formativo;

III – Contribuir para a formação científica de recursos humanos que se dedicarão à pesquisa, à pós-graduação e a qualquer atividade profissional;

IV – Estimular professores/pesquisadores a engajarem estudantes do ensino fundamental, médio, de educação profissional e de graduação em atividades científica, tecnológica profissional e artístico-cultural, otimizando a capacidade de orientação à pesquisa da Universidade do Estado do Amazonas;

IV – Proporcionar ao bolsista, orientado por pesquisador qualificado, a aprendizagem de técnicas e métodos de pesquisa, bem como estimular o desenvolvimento do pensar cientificamente e da criatividade, decorrentes das condições criadas pelo confronto direto com os problemas de pesquisa. (Guia Informativo do Programa de Apoio à Iniciação Científica da Universidade do Estado do Amazonas, 2010).

Esse programa institucional foi muito importante no meu processo formativo, pois o referido possibilitou o contato com a pesquisa e investigação científica, novo conhecimentos e concepções; assim como a bolsa de projetos de pesquisa, permitiu o custeio e continuidade no curso naquele momento da vida, em que já não podia contar com meu pai.

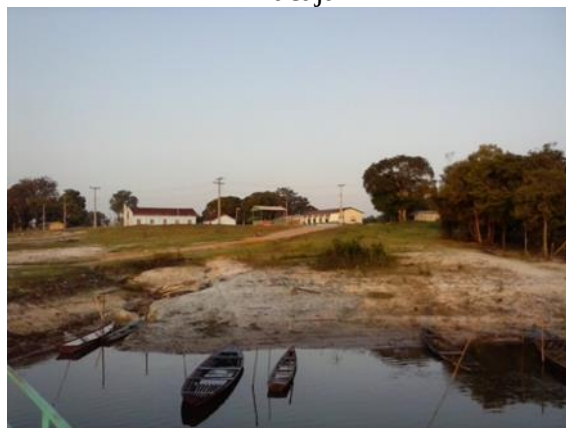
Entretanto, o interesse sobre a formação de professores/as de escolas campo surgiu a partir da experiência vivenciada durante disciplina do curso de Pedagogia “Estágio Supervisionado I”, em que os/as professores/as da disciplina possibilitaram a turma uma rica e significativa experiência em duas escolas (Pedro Reis Ferreira e Luiz Gonzaga) do campo de Parintins, sendo uma localizada na área de várzea (comunidade Paraná do Espírito Santo do Meio) e outra na terra firme (Comunidade Santo Antônio do Tracajá).

Figura 04 - Comunidade Paraná Espírito Santo do Meio



Fonte: Autora da pesquisa (2013).

Figura 05 - Comunidade Santo Antônio do Tracajá



Fonte: Autora da pesquisa (2013).

No confronto com a realidade dessas escolas do campo em Parintins, e a partir da experiência vivenciada, dos diálogos tecidos com comunitários, professores/as e estudantes emergiu em mim uma tímida vontade de pesquisar sobre a Educação do Campo no município. O estágio supervisionado nesse sentido como componente essencial e obrigatório nos cursos de licenciatura, permite um olhar já na formação inicial para lidar com as exigências educacionais e conhecer o processo formativo dos estudantes em suas várias dimensões da complexidade existente, com a finalidade de atender à demanda dos povos da Amazônia, (GHEDIN, LEITE e ALMEIDA, 2008).

No decorrer do curso de graduação tive a oportunidade de participar ainda de eventos, minicursos, Projetos de Extensão, Programa de Monitoria da Instituição e outros projetos de iniciação científica voltados para outras temáticas. No entanto, no trabalho de conclusão de curso voltemos a discutir o tema “O trabalho docente” voltado para a rede municipal da cidade de Parintins, tendo a formação continuada de professores/as como um dos elementos de referência, embora querendo desenvolver o estudo em escolas do campo, naquele momento isso não foi possível. Após a saída da universidade, ainda participei de atividades de pesquisa do Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação Ribeirinha de Parintins – NEPERPIN /CESP/UEA, coordenado pela Prof.^a Dra. Simone Souza Silva.

Os frutos dos ricos debates e pesquisas desenvolvidas pelo NEPERPIN me possibilitaram participar de eventos científicos discutindo questões voltadas para a escola campo em Parintins. Da mesma forma rendeu-nos as seguintes publicações em anais de eventos: entre os quais destacamos as seguintes: As vozes dos sujeitos do campo sobre a educação no contexto ribeirinho da Amazônia Parintinense (2014); Os desafios de realizar a avaliação da aprendizagem em uma escola ribeirinha com classe multisseriada do Município de Parintins/AM (2015); Concepções de avaliação em narrativas de educadores/as e educandos de uma escola ribeirinha com sala de aula multisseriada da cidade de Parintins-AM (2015) e; Educação na diversidade amazônica: o atendimento especializado de estudantes com NEE na escola ribeirinha (2015). Também tivemos um artigo apresentado no V Seminário de Educação do Campo e Contemporaneidade: Conjuntura Política, Pesquisa e Desenvolvimento Local realizado na Bahia, com o título O Trabalho Docente em Escolas Ribeirinhas da Amazônia Parintinense (2015).

Assim, as políticas públicas educacionais voltadas para o campo da docência, principalmente no que concerne à formação continuada de professores/as é uma problemática que nos instigou desde o curso de graduação e tal inquietação se intensificou a partir da minha própria trajetória profissional ao ter as primeiras experiências na docência em uma escola do

campo do Município de Parintins-AM, quando em 2017 participei do Processo Seletivo Simplificado do Município de Parintins, onde pleiteie à vaga para professora contratada de anos iniciais do Ensino Fundamental em uma escola do campo. Passei, mas devido à escola ter uma necessidade de professor/a com Licenciatura em Pedagogia na Educação Infantil a Secretaria de Educação (SEMED) redirecionou-me para essa vaga.

O ingresso na docência se fez no chão de cimento e terra batida da escola São Sebastião⁸ localizada em uma comunidade de terra firme que tem o mesmo nome, localizada no Rio Jará na região do Uaicurapá. Comunidade está distante da sede Parintins, com cerca de 7 a 12 horas de barco, dependendo da embarcação, 5 a 6 horas de rabeta⁹ ou 2 horas de voadeira¹⁰.

Figura 06 - Escola Municipal São Sebastião



Fonte: Autora da pesquisa (2018).

Figura 07 - Anexa da escola



Fonte: Autora da pesquisa (2018).

Quando o rio que banha essa comunidade entra no auge da vazante (setembro e outubro), ou seja, quando o rio chega ao nível mais baixo, apenas o canal¹¹ fica disponível para pequenas embarcações como as canoas passarem, assim os barcos de linha ficam em outras comunidades. Isso porque “durante as secas tudo fica mais lento para quem vivem no campo, os furos se fecham, os paranás secam, os trajetos ficam maiores e as viagens mais lentas, caras e demoradas” (ALMEIDA, SILVA e CANTO, 2020, p. 50)

As aulas nessa escola não param com esse fenômeno da vazante, até o presente momento a Secretaria de Educação não dispõem de calendário especial para essa escola, os

⁸ Desde 2020 nomeada como Escola Municipal Sebastianilda Silva Moraes em homenagem a primeira professora da comunidade.

⁹ Pequeno motor de propulsão que, acoplado na traseira de pequenas embarcações ou barcos, é conduzido manualmente, com a ajuda de um bastão que determina as direções.

¹⁰ É uma embarcação movida a motor com estrutura e casco de metal, geralmente alumínio, a maioria composta com motor de popa.

¹¹ Limite físico do um rio

maiores prejudicados são os estudantes que residem nas cabeceiras¹² do Rio Jará, denominadas Jarazinho e Jará Grande, pois como o transporte escolar para, as crianças e adolescentes chegam a caminhar pela mata cerca de 1 a 2 horas para chegar às suas casas, condições essas que considero desumana, e mesmo com as constantes reivindicações da comunidade, o poder público nada tem feito para sanar essa situação. Apontando assim para a necessidade de políticas públicas que considerem o ciclo das águas para quem vive do e no campo (ALMEIDA, SILVA e CANTO, 2020).

Figura 08 – Rio Jará na vazante



Fonte: Autora da pesquisa (2018).

Figura 09 – Canal do Rio Jará na vazante



Fonte: Autora da pesquisa (2018).

A experiência na docência nesta escola que durou cerca de dois anos seletivos (2017/2018), foi permeada de desafios de ensinar no contexto amazônico, isso porque a Educação do Campo na Amazônia acontece em um território heterogêneo, multifacetado, onde os processos de educação formal se desenvolvem em meio aos fenômenos naturais como seca e cheia dos rios, num contexto diversificado das singularidades das escolas do campo entre águas, terras e florestas, cujos sujeitos são multireferenciados pela diversidade étnica, social e cultural da região.

A docência inserida na perspectiva da Educação do Campo amazônico apresenta limitações sociais, econômicas, políticas e culturais, embora se configure em uma das chaves para a transformação dessa realidade social, visando à emancipação de crianças, jovens, mulheres, homem e idosos amazônicos que ao longo da história foram excluídos e marginalizados.

Assim, em 2018 emergiu novamente interesse pelas políticas públicas de formação de professores/as a partir da participação na V Roda de Conversa sobre Educação do Campo na

¹² Nascentes do rio.

Comunidade de São Pedro do Marajó (Região do Rio Uaicurapá), realizada pelo Fórum Parintinense de Educação do Campo, das Florestas e das Águas Paulo Freire (FOPINECAF), quando a formação continuada apareceu no debate como uma das reivindicações dos professores que ali participavam.

Figura 10 - V Roda de Conversa sobre Educação do Campo



Fonte: Arquivo do FOPINECAF, 2018.

Figura 11 - Membros do FOPINECAF



Fonte: Arquivo do FOPINECAF, 2018.

A tessitura da construção do objeto foi construída nessa caminhada, nesse momento, de identificação enquanto professora do campo com a luta do FOPINECAF. No começo de 2019 surgiu a oportunidade de participar da seleção de mestrado do Programa de Pós-Graduação, durante a busca pela problematização do objeto, houve vários questionamentos: Como está sendo implementada as políticas públicas de formação de professores/as de escolas multisseriadas em Parintins-AM? Como estão sendo implementadas as políticas públicas de formação de professores/as do campo em Parintins-AM? Qual concepção de Educação do Campo nas políticas de formação continuada de professores/as do campo de Parintins-AM? As políticas públicas de formação continuada de professores/as das escolas do campo têm atendido às necessidades dos professores que trabalham nas escolas multisseriadas de Parintins-AM? As políticas públicas de formação continuada de professores/as têm atendido às necessidades dos professores que trabalham nas escolas do campo Parintins-AM?

Tais questionamentos foram importantes para a definição do problema a ser investigado. Participei das etapas do processo de seleção de ampla concorrência no mestrado edital 2019/2 do PPGE/UFAM na Linha de Pesquisa 2: Educação, Políticas Públicas e Desenvolvimento Regional e fui aprovada.

Dessa forma, em agosto de 2019 iniciei as aulas no mestrado, mas sem orientador/a definido/a. Após a definição de orientador/a, houve o processo de migração para a Linha de

Pesquisa 3: Formação e Práxis do (a) Educador(a) Frente aos Desafios Amazônicos. Fazer a transição para uma nova linha, apesar de não ter impactos muitos grandes na estrutura do projeto inicial, fez brotar um desafio vivenciado durante todo esse caminhar, exigindo de mim uma nova lente que captasse a importância de um olhar voltado para formação e práxis do (a) educador (a) frente aos desafios amazônicos, vislumbrando um novo horizonte para a pesquisa, estabelecendo uma sementeira teórica para entender o objeto estudado.

Durante o semestre inteiro tivemos aula nas disciplinas Políticas, Cultura e Educação, Metodologia da Pesquisa Científica em Educação e Atividades Orientadas I. Com as disciplinas estudadas fui cada vez mais compreendendo sobre o projeto de pesquisa que pretendo desenvolver, e todas as disciplinas foram fundamentais para essa construção e entendimento sobre o objeto investigado.

A disciplina Políticas, Cultura e Educação através das obras *A ideologia Alemã* (MARX e ENGELS); *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático* (GENTILI e SADER); *Pedagogia da Exclusão* (GENTILI), *Sistema Nacional e Plano Nacional de Educação* (SAVIANI) foram muito relevantes no aprendizado e no despertar de um olhar crítico para o fenômeno educacional brasileiro. As disciplinas Atividades Orientadas I e Metodologia da Pesquisa Científica em Educação me ajudaram bastante no processo de aproximação epistemológica e metodológica com a pesquisa científica.

No primeiro semestre de 2020 brotou no campo dos desafios aquele que considero o mais difícil, a *Pandemia de Covid-19*¹³ causada pelo novo coronavírus SARS-CoV-2. Esse momento que afetou a população mundial, construiu rapidamente um cenário de guerra, onde travou-se diariamente lutas por vidas, em que muitas derrotas foram inevitáveis, também afetou o Estado do Amazonas que chegou a ser considerado uns dos epicentros da pandemia no Brasil. E no meio de tantas aflições, medo, incertezas e tristeza por cada vida ceifada de conhecidos e desconhecidos, sentir os impactos em termos de saúde mental, na vida pessoal e acadêmica na pós-graduação.

No segundo semestre de 2020, após meses de suspensão das aulas presenciais, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou a continuidade do calendário letivo com atividades remotas. Em setembro voltamos com as atividades da pós-graduação na Modalidade Ensino Remoto Emergencial (ERE) que foi uma experiência que considero extremamente desgastante e os desafios foram ampliados, pois nossa região é geograficamente, social, cultural, mas também economicamente desigual, onde limitações de

¹³ Anunciada em 11 de março de 2020, em Genebra, na Suíça, pelo diretor-geral da Organização Mundial da Saúde (OMS), Tedros Adhanom Ghebreyesus como uma pandemia (OPAS, 2020).

acesso e sinal de conexão de internet ficaram bem evidentes. Nesse período, cursei as disciplinas Seminário de Pesquisa; Formação do Educador: Tendências, Perspectivas e Novas Abordagens; Práticas Orientadas III e cumprir a carga horária do Estágio Docência na disciplina Movimentos Sociais e Educação, no curso de Pedagogia da Faculdade de Educação-FACED/UFAM. Essa experiência de estágio na docência no Ensino Superior, foi muito relevante, pois permitiu o contato com os acadêmicos da graduação, construir aprendizados substanciais com as professoras da disciplina e os textos trabalhados trouxeram uma grande contribuição para a minha pesquisa.

Em janeiro deste ano (2021) foi ainda mais complicado, devido à segunda onda de Covid-19 e sua nova variante (GAMA) com mutações, uma cepa (P.1) mais infecciosa que instalou cenas de pavor e um colapso em Manaus. Nesse pior momento do Amazonas na pandemia, também vivenciava dias difíceis, pois ainda na capital manauara, em meio ao caos do sistema público de saúde surgiram os primeiros sintomas (febre, irritação e forte dor de garganta, secreção com sangramento, tosse, cansaço, mal estar, xerostomia, alteração no paladar, dor de cabeça, queda excessiva de cabelo, dentre outros) da infecção por Covid-19. Com recomendação médica comecei imediatamente o tratamento com antibióticos e elementos da medicina alternativa da Amazônia, como moro sozinha fiquei mais de 20 dias em isolamento social em casa para não infectar outras pessoas e mais outros 15 me recuperando das sequelas de uma pneumonia viral e problemas hepáticos causados pelo uso de medicamento. Foi um momento duro entre dias bons e ruins de mal estar, porém de reflexão, amadurecimento emocional e esperança, embora de certa forma tenha comprometido o desenvolvimento da pesquisa.

Paralelo a essas circunstâncias, desde a entrada no mestrado participei de algumas experiências e contribuições que considero válidas, pois também me auxiliaram nessa jornada tais como a participação nos eventos: VXIII Seminário Interdisciplinar de Pesquisa em Educação-SEINPE; XIX SEINPE, o III Encontro Estadual da Educação do Campo do Amazonas: Educação do Campo no Amazonas: construindo políticas públicas por entre rios e florestas, Simpósio Amazônico do Autismo no Contexto da Inclusão e III Jornada da Linha de Pesquisa 4 “Educação Especial e Inclusão no Contexto Amazônico” do PPGE/UFAM; Roda de Conversa Mobilidade Acadêmica; XVII CONEDU; exames de qualificação de mestrado e doutorado, bem como lives da TV FONEC, ANPAE, ANPED e AFONPE. Essas experiências foram importantes para pensar o objeto de pesquisa na perspectiva do avanço na construção de políticas públicas para a transformação de nossa realidade.

Em consonância, as atividades desenvolvidas no grupo de estudos e pesquisa *“Formação de Professores/as, Educação do Campo e Currículo na Amazônia”* também foram fundamentais para a construção da produção aqui apresentada. O grupo de pesquisa da minha orientadora foi muito importante nesse percurso, pois além de compartilharmos conhecimentos, também compartilhamos nossas experiências, nos fortalecemos enquanto profissionais e seres humanos. Ênfase que o grupo permitiu de modo particular, com as reuniões semanais, as leituras dos textos, partilha de materiais livros, publicações em periódicos e conversas informais foram fundamentais para o desenvolvimento da escrita.

Figura 12 - III Encontro Estadual de Educação do Campo



Fonte: Arquivo do Grupo de estudos e pesquisa Formação de Professores/as, Educação do Campo e Currículo na Amazônia (2019).

Figura 13- Grupo de estudos e pesquisa Formação de Professores/as, Educação do Campo e Currículo na Amazônia



Fonte: Autora da pesquisa, 2019.

Vale destacar que nesse processo desafiador, o financiamento da pesquisa pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Amazonas (FAPEAM) sob a forma de bolsa tem permitido o desenvolvimento do presente estudo que pressupõem a importância de políticas públicas de formação continuada de professores/as para as escolas do campo no município de Parintins.

Dessa forma, fazendo um retrospecto do caminho caminhado, refazendo e retocando o sonho pelo qual me propus a caminhar, considero que fazer pesquisa no contexto amazônico é um grande desafio, fazer pesquisas em tempos pandêmicos, o desafio se torna ainda maior. Fazer pesquisa em tempos de Pandemia, sem dúvida é um movimento de resistência e luta, diante de uma política negacionista que se instalou no país.

Nesses tempos difíceis, em que o capitalismo imprime sua face mais cruel, a humanidade enfrenta uma crise profunda, onde vidas são banalizadas, a fome e a injustiça

social ficam mais latentes, num cenário de violências políticas e pedagógicas agravadas pelo desmonte das políticas sociais e educacionais no Brasil. Nesses duros tempos de pandemia em potencial “defender a EDUCAÇÃO é defender a VIDA, a defesa da educação como representação do direito dos cidadãos brasileiros à vida. Aprendamos como povo resistir e existir, aprendamos a resistir re-existindo, derramando, lutando, apagando a escuridão e trazendo a luz da ESPERANÇA” (ARROYO, 2020¹⁴).

1.2 Navegando pela Amazônia Parintinense: entre ilhas, igarapés e paranás

*Na ilha Tupinambarana nasceu Parintins
Que eu vou decantar
Parintins dos parintintins é o nome da tribo
Desse lugar
No seio da mata virgem
A pureza das araras
O som do silêncio morno
A maloca dos caiçaras
O canto da ariranha Barranco do rio mar
O som rouco do remanso
O mormaço branco no ar ... (Chico da Silva)*

A Amazônia é conhecida internacionalmente pela sua grande diversidade étnica e biodiversidade, por suas riquezas naturais e ambientais. Trata-se de um contexto que apesar da sua exuberância, é uma região continental marcada por contradições e desigualdades geográficas, sociais, econômicas, culturais e educacionais. Por isso, caracterizar o contexto investigado não é fácil, implica compreendermos que a Amazônia é uma região multifacetada e multirreferenciada cultural e socialmente, cuja ocupação territorial se traduz em uma imensa composição étnica, que precisa ser respeitada e valorizada.

Sua grande diversidade antrópica, riquezas naturais e grandiosa biodiversidade fazem da região um palco de diferentes interesses, abordagens e estudos científicos. Paralelamente às suas utopias e contra-utopias, constitui-se em uma região ou ainda mundo e espaço cercados por ideologias (PINTO, 2010). Dessa forma, o complexo amazônico é formado por valores, crenças e modos de vida que esboçam sua organização social, econômica e cultural. Apesar de seu conhecer, o saber, o viver e o fazer na Amazônia inicialmente ter sido um processo predominantemente indígena, à essas culturas foram sendo incorporados novos valores transplantados pelos seus colonizadores e povoadores, os quais destacam-se entre

¹⁴ARROYO, Miguel Gonzáles. Educação do Campo e os Sujeitos Coletivos de Direitos. Canal **TV FONEC** no YouTube, 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=FqDAaEyBEbs&t=2632s>. Acesso em 07 de fevereiro de 2021.

eles: portugueses, espanhóis, com algumas contribuições africanas, semíticas e asiáticas, além de novos valores aqui aportados por migrantes nordestinos e de outras regiões brasileiras (BENCHIMOL, 2009).

No bojo desse território encontra-se o homem amazônico, que são indígenas, mestiços, quilombolas, pescadores, pequenos agricultores, povos da floresta, ribeirinhos, camponeses cujos modos de vida, costumes, hábitos, valores, práticas sociais, culturais e educacionais diferenciam-se entre si e que determinam sua identidade, particularidades e singularidades na relação com a terra, as águas e a floresta, em um movimento dialético de ir e vir, que ora se aproximam e ora se afastam. Dessa maneira, os grupos sociais que habitam esse território são frutos da colonização brasileira e da Amazônia, de modo que o homem amazônico é fruto da hibridização e da presença de diferentes povos na região, ao passo que para Fraxe, Witkoski e Miguez (2009, p. 30) a população amazônida é fruto da confluência de:

[...] sujeitos sociais distintos — ameríndios da várzea e/ou terra firme, negros, nordestinos e europeus de diversas nacionalidades (portugueses, espanhóis, holandeses, franceses, etc) — que inauguram novas e singulares formas de organização social nos trópicos amazônicos. [...] trabalhadores que, diante das condições mais adversas, inventaram e reinventaram formas de sobrevivência, adaptaram-se passiva e ativamente às sutilezas complexas dos seus múltiplos ecossistemas.

Assim, por ser um contexto singular e ao mesmo tempo plural, cuja composição étnica e suas necessidades precisam ser consideradas como parte de sua totalidade, neste estudo atribuímos aos homens, mulheres, crianças, jovens e idosos que fazem parte do campesinato amazônico de águas, terra e floresta, o conceito de camponês, cujos modos de produção se desenvolvem nas relações de trabalho-capital, na luta e outras formas de uso da terra, organização de trabalho e produção familiar, uma vez que:

O trabalho no contexto amazônico é permeado tanto por meio da contradição do Modo de Produção Capitalista quanto por meio da Dialética da natureza essa contradição se evidencia nos processos produtivos nas relações assalariadas; já a dialética da natureza ocorre pelo processo da subida e descida das águas, movimento constante em que o trabalhador constrói e reconstrói as relações sociais (MOURÃO; VASCOCELLOS e UCHÔA, 2020, p. 423).

Isso acontece porque a forma como o homem produz seus meios de vida determina sua vida material, o ser como os indivíduos. “O que eles são coincide, portanto, com sua produção, tanto com o que produzem, como com o modo "como" produzem. O que os indivíduos são, portanto, depende das condições materiais de sua produção”. (MARX; ENGELS, 2014, p. 8).

Por isso, o conceito de camponês no estudo foi compreendido a partir de Arroyo, Caldart e Molina (2011, p. 25) como um conceito mais amplo, histórico e político que transcende o “[...] significado extraordinariamente genérico, o qual representa uma diversidade de sujeitos”, o qual os “termos, nos dicionários, trazem tanto um conteúdo valorativo, quanto depreciativo” desse trabalhador rural, que em suas lutas por terra e educação vem se consolidando como classe no Brasil e espaço amazônico.

Da mesma forma, o conceito de campo empregado no estudo parte da compreensão que este é um lugar de vida, trabalho, cultura, formação humana, de conflitos e lutas de classes, marcada pela exploração e expropriação dos sujeitos que ali vivem e lutam contra o agronegócio, em defesa da terra e da Reforma Agrária, marcação e afirmação dos territórios campesinos das águas, terra e das florestas. Portanto, o campo não pode ser compreendido apenas como uma delimitação geográfica (FERNANDES, 2002).

Nesse sentido, é imprescindível enfatizar que o movimento do desenvolvimento capitalista no campo brasileiro é desigual e combinado¹⁵, na medida em que se expande cada vez mais o capitalismo em escala global, gerando por consequências contradições econômicas e implicações sociais evidentes, sobretudo nos países periféricos da América Latina, em que dentro da lógica da nova geopolítica mundial, para uns cresceram economicamente outros não podem crescer. E o campo amazônico não foge das relações capitalistas e das desigualdades; e como alvo do grande capital vem sofrendo com a extração de madeira e de minérios irregular nas florestas e rios da Amazônia, em que a ilegalidade dos garimpos predomina juntamente com expansão do agronegócio representado fortemente pela plantação de soja, o que vem agredido e causando o genocídio dos povos indígenas e originários da região.

Aludimos também que dentro do espaço amazônico, existem outras Amazônias, onde cada uma apresenta sua própria singularidade. Para tanto, neste estudo o contexto da pesquisa refere-se a Amazônia Parintinense, termo utilizado nesta contextualização do estudo, uma vez que há a Amazônia da várzea e da terra firme. Há a Amazônia dos rios de águas brancas e a dos rios de águas preás, há a Amazônia dos cerrados, a Amazônia dos manguezais, a Amazônia das florestas, e a Amazônia que reúne Terras, Águas e Florestas. E pensar na Amazônia como várias é também trilhar vários caminhos em busca da Amazônia profunda que subjaz em cada uma delas (GONÇALVES, 2001; WITKOSKI, 2007; PINTO, 2010).

Parintins é um município amazônico pertencente ao Estado do Amazonas, formado por um arquipélago de ilhas banhado por rios, igarapés e biodiversidade. Sua sede contém o

¹⁵ Ler a Teoria do Desenvolvimento desigual e combinado nas obras de Leon Trotsky.

mesmo nome, conhecida internacionalmente como Ilha Tupinambarana, é uma cidade turística, principalmente pelo Festival Folclórico dos bois-bumbás Garantido e Caprichoso. A origem de sua fundação apresenta controvérsias, isso porque estudos que se debruçam sobre ela, revelam que assim como as demais cidades amazônicas, Parintins foi predominantemente habitada por diversas etnias, sendo seus primeiros habitantes índios Arutu, Apocutara, Yara, Godui, Curiatós, depois estes foram subjugados pelos Tupinambás, que vieram da faixa atlântica do Brasil, fugindo da colonização européia. Entre os Tupis havia um grupo denominado Parintintins (CERQUA, 2009).

Os estudos de Bitterncout (2001, p. 29) dizem que “[...] foi José Pedro Cordovil que fundou o primeiro núcleo de população, na ilha, que deu nome de Tupinambarana”. Os estudos de Cerqua (2009) enfatizam que durante o período colonial e imperial Parintins teve outros como: Tupinambarana (1796), Vila Nova da Rainha (1803), Freguesia de Nossa Senhora do Carmo de Tupinambarana (1832), Vila Bela da Imperatriz (1852) e Parintins (1880) quando houve sua a sede do município é elevada à categoria cidade por meio da Lei Providencial nº 499 de 30 de outubro de 1880, como apresentamos no quadro 03:

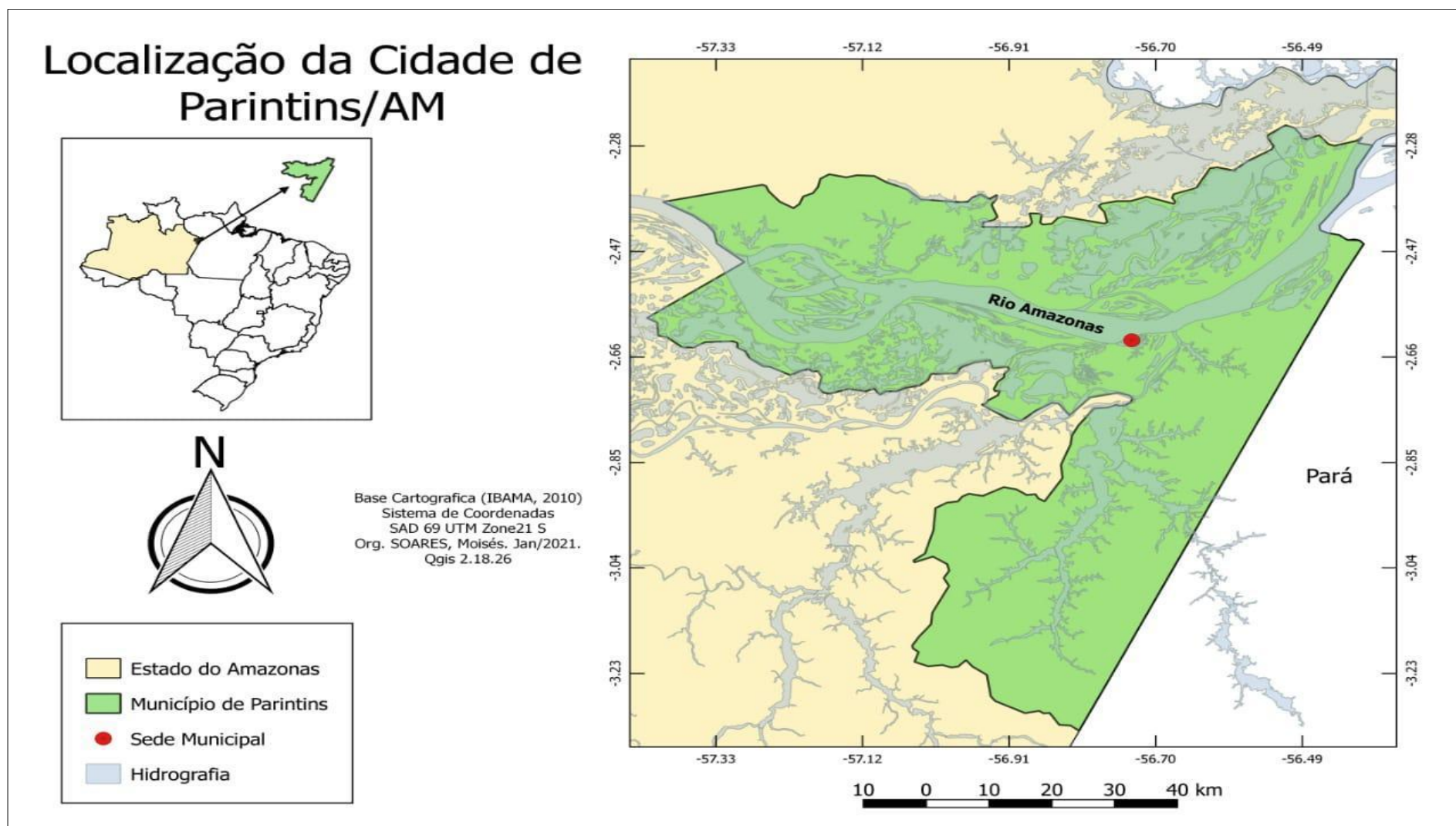
Quadro 03 – Acontecimentos históricos até a criação do Município de Parintins

Data	Acontecimentos
1796	Viagens exploratórias da Coroa Portuguesa chefiadas pelo Capitão de Milícias José Pedro Cordovil que batizou a ilha com o nome de Tupinambarana
1803	Passa de fazenda de Cordovil à categoria de missão, com o nome de Vila Nova da Rainha
1833	Passa a se chamar Freguesia de Nossa Senhora do Carmo de Tupinambarana
1852	Elevação a categoria de Vila Bela da Imperatriz
1880	É criado o Município de Parintins.

Fonte: Construído com base em Cerqua (2009).

Parintins está localizado na 9ª Sub-Região, região do Baixo Amazonas, ao leste do Estado do Amazonas, no limite com Pará, Barreirinha, Urucurituba e Nhamundá, a 369 Km de Manaus em linha reta e 420 km por via fluvial, possui uma área territorial de 5.978 Km²(Instituto Brasileiro de Geografia e Estatístico-IBGE, 2010).

Figura 14 – Localização do município e da sede da cidade de Parintins



Fonte: Soares (2021)

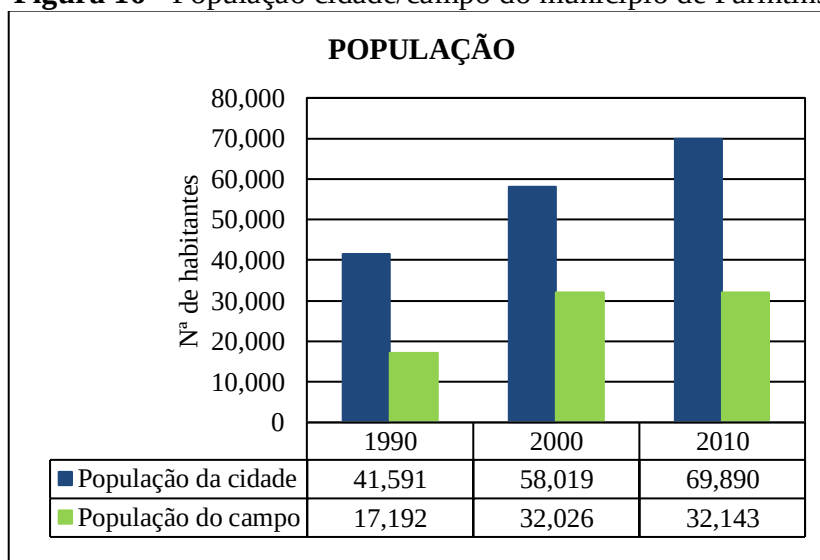
A cidade de Parintins é constituída por 21 (vinte e um) bairros oficiais: Centro, Palmares, Itaúna I, Itaúna II, São Benedito, Nossa Senhora de Nazaré, São José, Francesa, Santa Rita, Santa Clara, Dejaré Vieira, São Vicente de Paula, Vitória-régia, Emílio Moreira, Raimundo Muniz, João Novo, Castanheira, União, Jacareacanga, Paulo Corrêa, Distrito Industrial, Vila Cristina, além de 2 (duas) ocupações habitacionais.

Figura 15 – Cidade de Parintins



Fonte: Extraído de Amazonasémais. Disponível: <https://www.amazonasemais.com.br/parintins/conheca-as-atracoes-de-parintins-cidade-dos-bois-garantido-e-caprichoso/>

Segundo dados do último censo do IBGE (2010) Parintins é o segundo município mais populoso do Estado do Amazonas, com uma população de 102.033 mil habitantes, sendo 69.890 mil na área urbana e 32.143 mil no campo. Estima-se que em 2020 sua população seja na faixa de 115.465 pessoas. Nos últimos anos os dados do IBGE revelam que houve um aumento populacional no município, conforme revela a figura 16:

Figura 16 - População cidade/campo do município de Parintins

Fonte: IBGE (1990/2000/2010).

Com relação ao crescimento populacional do município, os dados dos 3 (três) últimos Censo apresentados na figura 16 revelam que houve aumento das populações rurais/camponesas distribuídos nas 192 comunidades existentes nesse município, segundo a unidade local do Instituto de Desenvolvimento agropecuário e Florestal Sustentável do Estado do Amazonas (IDAM/PIN, 2012).

Vale destacar que o termo comunidade e comunidades ribeirinhas são bastante utilizados em Parintins, assim como no estado do Amazonas. Silva (2015, p, 14) parte do princípio que “em grande parte dos espaços rurais no Amazonas utilizamos o termo ‘comunidade’ para nos referimos às concentrações populacionais da área rural, tanto as localizadas em terra-firme como na várzea”.

De acordo com o contexto histórico do Amazonas, cabe ressaltar que essa denominação de comunidade para a maioria desses espaços veio de base da Igreja Católica na década de 1960. Seus nomes estão associados ao nome de um santo ou uma santa padroeira do local, e, em virtude da influência da igreja, geralmente associados à referência geográfica relacionada ao nome de um rio (ALMEIDA, SILVA e CANTO, 2020; PANTOJA, 2005).

Para atender o quadro populacional da cidade e das comunidades, o município de Parintins conta com uma infraestrutura de (02) Hospitais, (7) unidades básicas de saúde na zona urbana e (15) na zona rural, Prefeitura, Câmara Legislativa, Secretarias Municipais, Bancos (Bradesco, Caixa Econômica Federal, Banco do Brasil e Itaú), Emissoras de Rádio AM e FM, farmácias, cartórios, olarias, movelaria, praças, balneários, feiras municipais, lojas, postos de gasolina, quadras poliesportivas, delegacia, associações e outros.

O município ainda conta com o serviço de órgãos e empresas tais como: Empresa de distribuição de Energia (Amazonas Energia), Serviço Autônomo de Água e Esgoto de Parintins (SAAE), Fórum de Justiça da Comarca de Parintins, Conselho Tutelar, Unidade de Pronto atendimento ao Cidadão (PAC), Centro de Referência da Assistência Social (CRAS), Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (EMBRAPA), Instituto de Desenvolvimento agropecuário e Florestal Sustentável do Estado do Amazonas (IDAM) etc.

Quanto à religiosidade do município de Parintins destaca-se a presença de igrejas católicas na zona urbana e na zona rural, várias igrejas e cédulas evangélicas protestantes e pentecostais as quais se destacam: a Assembléia de Deus Tradicional, Igreja Batista de Parintins, Igreja Universal do Reino de Deus, Igreja Adventista do Sétimo Dia, Igreja Quadrangular, Deus é Amor; denominação cristã milenarista (Testemunhas de Jeová) na cidade e na zona rural, além de 5 (cinco) terreiros de Umbanda e 2 (dois) de Candomblé na zona urbana.

A economia do município é fundamentada no serviço público municipal e estadual, somando-se a pesca, pecuária, comércio, turismo e benefícios sociais de Programas Federais como o Bolsa Família, que fazem movimentar a economia local. A economia do município ainda conta com a contribuição da agricultura familiar camponesa, do associativismo e cooperativismo rural em Parintins.

Com relação à educação, Parintins possui um Centro de Educação Integrada (CETI), pertencente à rede estadual de educação do município (SEDUC), um campus do Instituto Federal do Amazonas (IFAM), um campus da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e uma unidade acadêmica da Universidade do Estado do Amazonas (UEA). Ainda dispõem de escolas particulares, universidades privadas, uma unidade de Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) e uma unidade de Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI).

No Plano Municipal de Educação de Parintins (2015-2025) consta que:

No contexto do processo educacional, o município de Parintins, abarca todas as faixas etárias, indo desde o pré-escolar até o ensino superior, passando pelo fundamental e ensino médio. Este estágio de formação, nos diversos níveis de ensino, que atualmente o município de Parintins experimenta, se deu em razão do crescimento socioeconômico e demográfico, com intervenção direta dos entes Federal, Estadual e Municipal. (PARINTINS, 2015, p. 48).

A cidade conta com 22 (vinte e duas) escolas estaduais de nível fundamental e médio que ofertam também as modalidades Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Ensino Médio

mediado por Tecnologia, e ainda há (2) duas escolas de educação básica localizadas no campo, mais especificamente no distrito do Cabury e outra no Mocambo.

Quanto às escolas da rede municipal, estas totalizam 146 escolas que atendem Educação Infantil e Ensino Fundamental I e II distribuídas entre a zona urbana e rural do município, conforme o quadro 04.

Quadro 04 - Nº de escolas municipais de Parintins

ÁREA	Nº DE ESCOLAS MUNICIPAIS		Nº total de Escolas
	CENTROS EDUCACIONAIS INFANTIL	ESCOLAS DO FUNDAMENTAL E EJA	
URBANO	13	15	28
TERRA FIRME	3	89	92
VÁRZEA	0	26	26
TOTAL GERAL	16	130	146

Fonte: Divisão de Estatística e Cadastramento Escolar–SEMED/PIN. Atualizada: 15.01.2021.

Os dados apontam que em Parintins predominantemente a maioria das escolas estão em territórios rurais/camponeses, principalmente as de Ensino Fundamental. Esse processo pode ser entendido por meio da municipalização do ensino que ao mesmo tempo em que pressupõem a articulação entre as esferas governamentais, também releva a desarticulação e abertura política, quando se refere à organização dos sistemas municipais de ensino, expressos no Art. 211 da Constituição Federal de 1988.

Art. 211. A União, os Estados, os Distritos Federais e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.

§ 1º A União organizará e financiará o sistema federal de ensino e dos Territórios, e prestará assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios para o desenvolvimento de seus sistemas de ensino e o atendimento prioritário à escolaridade obrigatória.

§ 2º Os municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e pré-escola.

Os dados são reveladores que de um total de 17.017 (dezessete mil e dezessete) estudantes matriculados na rede municipal de ensino, 8.014 (oito mil e quatorze) estão nas escolas do campo, como podemos visualizar no quadro 5:

Quadro 05 - Censo escolar quadro demonstrativo do nº de alunos matriculados nas escolas da rede municipal-ano 2020

ÁREA	ED. INFANTIL	ENSINO FUNDAMENTA L	ENSINO FUNDAMENTA L	Educação de Jovens e Adultos	TOTAL
		1º ao 5º ANO	6º ao 9º ANO		
URBANA	3.382	3.656	1.611	348	8.997
TERRA FIRMA	1.484	3.059	2.476	140	7.159
VÁRZEA	136	398	327	-	861
TOTAL GERAL	5.002	7.113	4.414	488	17.017

Fonte: Divisão de Estatística e Cadastramento Escolar–SEMED/PIN. Atualizada: 15.01.2021.

O Município de Parintins vem assegurando a matrícula escolar na rede municipal de ensino e a universalização da Educação Infantil, Ensino Fundamental e EJA, a partir das seguintes metas 1, 2, 3, 8, 9 e 10 estabelecidas no PME (2015-2025), consideradas necessárias para uma educação de qualidade, conforme consta:

Meta 1: universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade, criar creches e ampliar a oferta de educação infantil, de forma a atender até 2018 50% (cinquenta por cento), até 2022 70% (setenta por cento), até 2025 90% (noventa por cento) das crianças de até 3 (três) anos de idade, até o final da vigência deste PME. (p.81)

Meta 2: universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que 100% (cem por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PME. (p. 85).

Meta 3: Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PME, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento). (p. 89).

Meta 8: elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo e indígenas, da região de menor escolaridade e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. (p. 98)

Meta 9: elevar taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2017 e, até o final da vigência deste PME, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional. (p.99).

Meta 10: oferecer no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensino fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional. (PARINTINS, 2015, p. 99).

No próximo item, buscaremos trazer em cena o contexto da Educação do Campo no Município Parintins em que se efetiva as políticas públicas e se organiza as escolas do campo.

1.3 Contextualizando a Educação do Campo no Município Parintins: Política pública e as Escolas do Campo

*O que significa organizar as escolas do campo de modo a respeitar os tempos humanos?
Significa começar por tentar entender como são vividos nas especificidades dos campos,
(Miguel Gonzáles Arroyo).*

Historicamente, a Educação do Campo no cenário brasileiro, bem como na própria região amazônica está vinculada à luta de homens, mulheres, idosos, jovens e crianças; sujeitos de direito, trabalhadores cujas histórias estão relacionadas à dinâmica e aos dilemas que existem no campo. São camponeses, povos dos rios e das florestas, extrativistas, ribeirinhos, pequenos agricultores, assentados, remanescentes quilombolas entre outros cuja diversidade étnico-culturais desenvolvem diferentes estilos de vida e cultura, por isso mesmo possuem suas próprias singularidades e identidades próprias que merecem ser tratados de maneira diferenciada.

A Educação do Campo no território camponês do município de Parintins acontece no contexto heterogêneo das águas, terra e florestas, nas regiões de várzea, terra firme, assentamentos e áreas indígenas, com singularidades, especificidades, temporalidades e espacialidades diferentes.

Diante desse cenário complexo e diversificado, a Educação do Campo em Parintins é um processo em construção que assim como em outras partes do Brasil, tem relação com as lutas da classe trabalhadora rural e com a contribuição de movimentos sociais e organizações sindicais que vem ajudando a produzir essa realidade. Ao mesmo tempo, esta constitui em um desafio na busca de um projeto educativo fundamentado nas próprias especificidades da região, nos múltiplos processos sociais e culturais, nos diferentes modos de vida, saberes, valores e interesses que formam a dinâmica própria e as identidades amazônicas.

Além disso, assim como em toda a Amazônia, o desafio da construção desse projeto de Educação do Campo exige ações e estratégias educacionais, um currículo escolar que valorize a realidade local, formação adequada de professores/as e por políticas públicas específicas para as escolas na região. Há de se considerar também que a Educação do Campo no contexto amazônico de Parintins é uma realidade que incorpora diferentes espaços

geográficos, histórico, político e social para melhor compreender como se processa objeto de estudo neste território; bem como julgamos relevante trazer a organização das escolas do campo neste município, nas quais estas constituem em 118 distribuídas em áreas de várzea, terra firme/assentamento e área indígena (SEMED/PIN, 2021).

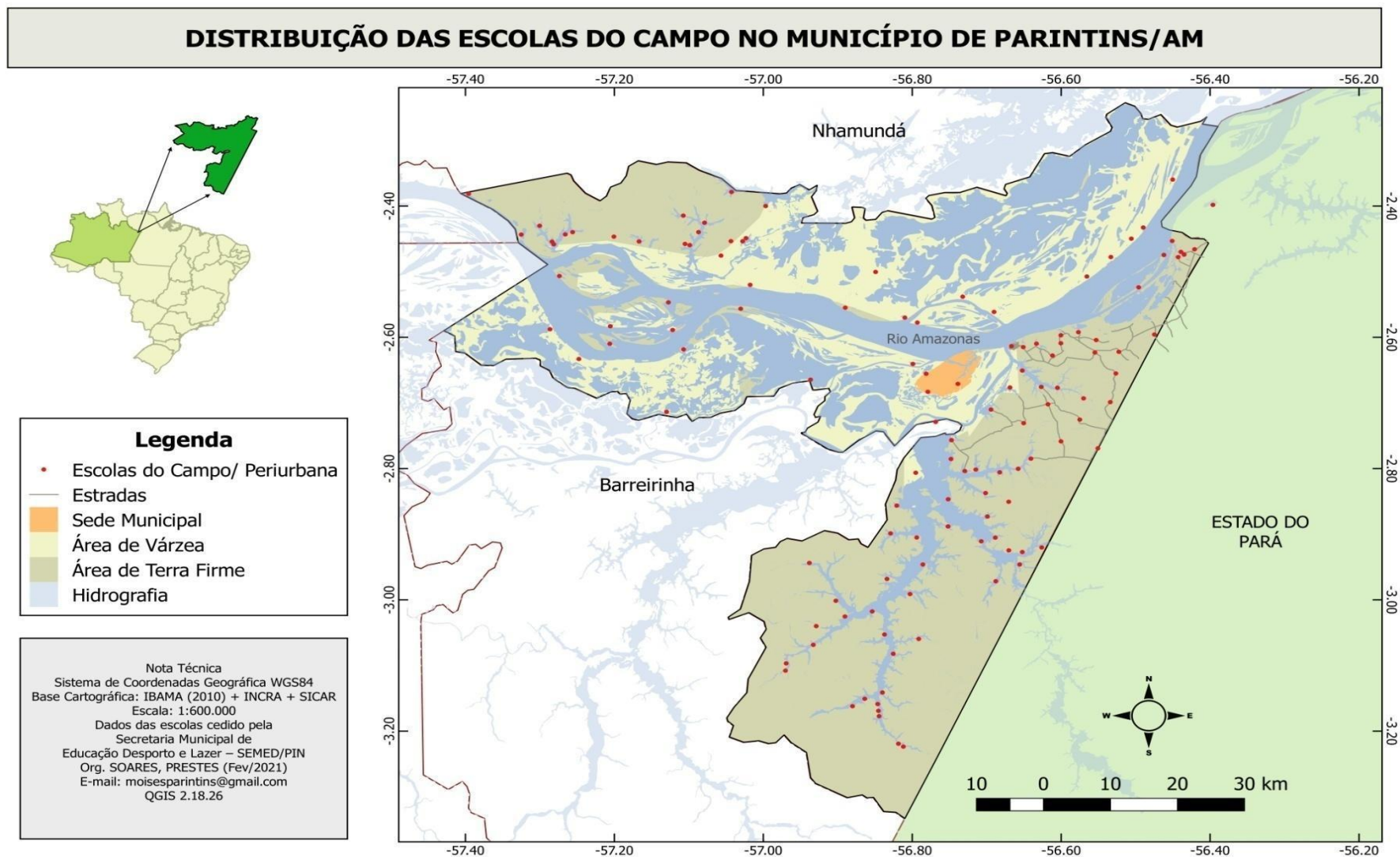
Quadro 06- Quantitativo de escolas do campo de Parintins conforme a distribuição por localidade

Localidade	Quantidade
Terra firme/assentamento	85
Área de várzea	26
Área indígenas	7
Total	118

Fonte: Gerencial Geral da SEMED/PIN (2021).

Apesar de serem oficialmente 118 escolas do campo cadastradas no censo escolar 2020, o município conta com pelo menos mais 1 (uma) escola anexa na várzea (Apêndice F) e mais 3 (três) em área de estrada ou periurbana da cidade. A distribuição dessas escolas no território campestre de Parintins pode ver mais bem visualizada na figura 17:

Figura 17 – Distribuição das Escolas do Campo no município de Parintins /AM



Fonte: Soares e Prestes, 2021.

Segundo os dados da SEMED/PIN 2021, por meio do setor de Divisão de Estatística e Cadastramento Escolar, as 118 escolas, obedecem à organização do sistema nucleado, agregado (multietapa) e multisseriado (unidocente) de educação. Essas informações sobre a realidade educacional das escolas do campo de Parintins também pode ser encontrada nos estudos de Silva (2017) ao destacar que a organização dessas escolas traduz características e tratamento distintos, sendo possível encontrar pelos menos três formas de organização: escolas multisseriadas, escolas agregadas e escolas nucleadas.

As escolas multisseriadas, segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (2007, p. 25) as escolas/classes multisseriadas são aquelas que “[...] têm alunos de diferentes séries e níveis em uma mesma sala de aula, independentemente do número de professores responsável pela classe”. Essa concepção é reforçada D’Agostini, Taffarel e Santos Júnior (2012, p. 321) ao enfatizarem que são “[...] escolas pequenas, em locais de difícil acesso e conta com baixa densidade populacional; com apenas um professor, todas as séries estudam juntas numa mesma sala de aula”.

Em Parintins essas escolas estão distribuídas em áreas de várzea e terra-firme. O quadro 07 exhibe o demonstrativo do número de turmas multisseriadas no município, segundo o setor de Divisão de Estatística e Cadastramento Escolar-SEMED/PIN (2021).

Quadro 07- Demonstrativo do número de turmas multisseriadas na Terra-Firme e Várzea

MULTISSERIADAS									
Terra-firme						Várzea			
Multi 1° a 5°	Multi 2° a 5°	Multi 3° a 5°	Multi 4° a 5°	Multi 6° a 7°	Multi 8° a 9°	Multi 3° ao 5°	Multi 4° ao 5°	Multi 6° ao 7°	Multi 8° ao 9°
15	24	18	16	30	25	7	3	12	12

Fonte: Divisão de Estatística e Cadastramento Escolar-SEMED/PIN. Atualizada: 15.01.2021.

Os dados revelam que há um quantitativo expressivo de 128 (cento e vinte e oito) turmas multisseriadas na área de terra, e 34 (trinta e quatro) turmas multisseriadas na área de várzea. Essas escolas/turmas multisseriadas possuem grande relevância na educação que se processa nesse território de águas, terra e florestas, constituindo-se, portanto em possibilidades de ensinar e aprender na Amazônia Parintinense, mesmo diante dos desafios imposto pela enchente e vazante dos rios, acesso às estradas e suas condições de existência material.

Em estudos desenvolvidos por Hage e Antunes-Rocha (2010), fica evidenciado que apesar da importância social que essas assumem para a garantia do acesso à escolarização de

grandes contingentes populacionais brasileiros, em comunidades e territórios rurais onde estas se localizam, estas têm sido invisibilizadas nas políticas públicas.

A realidade onde essas escolas se inserem revelam contradições e um quadro dramático de precarização e abandono, reflexo do descaso com a escolarização obrigatória ofertada às populações do campo. Os desafios dessa escola em meio aos retrocessos que vêm sendo impostos às políticas educacionais e sociais na atualidade, sem dúvida passa pela transgressão do modelo seriado de ensino, para o enfrentamento e a desconstrução dessa hegemonia, assentados no processo de transgressão desse modelo hegemônico, que se materializa nas escolas do campo, sob a organização do ensino multisseriado (HAGE, SILVA e FREITAS, 2020).

Nessa esteira de pensamento, Silva (2017) argumenta que embora haja preconceito e desqualificação dessas escolas, sua organização escolar no campo pode ser referência de qualidade de ensino se organizadas por ciclos e por princípios multidisciplinares. Assim, corroboramos com Souza (2017) que certamente isso passa pela necessidade de as políticas de formação¹⁶ docente e instituições incorporarem no âmbito curricular o debate sobre a dinâmica e as singularidades dessas classes multisseriadas das escolas do campo, visando a sua melhoria e qualidade do desempenho escolar, da mesma forma que se faz necessária uma “política global, articulada, permanente, com financiamento adequado e uma gestão pública, transparente, simplificada e com controle social e, fundamentalmente, com a participação dos povos do campo, com os movimentos que articulam suas lutas” (D’AGOSTINI, TAFFAREL e SANTOS JÚNIOR, 2012, p.321).

De maneira que “[...] a educação do campo, assim como as escolas multisseriadas enquanto políticas afirmativas precisam entrar de fato nas agendas não só dos programas federais, mas também nas agendas políticas do poder público” (D’AGOSTINI, TAFFAREL e SANTOS JÚNIOR, 2012, p.321).

Já as escolas agregadas em Parintins de acordo são escolas pequenas, que funcionam em dois turnos, com duas ou três séries concomitantemente, reúne estudantes de séries diferentes por bloco de disciplinas áreas de conhecimento afins. Foram criadas pela SEMED/PIN enquanto estratégia para atender a um número maior de discentes, de forma que estes não ficassem sem estudar (SILVA, PIMENTA e MOURÃO, 2014; SILVA, 2017).

Os estudos de Silva (2017, p. 49) evidenciam que essas escolas nasceram com o objetivo de “atender aos discentes das séries finais do Ensino Fundamental em comunidades

¹⁶ Essas discussões serão mais bem aprofundadas nas seções 2 e 3.

rurais onde não há condições para se implantar a nucleação de escolas e a demanda de estudantes é reduzida”, seguindo as orientações gerais com base no que propõem a LDB nº 9394/96, em seus Artigos 23 e 28:

Art. 23. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

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:

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. (BRASIL, 1996)

Os estudos da autora ainda revelam que a criação das mesmas estar também respaldada no Art. 54 do Regimento Geral das Escolas da Rede Municipal de Ensino de 2009, no qual a SEMED/Parintins organizou o ensino por blocos de disciplinas (escolas agregadas), sendo que estas também “atendem crianças de Educação Infantil e quando isso ocorre, a turma divide-se da seguinte forma: Educação Infantil, 1º e 2º ano, em um turno e 3º, 4º e 5º ano, em outro turno, conforme a demanda de alunos” (idem, 2017, p. 49).

Art. 54. Os Estabelecimentos de Ensino funcionarão, com frequência mista de alunos por turma, a seguir:

I – 1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental e 1ª Etapa da Educação de Jovens e Adultos, no máximo 30 (trinta) alunos.

II - 4º e 5º ano do Ensino Fundamental e 2ª Etapa da Educação de Jovens e Adultos, no máximo 35 (trinta e cinco) alunos; e 49

III - 6º e 9º ano do Ensino Fundamental, 3ª e 4ª Etapa da Educação de Jovens e Adultos, no máximo 45 (quarenta e cinco) alunos.

Parágrafo único – Nas Escolas Municipais situadas na zona rural, a quantidade máxima de alunos por agrupamento ou turma levará em consideração o espaço físico e a quantidade de séries agrupadas numa mesma turma (PARINTINS, 2009 *apud* SILVA, 2017, p. 48-49).

Segundo a Divisão de Estatística e Cadastramento Escolar–SEMED/PIN (2021) na terra firme há 86 (oitenta e seis) turmas agregadas, sendo destas 25 turmas unificadas, ou seja,

turmas que agregam estudantes do Maternal, I período e II período de Educação Infantil e 61 (sessenta e uma) turmas multietapa que englobam estudantes da Educação Infantil e Ensino Fundamental. Na várzea os dados revelam que há 24 (vinte e quatro) turmas agregadas com a organização multietapa e nenhuma unificada, conforme evidenciamos no quadro 8:

Quadro 08 - Demonstrativo do número de turmas agregadas na terra firme e várzea

Terra-firme		Várzea	
ED.INFANTIL	ED.INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL	ED.INFANTIL	ED.INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL
Unificada	Multi Etapa	Unificada	Multi Etapa
25	61	-	24

Fonte: Divisão de Estatística e Cadastramento Escolar-SEMED/PIN. Atualizada: 15.01.2021.

Para Silva (2017) a organização do sistema agregado de educação com turmas de Multietapa em Parintins infringe o que preconiza o parágrafo 2º do artigo terceiro da resolução nº 2 de 28 de abril de 2008, ao recomendar que em nenhuma hipótese serão agrupadas em uma mesma turma crianças de Educação Infantil com crianças do Ensino Fundamental, da mesma forma que infringe também o artigo 55 do regimento geral das escolas municipais de Parintins de 29 de maio de 2009, o qual recomenda:

Art. 55. Nas Escolas Municipais situadas na Zona Rural, que funcionam com turmas multisseriadas, não será permitido agrupamento de alunos de Educação Infantil com alunos do Ensino Fundamental. (PARINTINS, 2009 *apud* SILVA, 2017, p.49).

Cadê ressaltar que nessas escolas o agrupamento de alunos ou a agregação das turmas, assim como nas escolas multisseriadas fazem com que os professores/as trabalham com crianças e adolescentes de diferentes idades e níveis de ensino, porém a especificidade desta escola consiste no fato de que nas turmas de Educação Infantil e de anos iniciais do Ensino Fundamental há um único docente que ministra diferentes disciplinas, e nos anos finais do Ensino Fundamental há pelo menos dois professores que dividem as disciplinas por blocos.

Quanto à organização curricular dessas escolas, os componentes curriculares são agrupados por Blocos de Disciplinas, obedecendo a carga horária de cada Componente Curricular aprovada pelo Conselho Estadual de Educação, as horas letivas e os dias letivos exigidos na Lei 9.394/96. (idem, 2017, p.49-50).

Por sua vez as escolas nucleadas nasceram da política de nucleação considerada “[...] um procedimento político-administrativo que consiste na reunião de várias escolas isoladas em uma só, desativando ou demolindo as demais” (BRASIL, 2006b, p 116), que ganhou força

com suporte da política do transporte escolar e municipalização do ensino, nada mais é que uma violação dos direitos das crianças, jovens e adultos do campo a serem educados no seu local de origem, esconde a face da racionalidade econômica, onde prevalece a relação custo-benefício, fortemente influenciada pelos organismos e agências multilaterais.

A nucleação nasceu com as políticas de desativação voltadas para as escolas do campo na década de 90 e até hoje é sustentada pelo discurso neoliberal de garantir uma escola de qualidade que na verdade mascarava os interesses econômicos das agências financiadoras de projetos dos países emergentes, que ao atenderem a esses empréstimos “[...] estabelecem a execução de programas e projetos para atender aos interesses do mercado internacional” (BORGES, 2007, p. 87).

Esse projeto neoliberal e os dados das décadas anteriores que refletiam a precarização da escola do campo no país, “[...] fundamentaram a criação de políticas públicas que incentivavam a desativação da escola rural com a consequente implantação do transporte e da nucleação [...]” (MOLINA; ANTUNES-ROCHA, 2014, p. 224). Em corroboração Souza (2017) diz que essa nova reconfiguração econômica do Brasil a partir de 1990 incidiu em uma nova reestruturação da organização administrativa educacional de municipalização do ensino, que deu margem para um abrupto fechamento das escolas no campo. Essa política de nucleação das escolas do campo, sobretudo, impactou no fechamento das escolas multisseriadas. Como bem expõe Caldart (2009) a partir da década de 90, com o processo do neoliberalismo no país, afetando, sobretudo as escolas multisseriadas, consideradas isoladas passaram a serem vistas como um gasto demasiado para o poder público que alega que estas não davam mais conta do processo educacional.

Paralelo às políticas de nucleação fortemente aplicadas, sobretudo na década de 1990, a luta por políticas públicas específicas e afirmativas para as escolas do campo ganharam força com o surgimento de vários movimentos sociais camponeses entre eles o Movimento Social Por Uma Educação do Campo¹⁷, que nos anos 90, iniciam uma luta e uma discussão dessa temática, no intuito de fazer valer o direito dos homens, das mulheres, dos jovens, dos adolescentes e das crianças que vivem no campo (MOLINA; JESUS, 2004).

Mediante os impactos dessa política no território camponês brasileiro desde então e em detrimento dos números de escolas fechadas ao longo dos anos, em 2011 o MST lançou a campanha “*Fechar escola é crime*”, resistindo e denunciando os processos de nucleação. O

¹⁷O debate será mais bem aprofundado na seção III.

fechamento de escolas do campo é apontado em Santos et al (2018) como um problema gravíssimo:

Considerando que a Educação tem sua especificidade e natureza delimitada ontologicamente nos fundamentos e princípios que possibilitam nos tornarmos seres humanos, fechar escolas representa um violento ataque à própria humanização da população da nação brasileira. Configura-se um crime contra uma nação e sua classe trabalhadora, em especial aos povos do campo, às florestas e às águas. (Idem, 2018, p. 398)

O fechamento das escolas do campo brasileiro constitui uma das faces mais visíveis e cruéis da negação da educação pública, gratuita, laica e socialmente relevante aos trabalhadores e trabalhadoras do campo (TAFFAREL, 2021).

O fechamento das escolas multisseriadas em detrimento da nucleação contrapõe-se a Resolução nº 1 de Abril de 2002 que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, principalmente no seu Art 5º que legitima a identidade própria das escolas do campo, e que deverão contemplar a diversidade do campo, mas que ao ser erradicada pela política de nucleação retira o direito dos camponeses de serem educados no seu local de origem (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2011).

Da mesma forma vai contra a Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008, que estabelece diretrizes complementares e os princípios para o desenvolvimento de políticas públicas da Educação de atendimento Básica do Campo, onde no seu parágrafo 1º do Art. 6º reforça que “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).

No território camponês parintinense essa realidade não é diferente, a política de nucleação vinculada-se a política do transporte escolar ,isso porque o sentido da política de nucleação é na verdade,

[...] a eliminação das escolas pequenas, que na lógica capitalista, mais do que investimento, representa gastos desnecessários. [...] Notadamente, discursos de viés mercadológicos sustentam que os custos com a nucleação são mais baixos que os custos da manutenção das salas multisseriadas, dada a redução de contratação de professores, de pessoal administrativo, etc. Estes sugerem que a melhor forma para reduzir os gastos públicos é transferir os estudantes que nelas estudam para escolas nucleadas. (SILVA, 2017, p. 50-51).

No estudo da autora (2017, p. 51) ainda podemos ter um melhor entendimento do que são essas escolas nucleadas no município, ao enfatizar que,

Em Parintins, as escolas nucleadas são também conhecidas como escolas pólos, nas quais as turmas de alunos são organizadas em seriação. À escola nucleada também se encontram vinculadas as escolas anexas, que funcionam em prédios, com estrutura precária que pertenciam às escolas multisseriadas desativadas, mas que não funcionam com a organização legal daquela escola desativada e sim em extensão à escola nucleada.

Essa realidade mostra as contradições existentes em Parintins, uma vez que as escolas anexas multisseriadas nessas realidades têm funcionado como um apêndice das escolas pólos. O modelo seriado hegemônico que se materializa nessas escolas, seguindo o modelo urbanocêntrico também não conseguem dialogar com a inter e a transdisciplinaridade, com o trabalho, a cultura, os saberes e a vida camponesa. Os quadros 8, 9 e 10 expressam o quantitativo de turmas seriadas da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos nas escolas do campo do referido município.

Quadro 09- Demonstrativo do número de turmas seriada da Educação Infantil – Terra-Firme e Várzea

ED. INFANTIL/SERIADO			
Terra-firme			Várzea
CRECHE	1º Per	2º Per	2º Per
10	11	15	1

Fonte: Divisão de Estatística e Cadastramento Escolar-SEMED/PIN. Atualizada: 15.01.2021.

O quadro 09 mostra a realidade da Educação Infantil em relação às turmas seriadas, sendo 10 (dez) turmas de creche que correspondem ao maternal, 11 (onze) turmas de 1 período e 15 (quinze) de segundo período na terra firme, e apenas 1(uma) turma de segundo período na região de várzea.

Quanto às turmas de Ensino Fundamental II, II e EJA, o quadro 9 mostra que na terra firme existem um total de 140 (cento e quarenta) de turmas de ensino de Ensino Fundamental, destas 55 (cinquenta e cinco) correspondem aos anos iniciais e 85 (oitenta e cinco) aos anos finais, há também 2 (duas) turmas de EJA do anos iniciais e 6 (seis) dos anos finais, o detalhamento pode ser bem mais visualizado a seguir:

Quadro 10 - Demonstrativo do número de turmas seriada do Ensino Fundamental e EJA– Terra-Firme

ENSINO FUNDAMENTAL/ SERIADO									EJA FUNDAMENTAL	
1º Ano	2º Ano	3º Ano	4º Ano	5º Ano	6º Ano	7º Ano	8º Ano	9º Ano	Anos Iniciais	Anos Finais

12	12	12	3	16	21	20	23	21	2	6
----	----	----	---	----	----	----	----	----	---	---

Fonte: Divisão de Estatística e Cadastramento Escolar–SEMED/PIN. Atualizada: 15.01.2021.

Na várzea por sua vez não há a existência de turmas de EJA, somente de Ensino Fundamental, totalizando 19 (dezenove) turmas, sendo 8 (oito) de anos iniciais e 11 (onze) de anos finais, como podemos melhor visualizar individualmente no quadro 11.

Quadro 11- Demonstrativo do número de turmas seriadas de Ensino Fundamental – Várzea

ENSINO FUNDAMENTAL/ SERIADO								
1º Ano	2º Ano	3º Ano	4º Ano	5º Ano	6º Ano	7º Ano	8º Ano	9º Ano
1	1	1	-	5	3	2	3	3

Fonte: Divisão de Estatística e Cadastramento Escolar–SEMED/PIN. Atualizada: 15.01.2021.

Para além da seriação, a nucleação nas escolas do campo de Parintins revela contradições que também podem ser percebidas na forma como acontece o transporte escolar neste município, uma vez este em Parintins se dá por meio de embarcações nem sempre equipadas com salva-vidas para todos os estudantes, nem todas as embarcações têm um profissional que auxilia na organização principalmente de crianças pequenas, muitas vezes acontecem em rabetas com riscos de acidentes, da mesma forma que as condições das estradas não se mostram adequadas para o transporte terrestre com ônibus escolar. O quadro 12 demonstra o nº de escolas do campo de Parintins que são atendidas pelo transporte escolar

Quadro 12- Nº de escolas do campo de Parintins e transporte escolar

ÁREA	Nº DE ESCOLAS MUNICIPAIS		Nº total de Escolas	TRANSP. ESCOLAR
	CENTROS EDUCACIONAIS INFANTIL	ESCOLAS DO FUNDAMENTAL E EJA		
TERRA FIRME	3	89	92	3.170
VÁRZEA	0	26	26	735-
TOTAL GERAL	16	130	146	4.449

Fonte: Divisão de Estatística e Cadastramento Escolar–SEMED/PIN. Atualizada: 15.01.2021.

Nesse contexto vale ressaltar que o transporte escolar das escolas do campo nem sempre atendem a necessidades de todos os estudantes, sobretudo quando há o fenômeno da vazante na terra firme conforme já evidenciamos, há comunidades em que o transporte escolar paralisa e os estudantes são submetidos a horas de caminhada do trajeto casa-escola-casa.

A política do transporte escolar, nas condições tais como se apresenta, além de impossibilitar que as crianças estudem em escolas inseridas no território onde vivem e/ou trabalham, acaba por submetê-las, diariamente, a desgastes físicos e riscos de acidentes, especialmente no enfrentamento de estradas terrestres precárias e ainda

dos fenômenos naturais, como os da vazante dos rios, da enchente, dos fortes banzeiros e temporais. (SILVA, 2017, p.51).

Essa política de nucleação e transporte escolar também tem trazido outras consequências no município de Parintins, onde crianças e adolescentes do campo, sobretudo agrovilas próximas a sede são deslocadas para estudar nas escolas da cidade. Nesse viés, as ponderações de Arroyo (2007) apontam que essas políticas de nucleação de escolas e de transporte das crianças e adolescentes do campo para as escolas das cidades radicalizaram a prática e o paradigma urbano, pois as crianças, adolescentes ou jovens do campo esquecem sua identidade e cultura para serem socializados junto à infância, adolescência e juventude urbanas, com identidade e cultura urbanas. Expressando assim o total desrespeito às raízes culturais, identitárias dos povos do campo.

Tal fato infringe os dispositivos previstos no artigo 208 da Constituição Federal de 1988, que assegura ao aluno da escola pública o direito ao transporte escolar, como forma de facilitar seu acesso à educação. Infringe ainda o que preconiza a LDB 9.394/96, especialmente no que concerne aos artigos 10 e 11, que recomenda aos entes federados estaduais e municipais a incumbência de assumir o transporte escolar dos alunos de suas respectivas redes de ensino. (SILVA, 2017, p. 53).

Portanto, compreendemos que é preciso buscar o cenário real que expressa essas tensões e embates das políticas de nucleação e transporte escolar. É neste cenário que trazemos a Comunidade de Santo Antônio do Tracajá, onde se encontra localizada a Escola Municipal Luiz Gonzaga.

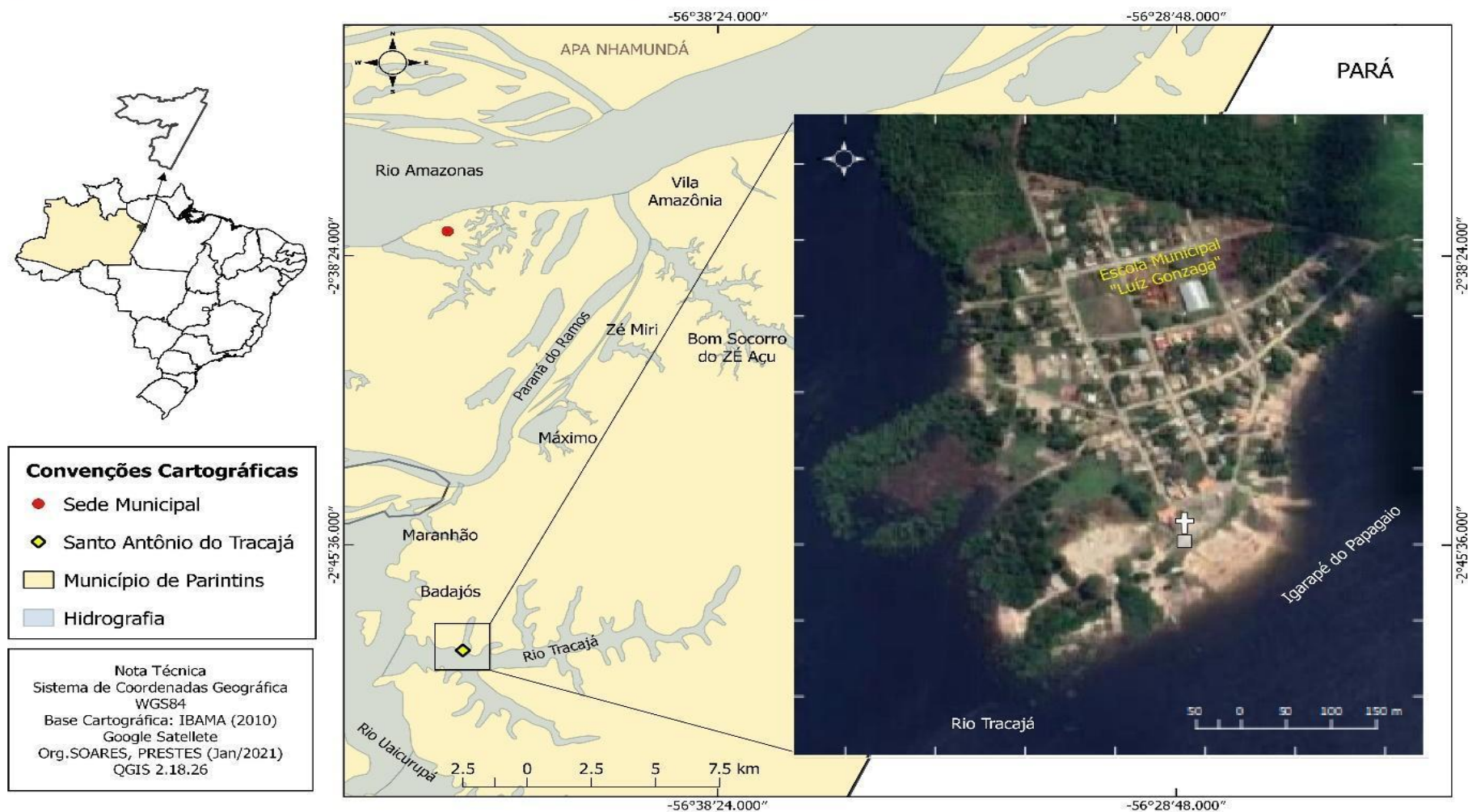
1.4 A Comunidade Santo Antônio do Tracajá¹⁸

A comunidade de Santo Antônio do Tracajá fica localizada à margem direita do rio Tracajá na área de terra firme, do município de Parintins, distante a 29,5 km em via fluvial da sede do Município. Limita-se ao norte com a Comunidade do Maranhão, ao sul com o Núcleo Arizona, a leste com a comunidade de Nossa Senhora de Fátima (Fluminense) e a Oeste com o Novo Oriente, pertence à Gleba de Vila Amazônia, assentamento criado em 1988 pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA (SILVA, 2017; SILVA, 2018).

¹⁸ O Histórico da Comunidade Santo Antônio foi construído a partir de estudos de Silva (2017) e Silva (2018).

Figura 18 – Localidade da comunidade de Santo Antônio do Tracajá, em relação à sede do município de Parintins/AM

LOCALIZAÇÃO DA COMUNIDADE DE SANTO ANTÔNIO DO TRACAJÁ, EM RELAÇÃO A SEDE DO MUNICÍPIO DE PARINTINS/AM.



Fonte: Prestes e Soares (2021).

A comunidade é caracterizada por uma rica biodiversidade em termos de fauna e flora, contando com diversas espécies comuns a todo bioma amazônico parintinense. É banhada pela presença de águas, e seu trajeto a cidade só é possível por meio de embarcações de linha que cobram passagem, com duração da viagem de 02 h a 02h30min ou em outras embarcações menores dos próprios comunitários, cujas durações das viagens variam de acordo com a potência de seu motor. Mas há uma estrada que liga a comunidade do Santo Antônio à comunidade do Maranhão, que sempre precisa de limpeza para o tráfego, seja dos trabalhadores e suas famílias em geral, seja para o tráfego das suas produções agrícolas.

Figura 19 – Vista Aérea da comunidade de Santo Antônio do Tracajá



Fonte: Arquivo da Escola, 2021.

A comunidade é chamada de Santo Antônio do Tracajá por causa do santo padroeiro da igreja católica presente nessa localidade, associada à especificidade que é o nome do rio que banha o local. Foi uma das primeiras comunidades católicas a ser criada, sua origem histórica história é recorrente ao ano de 1948, quando uma imagem de Santo Antônio de propriedade dos donos da Usina Varre Vento foi entregue aos cuidados de um judeu Senhor Salomão, que se tornou proprietário daquela usina na época, e doou a imagem ao Senhor Luiz

Gonzaga, proprietário da área onde hoje se localiza a comunidade. (SILVA, 2017, SILVA, 2018).

De acordo com os estudos desses autores, a comunidade é formada por cerca de 96 (noventa e seis) famílias aproximadamente que residem na sede e suas adjacências. Possui uma infraestrutura básica com ruas pavimentadas, água encanada, energia elétrica do Programa Luz para Todos, serviço de internet banda larga, 1 (um) templo da Igreja Católica localizado na frente da comunidade, voltado para o rio, 1 (uma) escola em alvenaria, 1(um) campo de futebol, 1 (uma) quadra poliesportiva, padaria e pequenos comércios.

Até a década de 80 a comunidade teve como produção agrícola o cultivo da malva e juta. Nessa época, o meio que as famílias usavam para se ajudarem era o *puxirum*¹⁹, quando se juntavam muitas pessoas com o intuito de realizar os trabalhos (SILVA, 2018). Essas singularidades compõem a formação brasileira do camponês estabelecendo uma especificidade que lhes é própria, seja em relação ao modo de produzir à vida em comunidade, a partir de formas decorrentes de existência familiar, vicinal e comunitária, seja na forma de convivência com a natureza e os seus recursos da terra, da floresta e das águas (CARVALHO, COSTA, 2012).

Outras atividades como o cultivo de mandioca para a fabricação de farinha, produção de carvão vegetal comercializado na cidade de Parintins, permanecem na atual dinâmica do trabalho agrícola da comunidade. Algumas famílias se mantêm atualmente também através da pesca, do cultivo da roça da agricultura de subsistência, fabricação de carvão vegetal, extração de madeira e de produtos da natureza (óleo, frutos, cipó, folhas, como o canaraí), carpintaria, pedreiros, construtores navais, benefícios do Governo Federal como Bolsa Família, aposentadorias, funcionalismo público com professores e agentes de saúde contratados pela prefeitura (SILVA, 2017; SILVA, 2018).

A agricultura familiar e as atividades agrícolas nessa comunidade, assim como as demais de Parintins enfrentam desafios e dificuldades em relação às políticas públicas, que ideologicamente ainda consideram a agricultura camponesa à margem do modo capitalista de fazer agricultura (CARVALHO; COSTA, 2012, p. 28).

Diante do exposto, defendemos que aos trabalhadores/camponeses seja lhes ofertando políticas de fortalecimento dos seus modos de produzir e viver a materialidade da vida no/do campo, e certamente isso deve ser uma opção estratégica da Educação e das Escolas do

¹⁹ De origem tupi é substantivo masculino que significa multidão.

campo, tendo o trabalho como um dos princípios educativos e uma forma de resistência das populações camponesas, a lógica dominante do Capital.

Para isso, a comunidade do Santo Antônio do Tracajá, bem como todas as comunidades camponesas em Parintins precisam ser concebidas como “um espaço de vida, ou um tipo de espaço geográfico, onde se realizam todas as dimensões da existência humana” (FERNANDES, 2006, p. 37). Há necessidade de recriar o campo como lugar de vida, trabalho, cultura e formação humana, para que o campo passe a ser projetado como espaço de democratização da sociedade brasileira e de inclusão social, e projete seus sujeitos como sujeitos de história e de direitos, como sujeitos coletivos de sua formação enquanto sujeitos sociais, culturais, éticos e político. O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana (ARROYO; CALDART e MOLINA, 2011).

E é nesse processo que a comunidade do Santo Antônio do Tracajá vem se materializando, a partir da conotação política de lutas pela terra e pela oportunidade de permanecer nela, reconhecendo a importância da agricultura familiar camponesa e da Educação nesse território. Assim, a Educação do Campo tem sido compreendida como estratégica para o desenvolvimento socioeconômico do meio rural (HAGE, 2010).

1.5 A Escola Municipal Luiz Gonzaga²⁰

A Escola Municipal “Luiz Gonzaga” foi criada no ano de 1994 por meio do decreto 10/94 de 23 de agosto de 1994, na administração do Prefeito Reis Ferreira. Sua história iniciou no ano de 1974, quando o senhor Luiz Gonzaga doou 100 metros de terra para que fosse construída a primeira escola que recebeu o nome de Escola Municipal “Santo Antonio”. A partir de 1982, a escola recebeu o nome de “Luiz Gonzaga” em homenagem ao fundador da Comunidade. No ano de 1999, em virtude da construção de um novo prédio e área doada anteriormente não atender a estrutura, o senhor José Teixeira Leal doou outro lote de terra 400m². Hoje, a mesma está localizada na Rua Plínio Cabral s/n na comunidade do Santo Antônio – Tracajá, Zona Rural do Município de Parintins/AM.

²⁰ Parte do histórico da Escola Municipal Luiz Gonzaga foi retirado do seu Projeto Político Pedagógico-PPP.

Figura 20 – Escola Municipal Luiz Gonzaga

Fonte: Arquivo da escola

Figura 21– Vista de cima da Luiz Gonzaga

Fonte: Arquivo da escola

Após sua oficialização, passou a oferecer o curso de 6º a 9º série. Hoje atende aproximadamente 246 educandos que compreende o Ensino Infantil e Ensino Fundamental de 1º a 9º ano, atendidos nos turnos matutino a escola sedia o Ensino Médio Tecnológico.

A escola teve como pioneira a professora Tereza Pimentel de Melo, atuando desde 1974 até 1992, contribuindo na educação de parte das pessoas desse lugar, inclusive na formação dos profissionais que hoje atuam como educadores no referido educandário. Atualmente, possui um quadro de funcionários composto por (vinte e um) profissionais distribuídos em diferentes áreas de atuação, sendo: 01 (um) Gestor, 01 (um) Auxiliar Administrativo, 10 (dez) educadores, 02 (dois) auxiliares de serviços gerais, 02 (duas) merendeiras e 03 vigias e 5 (cinco) transporte escolar.

Ao longo da sua história já teve cinco gestores sendo eles: Ródna Correa Filgueira (1994-1998); Sebastião da Silva Melo (1999); Valter Pereira de Menezes (2000-2009), Ladmil Natividade (01/2011-07/2011; Ednilda Rodrigues de Souza (2013); Walci Soares Batista que também assumiu a gestão em anos anteriores (2010; 08/2011; 2012), sendo nomeado novamente no ano de 2014, como gestor da escola sob a portaria nº 076/2014 e atualmente Antonio dos Santos.

A escola está equipada com quatro salas de aula, laboratório de informática, sala de leitura, pavilhão do departamento administrativo, uma cozinha, banheiros para funcionários e para alunos e possui um anexo um na Comunidade de Nossa Senhora de Fátima (Igarapé Açu/Tracajá) e os anexos na própria comunidade sendo, (um prédio da comunidade) que funcionam como salas de aula. O seu compromisso consiste em oferecer uma educação que proporcione e torne os sujeitos capazes de atuar na sociedade valendo-se de valores que só a

educação permite adquirir, tendo como objetivo oferecer uma educação de qualidade centrada nos saberes adquiridos e construídos por educandos, educadores, família e comunidade.

A escola municipal Luiz Gonzaga é uma escola nucleada, considerada como uma das escolas pólos do campo de Parintins, responsável por 02 (dois) anexos com característica de escola multisseriada, sendo o anexo Francisca Nóbrega na comunidade Nossa Senhora de Fátima e São Mateus na comunidade Santa Luzia do Marauarú. Sua consolidação acontece a partir da política do transporte escolar, no qual Silva (2017, p. 69) diz que: A “consolidação” da escola nucleada, por via da política do transporte escolar, no município de Parintins, especificamente na localidade do Tracajá, é reveladora da situação caótica e perversa em que se encontram os discentes, que têm seus direitos de estudar, negligenciados.

Diante do exposto, visando responder o problema: **Será que as políticas públicas de formação continuada para professores/as de escolas do campo têm atendido aos interesses e as necessidades dos docentes que trabalham no município de Parintins-AM, especificamente na escola do campo na comunidade do Tracajá?** E buscando melhor a compreensão sobre o objeto de pesquisa, a seção seguinte evidencia de que forma, as Políticas de Formação Continuada de professores/as de escolas do campo estão sendo implementadas no município de Parintins, apontando suas possíveis contradições e contribuições.

2. SEÇÃO: FORMAÇÃO E AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES/AS DAS ESCOLAS DO CAMPO EM PARINTINS: CONTRADIÇÕES, RETROCESSOS E CONTRIBUIÇÕES.

Precisamos nos apropriar dos fundamentos do que nos está sendo imposto, e os da nossa pedagogia, para compreender os contrapontos fundamentais; precisamos de uma formação alargada que amplie nossa visão de mundo e nossa sensibilidade humana; e precisamos nos dispor a um combate ético aos pilares ideológicos do capitalismo: individualismo, consumismo e presenteísmo, em nossa própria vida, para sermos exemplos para nossas comunidades. Estamos convocados a cultivar esperança, sem acomodação, sem resignação, sem aventureirismos, e com coerência. Nosso compromisso coletivo: lutar sempre, estudar muito e trabalhar persistentemente. Já nos vemos em plena força de seres humanos libertos!
(CALDART, 2015, p. 3).

Nesta seção abordamos formação e as políticas de formação continuada de professores/as das escolas do campo em Parintins, considerando as contradições, os retrocessos e suas possíveis contribuições pelas quais os programas e políticas de formação chegaram até os professores da Escola Municipal Luiz Gonzaga.

A princípio trazemos o perfil dos docentes que trabalham no campo de Parintins e mais especificamente na escola municipal Luiz Gonzaga, posteriormente buscamos ainda trazer as políticas de formação continuada de professores/as das escolas do campo adotadas pela Secretaria Municipal de Educação deste município nos últimos anos, assim como compreender a implementação de tais ações a partir do que dizem os professores/as da escola investigada, no sentido de nos ajudar na compreensão de se essas políticas públicas têm atendido ou não aos interesses e as necessidades dos docentes que trabalham no município de Parintins-AM, especificamente na escola do campo na comunidade do Tracajá.

Ainda abordamos sobre a Educação do Campo no município de Parintins na sua relação com as escolas do campo e formação de professores/ as promovida pela SEMED/PIN. Nessa ótica, seguimos dialogando com os estudos preconizados por Arroyo, Caldart e Molina (2011), Caldart (2004, 2009, 2012), Molina e Hage (2015) e outros teóricos que nos ajudam a discutir sobre formação de professores/as do campo como uma proposta contra-hegemônica vinculada à realidade camponesa, capaz de contribuir na construção de uma territorialidade para classe trabalhadora.

2.1 Perfil dos os professores/as do Campo da Escola Municipal Luiz Gonzaga: Quem são eles/as?

Trazer na pesquisa traços do perfil dos professores/as da Escola Municipal Luiz Gonzaga permite-nos de certa forma caracterizar quem são os professores/as que trabalham nas escolas do campo de Parintins. Para isso, os dados coletados foram constituídos com base nas informações obtidas por meio de fontes documentais da SEMES/PIN e através dos questionários contendo questões abertas e fechadas (Apêndice A) aplicados a 5 (cinco) professores/as que atuam com turmas de Educação Infantil ao Ensino Médio da referida escola, os quais encontram-se em pleno exercício da docência, e que aceitaram participar da pesquisa. Dessa forma, esses instrumentos de coleta de informações da pesquisa nos possibilitaram identificar o perfil dos professores/as, como exhibe o quadro 13:

Quadro 13 - Identificação dos Professores

Professor/a	Gênero	Idade (anos)	Nacionalidad e	Naturalidade	Residencial fixa na Comunidade
Angelim	Feminino	29 anos	Brasileira	PIN/AM	Sim
Beija-flor	Feminino	41anos	Brasileira	PIN/AM	Sim
Seringueira	Feminino	39 anos	Brasileira	PIN/AM	Sim
Sinos da Mata	Feminino	54 anos	Brasileira	PIN/AM	Sim
Vitória Régia	Feminino	33 anos	Brasileira	PIN/AM	Sim

Fonte - Questionário aplicado em abril/ maio de 2021.

Dos 5 (cinco) docentes que se propuseram a participar da pesquisa, todos são mulheres parintinense, característica sócio-histórica na profissão de docência, mães, entre 29 a 54 anos, todas residentes da comunidade do Santo Antônio do Tracajá.

No que concerne ao tempo de serviço dos professores/as e organização da sala de aula que atua que estes atuam, a maioria dos sujeitos da pesquisa atuam a mais de 9 anos na docência, a maior parte já tem mais de 7 (sete) anos de experiências em escolas do campo e atuam com a organização da sala de aula seriado, somente a professora Angelim atua na sala com a organização agregada.

Observamos nos dados que predominam professoras, elas que historicamente são as referências na profissão do magistério da Educação Básica, mas não iremos aqui levantar questões sobre este fato citei somente para constar. O que chama atenção no perfil é que todas as professoras com idades de pessoas adultas em pleno exercício profissional e são moradoras da comunidade, que para Educação do Campo é fundamental que o profissional da educação

seja da comunidade, pois, segundo Molina e Haje (2015), Borges (2015) e Souza (2017) fazer parte da comunidade significa esta em sintonia com a realidade objetiva dos estudantes e da comunidade.

Quanto à forma de ingresso na docência em escolas do campo, os dados obtidos por meio dos instrumentos de coleta revelam que 4 professoras participantes da pesquisa atua por contrato temporário via processo seletivo, e 2 são concursadas, sendo que a professora Seringueira atuam por contrato temporário 20hs e concurso público 20hs. O quadro 14 expõe de forma detalhada essas informações. Este fato é interessante, que se faz registrar aqui na análise dos dados, pois apesar do tempo ter passado constatamos que a LDB nº 9.394/96, no Art. 67 e no inciso I, estabelece que:

Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:
I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;

O quadro 14 apresenta dados sobre o que a lei estabelece, entretanto, é notório situações que não se diferenciam de outros contextos de outros municípios do estado. Como é possível averiguamos em seguida a questão da contratação.

Quadro 14- Tempo de serviço dos professores/as, Forma de ingresso no trabalho, Organização da sala de aula que atua

Professor/a	Tempo de serviço dos professores/as (anos)			Forma de ingresso no trabalho	Organização da sala de aula que atua
	Docência	Docência em escolas do campo	Docência na Escola Luiz Gonzaga		
Angelim	16 anos	16 anos	5 anos	Contrato temporário por processo seletivo	Agregada
Beija-flor	10 anos	10 anos	4 anos	Contrato temporário por processo seletivo	Seriado
Seringueira	19 anos	19 anos	19 anos	Contrato temporário por processo seletivo e concurso público	Seriada
Sinos da Mata	23 anos	23 anos	23 anos	Concurso público	Seriada
Vitória Régia	9 anos	7 anos	6 anos	Contrato Temporário por Processo Seletivo	Seriada

Fonte: Questionário aplicado em abril/ maio de 2021.

O quadro 14 chama atenção, sobretudo quanto à forma de ingresso no trabalho docente, às informações convergem e retrata a realidade de como acontece a contratação dos professores/as em escolas do campo em Parintins. A pesquisa de Silva (2017, p. 145) já

apontava para essa estratégia de contrato temporário para a docência no campo do município “[...] e o mais das vezes, por indicação de representantes políticos e comunitários, o que torna os professores contratados, vulneráveis às barganhas políticas e alvos de manobras eleitorais por grupos políticos que a todo custo tentam se manter no poder”.

Dessa forma, esse quadro não é apenas uma especificidade da Escola Municipal Luiz Gonzaga, mas exibe a forma como os administradores públicos vêm conduzindo e gerenciando a contratação de profissionais para a área educacional em Parintins. A contratação de professores temporários via currículo nesse município pode ser mais bem compreendida a partir dos dados do demonstrativo do número de professores/as em situação funcional que atuam nas escolas do campo.

Dos 478 professores/as que atuam na Ed. Infantil, Ensino Fundamental e EJA, no sistema seriado, agregado (Multietapa) e multisseriado na terra-firme e na várzea, a grande maioria encontra-se sob a contratação temporária, como podemos visualizar nos quadros a seguir:

Quadro 15 - Demonstrativo do número de professores em situação funcional que atuam na Ed. Infantil, Ensino Fundamental e EJA do sistema seriado - Terra-firme

EDUCAÇÃO INFANTIL						ENSINO FUNDAMENTAL				EJA			
CRECHE		I PER		II PER		1º ao 5º ano		6º ao 9º ano		Fun. Inicial		Fun. Final	
EFET.	S.P.	EFET.	S.P.	EFET.	S.P.	EFET.	S.P.	EFET.	S.P.	EFET.	S.P.	EFE T	S. P
5	5	3	9	6	3	35	31	19	60	1	1	3	4

Fonte: Divisão de Estatística e Cadastramento Escolar–SEMED/PIN. Atualizada: 15.01.2021.

Quadro 16 - Demonstrativo do número de professores em situação funcional que atuam no sistema agregado (Multietapa) e multisseriado - Terra-firme

MULTIETAPA				MULTISSERIADA			
Unificada+ Creche + Pré Escola		Multietapa Infantil + Fundamental		Multisseriada 1º ao 5º		Multisseriada 6º ao 9º	
EFET.	S.P.	EFET.	S.P.	EFET.	S.P.	EFET.	S.P.
5	21	6	58	21	52	8	51

Fonte: Divisão de Estatística e Cadastramento Escolar–SEMED/PIN. Atualizada: 15.01.2021.

No quadro 15 e 16, é possível identificamos que dos 407 (quatrocentos e sete) docentes das escolas localizadas na terra-firme, a situação funcional de 295 (duzentos e noventa e cinco) é serviço prestado (S.P), somente 112 (cento e doze) são efetivos (EFET.). A mesma situação se repete nas escolas de várzea, dos 71 (setenta e um) docentes, 66 (sessenta e seis) são serviço prestados e 5 (cinco) são efetivos como exibe o quadro 16:

Quadro 17- Demonstrativo do número de professores em situação funcional – Várzea

Ed. Infantil		Ensino Fundamental				Multietapa		Multisseriada							
II Per		1º ao 5º		6º ao 9º		Multietapa Infantil + Fundamental		3º ao 5º		4º ao 5º		6º ao 7º		8º ao 9º	
EFE T	S.P	EFE T	S.P	EFE T	S.P	EF ET	S.P	EF ET	S.P	EF ET	S.P	EF ET	S.P	EF ET	S.P
-	1	-	5	-	12	4	20	1	6	-	1	-	10	1	11

Fonte: Divisão de Estatística e Cadastramento Escolar–SEMED/PIN. Atualizada: 15.01.2021.

Em geral, as informações do setor de Divisão de Estatística e Cadastramento Escolar–SEMED/PIN (2021) revelam que 361 (trezentos e sessenta e um) que atuam nas escolas do campo do município de Parintins foram contratados por contrato temporário, sendo serviço prestado e 117 (cento e dezessete) são efetivos, situação funcional alcançada através de concurso público ou por tempo de serviço.

Essa situação aponta para as seguintes situações que queremos destacar: as primeiras experiências da docência em Parintins acontecem geralmente em escolas do campo, e por essas razões, trabalham na cidade os professores/as com maior tempo de serviço, concursados e aqueles que têm apadrinhamentos político, diretamente relacionado com a questão da política partidária. Isso pode ser compreendido a partir dos próprios dados do demonstrativo do número de professores em situação funcional da zona urbana, que revelam que há mais docentes efetivos que serviço prestado na cidade.

Quadro 18- Demonstrativo do número de professores em situação funcional da zona urbana

Ed. Infantil						Ensino Fundamental				EJA		Sala de Recurso	
Creche		I PER		II PER		1º ao 5º		5º ao 9º		EJA. Fund. Final			
EFET.	S.P	EFET.	S.P	EFET.	S.P	EFET.	S.P	EFET.	S.P	EFET.	S.P	EFET.	S.P
21	24	40	13	24	30	113	16	43	18	21	1	4	3

Fonte: Divisão de Estatística e Cadastramento Escolar–SEMED/PIN. Atualizada: 15.01.2021.

Dos 371 (trezentos e setenta e um) professores/as que atuam da zona urbana, 266 (duzentos e sessenta e seis) são efetivos e 105 (cento e cinco) são serviços prestados. Diante desse cenário, fica evidente que a escola urbana em Parintins é aquela que trabalha com maior número de docentes efetivos, enquanto que a escola do campo é aquela que trabalha com a maior parte de professores/as contratados. Assim, grande parte dos professores/as ingressam em escolas do campo, não somente por uma opção pela docência, mais também porque é a

forma que eles encontram para se sustentar, dada a pouca disponibilidade de vagas para atuar na zona urbana, como apontou as professoras Sinos da Mata e Vitória Régia, ao perguntarmos aos professores da escola Luiz Gonzaga, o que levou você a tornar-se professor/a de escola do campo.

Me tornei professora por opção (Beija-Flor, maio de 2021).

Ser educadora é levar conhecimento e buscar novas metas as crianças, pois conviver com os mesmos nos motivam bastante para a luta (Angelim, maio de 2021).

Um dos motivos foi a falta de a opção de cursos, pois só havia o magistério na época. (Seringueira, maio de 2021).

Falta de oportunidade de trabalho na cidade [grifos nossos](Sinos da Mata, maio de 2021).

Na verdade no começo foi porque não tive outra opção mesmo. Não tive oportunidade para trabalhar na zona urbana. Só havia vaga para zona rural. Hoje eu trabalho na escola do campo e dou muito valor a isso [grifos nossos] (Vitória Régia, maio de 2021).

Notamos, através da leitura, análise e interpretação dos dados obtidos, que o egresso na docência, os contatos de trabalho docente como política pública e a precariedade dessas contratações no campo, onde o ingresso na carreira docente na rede pública municipal, mesmo asseguradas em lei que deve ser feito por meio de concurso público, ainda acontece por contratações, contradizendo o que estipula a Meta 18 e as estratégias 18.1 e 18.2 do PME (2015):

Meta 18 - A situação das contratações vão Meta 18: assegurar no primeiro ano da vigência do PME, a atualização do Plano de Carreira, Cargos e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Prefeitura Municipal de Parintins e, tomar como referência a lei federal número 11.738/2008 que institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica, bem como a revisão do referido Plano de Carreira, Cargos e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Prefeitura Municipal de Parintins, a cada 2 (dois) anos;

Estratégias:

18.1) realizar concurso público municipal para admissão dos profissionais de educação, a fim de atingir o percentual de 100% de profissionais efetivos, no primeiro ano de vigência deste PME;

18.2) assegurar o ingresso na carreira dos profissionais da educação, através de concurso público, de modo atingir no mínimo 100% dos servidores em cargo de provimento efetivo, até o segundo ano de vigência deste PME (PARINTINS, 2015, p. 104).

Esse tipo de ingresso na docência por contrato temporário contribui para a alienação²¹ no serviço público, pois insere esses trabalhadores temporários em um contexto que os priva de se organizar como classe, pois devido à necessidade de sobrevivência, tornam-se reféns dos grupos políticos que se revezam no poder, configurando um ataque direto aos direitos da categoria docente. De forma que é preciso que haja libertação dessa condição de alienação, entretanto isso só é possível quando lhes seja dado condições objetivas de trabalho, do contrário, não é possível libertar os homens enquanto não estiverem em condições de obter alimentação e bebida, habitação e vestimenta, em qualidade e quantidade adequada (MARX, ENGELS, 2014).

Essa situação também aponta para uma condição de desvalorização social e desestabilidade profissional como bem discute Gatti, André e Barreto (2011) ao sinalizar:

A condição de contrato temporário de docentes, não conduzindo à estabilidade e à progressão profissional, gera nas redes alguns problemas que mereceriam melhor consideração, pois afetam a própria profissionalização docente, a formação continuada e progressiva de quadros, a formação de equipes nas escolas e, em decorrência, a qualidade do ensino. A precariedade dos contratos de trabalho traz consigo rodízio excessivo de professores, instabilidade das equipes escolares e, até mesmo, desistências da profissão. São questões importantes a serem consideradas pelas políticas relativas aos docentes, dado que interferem diretamente no trabalho cotidiano das escolas, na aprendizagem dos alunos e no seu desenvolvimento, causando também desperdício financeiro no que se refere aos investimentos formativo sem serviço. (idem, 2011, 159).

Tal situação, além de apontar para o problema da rotatividade docente e seus riscos que acontece em Parintins, ainda fomenta para a necessidade de concurso público como forma de valorização profissional, já que a Prefeitura Municipal de Parintins realizou três concursos para seleção de professores para a Zona Rural, o primeiro em 1996, o segundo em 2002 e o último em 2006. (SILVA, 2017; SILVA, PIMENTA e MOURÃO, 2014).

A valorização profissional também certamente passa pela formação de professores/as bem mais qualificados para atuar nas escolas do campo no município, onde ainda há docentes com apenas o antigo curso de Magistério e nem todos possuem outra qualificação pós-graduação inicial.

²¹ O conceito de alienação em Marx é entendido como a relação contraditória do trabalhador na sociedade capitalista com o produto de seu trabalho que o confronta, trata-se, portanto de um processo de objetivação, tornando o homem estranho a si mesmo, ao passo que “o trabalho não produz apenas mercadoria; produz-se também a si mesmo e ao trabalhador como uma mercadoria, e justamente na mesma proporção com que produz bens” (MARX, 2002, p.111). Para melhor compreender o conceito de alienação recomendamos ler as obras *Manuscritos Econômico-Filosóficos* (MARX, 2022), *O Capital* (MARX) e *A Ideologia Alemã* (MARX e ENGELS, 2014).

Quadro 19 - Demonstrativo do número de professores – grau de escolaridade – terra firme
(sistema seriado)

ED. INFANTIL						ENSINO FUNDAMENTAL					EJA			
Creche		I PER		II PER		1º ao 5º			6º ao 9º		EJA Fun Inicial		EJA Fun final	
Grad	Pós	Grad	Pós	Grad	Pós	Mag	Grad	Pós	Grad	Pós	Grad.	Pós	Grad.	Pós.
7	3	5	7	3	6	1	31	34	44	35	1	1	3	4

Fonte: Divisão de Estatística e Cadastramento Escolar–SEMED/PIN. Atualizada: 15.01.2021.

Quadro 20 - Demonstrativo do número de professores – grau de escolaridade – terra firme
(sistema multietapa e multisseriado)

MULTIETAPA						MULTISSERIADA					
Unificada + Creche+Pré Escola			Multietapa Infantil + Fundamental			Multisseriada 1º ao 5º			Multisseriada 6º ao 9º		
Mag.	Grad	Pós	Mag.	Grad	Pós	Mag.	Grad	Pós	Mag.	Grad	Pós
1	13	12	3	30	31	5	45	23	2	27	30

Fonte: Divisão de Estatística e Cadastramento Escolar–SEMED/PIN. Atualizada: 15.01.2021.

Quadro 21 - Demonstrativo do número de professores – grau de escolaridade-Várzea
(sistema seriado)

ED. INFANTIL		ENSINO FUNDAMENTAL			
II PER		1º ao 5º		6º ao 9º	
Grad	Pós	Grad	Pós	Grad	Pós
-	1	1	4	10	2

Fonte: Divisão de Estatística e Cadastramento Escolar–SEMED/PIN. Atualizada: 15.01.2021.

Quadro 22 - Demonstrativo do número de professores – grau de escolaridade-Várzea
(sistema multietapa e multisseriado)

MULTIETAPA			MULTISSERIADA								
Multietapa Infantil + Fundamental			3º ao 5º			4º ao 5º		6º ao 7º		8º ao 9º	
Mag.	Grad	Pós	Mag.	Grad	Pós	Grad	Mag.	Grad	Mag.	Grad	Mag
1	15	8	1	4	2	-	1	5	5	6	5

Fonte: Divisão de Estatística e Cadastramento Escolar–SEMED/PIN. Atualizada: 15.01.2021.

A formação inicial de professores que venha ao encontro às metas do município, são reforçadas no atual PME (2015) quando destaca na sua Meta 15:

Meta 15: garantir, em regime de colaboração com a União e o Estado, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PME, política municipal de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores da educação básica

possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. (PARINTINS, 2015, p.102).

Essa meta PME (2015) encontra-se em consonância com a (PNE 2014) a Meta 15 que determina o prazo de um ano para o estabelecimento de política nacional de formação dos profissionais de educação básica. Essa meta prevê, ainda, que ao final da vigência deste Plano, todos os professores da educação básica deverão ter formação específica de nível superior, obtida em curso na área de conhecimento em que atua (BRASIL, 2014). E com a Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002, cujo o texto legal em seu parágrafo único do Art. 12 normatiza a formação de professores para o exercício da docência nas escolas do campo, determinando que os sistemas de ensino desenvolvam políticas de formação inicial e continuada, habilitando todos os professores leigos e promovendo o aperfeiçoamento permanente dos docentes. E reforça o artigo 67 da LDB os sistemas de ensino, desenvolverão políticas de formação inicial e continuada, “[...] habilitando todos os professores leigos e promovendo o aperfeiçoamento permanente dos docentes” (BRASIL, 1996).

A realidade dos sujeitos da pesquisa da escola investigada, onde apesar de possuir graduação, nem todos possuem pós-graduação, é o caso das professoras Beija-flor, Argelim, Seringueira e Sinos da Mata.

Quadro 23 – Formação inicial e continuada de professoras

Professor (a)	Nível de formação ao entrar no serviço público do magistério	Formação acadêmica	Pós-graduação
Beija-flor	-	Ciências biológicas pela UFAM (2006)	-
Angelim	Magistério	Normal Superior pela UEA	-
Seringueira	2º Grau completo	Normal Superior pela UEA (2008)	-
Sinos da Mata	2º Grau completo	Normal Superior pela UEA (2005)	-
Vitória Régia	Ensino Superior	Licenciatura Plena em Matemática pela UEA (2009)	Educação Especial e Inclusiva pela Faculdade São Marcos

Fonte: Questionário aplicado em abril/ maio de 2021.

Chamamos atenção para o fato da formação inicial das professoras ainda serem na perspectiva estrutural de disciplina que pensando numa perspectiva tradicional não dão conta de entender os processos educativos do campo, haja vista que a formação dos educadores/as do campo exige que seja repensado o modelo de formação inicial vigente nas universidades

brasileiras, organizados em licenciaturas disciplinares, que não possibilitam uma ação totalizadora no processo formativo dos docentes (ANTUNES-ROCHA, 2009)

Assim, sinalizamos a necessidade da formação inicial de professores/as do campo no município ser organizadas por área de conhecimento, a partir de uma abordagem interdisciplinar e multidisciplinar do currículo, em articulação com os princípios da Educação do Campo.

Acreditamos que a formação continuada como prolongamento da formação inicial visando ao aperfeiçoamento profissional teórico e prático, é condição para a aprendizagem permanente e o desenvolvimento pessoal, cultural e profissional de professores (LIBÂNEO, 2015), por isso consolidar um projeto de um sistema educativo de qualidade, holístico, dialógico, libertário e emancipador, implica lançar mão de um projeto de professores/as do campo com formação sólida e valorizados nas políticas educacionais.

Assim, consideramos necessário averiguar de que forma as políticas de formação continuada de professores/as de escolas do campo estão sendo implementadas no município de Parintins, evidenciando possíveis contradições entre as questões legais e a realidade concreta, as quais trataremos no próximo tópico.

2.2 As políticas e o programa de formação continuada de professores/as das escolas do campo adotados em Parintins

As políticas educacionais se traduzem em propostas que assumem diferentes concepções de sociedade, educação, escola, formação e valorização dos profissionais da educação, e, portanto, fundamentam as políticas e as orientações legais para a formação de professores/as, resultando em interpretações antagônicas e disputas político-ideológico (ARAÚJO; BRZEZINSKI e SÁ, 2020).

Essa correlação de forças antagônicas traz consigo as novas relações sociais, políticas e mundiais ditadas pela agenda neoliberal e pela nova divisão internacional do trabalho, a qual o Brasil vêm acolhendo e a qual vem interferindo desde a década de 90 nas políticas públicas, nas reformas educacionais e nos marcos regulatórios do país, alinhando a educação e a própria formação docente aos interesses do capital. Nessa mesma direção, Gonçalves; Mota e Anadon (2020, p. 362) salientam que:

[...] a formação de professores tem se tornado central no âmbito das políticas educacionais empreendidas desde a década de 1990. As reformas educativas no Brasil, desde esse período, objetivaram adequar o sistema educacional ao processo

de reestruturação produtiva e aos novos rumos do Estado. [...] Nesse contexto, diferentes propostas para a formação de professores e especialistas da educação, fundadas em projetos políticos e perspectivas históricas diferenciadas, colocam-se na cena e entram em disputa.

Imbernón (2013) em sua análise sobre novas tendências de formação continuada de professores/as, enfatiza que a preocupação com esta formação tem marcado o discurso e a agenda das políticas educativas nas últimas décadas, principalmente nos países desenvolvidos. De modo geral é importante mencionar, que a política de formação continuada de professores/as no Brasil constitui um campo nevrálgico, desafiador e que merece ser problematizado, uma vez que preocupação com a educação e, em decorrência, com a formação de professores aparece como uma questão importante na sociedade, em razão das demandas e das pressões de variados grupos sociais, considerando os novos ordenamentos estruturais no mundo contemporâneo (GATTI, ANDRÉ e BARRETO, 2011).

Quando se trata das políticas destinadas à formação dos educadores/as do campo esses desafios são alargados, pois por muito tempo esta formação foi construída a partir do parâmetro urbano, colocando os professores/as na invisibilidade. Por isso, nos ateremos neste tópico expor as políticas e o programa de formação continuada de professores/as das escolas do campo adotados em Parintins, a partir dos documentos disponibilizados pela SEMED/PIN e do que relatam a técnica da Semed com maior experiência de atuação em escolas do campo, cujas questões constam no questionário (Apêndice B), pois acreditamos que suas opiniões podem nos ajudar a compreender essa realidade, no tocante do debates da construção de políticas de formação dos professores/as do campo que venham de encontro com a necessidade dos territórios rurais/camponeses, e mais especificamente da Educação do Campo neste município.

Isso porque considerando a documentação solicitada em relação às políticas e o programa de formação continuada de professores/as das escolas do campo adotados pelo município, a Gerência Especial e Apoio Técnico-Pedagógico da SEMED/PIN nos informou que não foi possível localizar nenhum documento referente aos programas de formação continuada de professores/as aderidos pelo município, no que concerne ao ano de adesão, números de escolas e professores/as alcançados, pois de acordo com o relato informal da mesma apesar do município ter adotado esses programas, todas as documentações referentes aos mesmos teriam sido extraviadas e os arquivos deletados, na gestão anterior, que terminou em 2016, anterior a atual mandato Bi Garcia.

A única documentação disponibilizada referente às políticas e programas foi o relatório trimestral das atividades desenvolvidas pela Coordenação do Ensino Fundamental e Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (de janeiro a março de 2018) realizada no primeiro trimestre do ano de 2018, e os relatórios (de abril a junho) e outro de (junho a novembro) realizados no segundo trimestre do ano de 2018, “com a finalidade de melhorar a qualidade do ensino e fortalecer o diálogo entre equipe técnica e os profissionais da educação (PARINTINS, 2018).

Nessa conjuntura, é importante enfatizar também que em 2019 a exemplo do que acontece na política no âmbito nacional, a SEMED/PIN extinguiu a pasta da Coordenação de Educação do Campo, tornando mais desafiador entender a Educação do Campo nesse território a partir de fontes documentais, o que também consideramos um retrocesso para esse município.

Por tais motivos, inicialmente optamos por trazer o perfil da colaboradora da pesquisa envolvida nessa parte do estudo, e consecutivamente sua a visão enquanto representante da SEMED/PIN sobre as políticas e o programa de formação continuada de professores/as das escolas do campo adotados em Parintins, para nos ajudar nesse entendimento.

Quadro 24 - Perfil da representante da SEMED/PIN

Profissional	Gênero	Função atual	Tempo de atuação como docente	Tempo de atuação em escolas do campo	Tempo de atuação na atuação função
Flor do Maracujá	Feminino	Professora formadora da SEMED da área de Educação Física de professores do campo e cidade	21 anos	14 anos	5 anos como técnica da Semed e professora formadora

Fonte: Questionário aplicado em abril/ maio de 2021.

Conforme aponta o quadro 24 a profissional Flor do Maracujá atualmente exerce a função de técnica em educação do departamento de Educação do Campo da Semed Parintins, atuando principalmente como professora formadora da área de Educação Física de professores/as do campo e cidade, é a profissional com maior experiência na educação do campo atualmente dentro da SEMED/PIN, atuou 21 (vinte e um) anos como docente, 14 (quatorze) anos como docente em escolas do campo em escolas agregadas, multisseriadas e nucleadas, atua 5 (cinco) anos dentro da Secretaria Municipal de Educação. Inicialmente seu ingresso no trabalho foi por contrato temporário via processo seletivo, mas atualmente é efetiva por concurso público. A mesma possui graduação em Pedagogia pela Universidade do

Estado do Amazonas (UEA) em 2008, graduação em Educação Física pela UNOPAR em 2019, possui ainda especialização em Supervisão, Coordenação e Administração Escolar pela Uniasselvi, especialização em Educação Física e Fitness pela EducaNorte e Mestrado em Educação e Ensino de ciências na Amazônia pela UEA em 2021.

Por ser a profissional da Semed com vasta experiência na Educação do Campo no Município de Parintins, está nos proporcionou um melhor entendimento no que se refere às políticas e o programa de formação continuada de professores/as das escolas do campo adotados em Parintins, conforme relata:

Foi uma experiência desafiadora, primeiro, porque comecei a trabalhar nas escolas do Campo com 21 anos, sem nenhuma experiência na docência, não tinha graduação, somente o magistério. Após a conclusão desse curso, voltei para Parintins e fui logo trabalhar em uma escola ribeirinha, que era multiseriada e nucleada. Na verdade a escola do Campo, foi um contexto de formação docente que veio contribuindo a construção da minha prática de ensino. E esse percurso foi cheio de desafios, conflitos, resistências, receios, mas também de aprendizagens e possibilidades. Como docente, aprendi muito, apesar de muitas vezes, eu ter ficado com um sentimento de impotência, diante das adversidades que existem nessas escolas. Você pensa que vai com as malas cheias de conhecimentos para ensinar nessas localidades, mas, devido da complexidade das Escolas do Campo, nós mais aprendemos com os povos que moram nas comunidades rurais. É um ensino diferente, mais rico! Porque nos obriga a sair da nossa zona de conforto e ir além do que imaginamos e das orientações traçadas nos gabinetes educacionais longe dessas escolas. Os homens e mulheres que moram no Campo, possuem o conhecimento da natureza, dos mistérios de sua localidade vida. Eles constroem seus saberes numa constante relação com o meio e nessa relação predomina o sentimento de pertencimento e isso os faz buscar proteger os seus costumes. Resumindo, trabalhar nas Escolas do Campo foi a melhor experiência docente que me foi possibilitada, esse trajeto contribuiu na minha formação profissional e pessoal. (Flor do Maracujá, maio de 2021).

Ao tratarmos especificamente sobre as políticas públicas e os programas nacionais de formação continuada de professores/as para as escolas do campo adotado pelo município de Parintins atualmente, a colaboradora respondeu que:

No momento não temos nenhum programa nacional, além do PAR – Plano de Ações Articuladas, os professores fazem algumas formações conforme as suas necessidades pela plataforma do MEC, encaminhamos essas possibilidades para as escolas. Uma questão para não termos os programas nacionais é porque o Governo Federal

nesses dois anos não disponibilizou nenhum programa. (Flor do Maracujá, maio de 2021).

A falta de formulações de programas de formação de professores/as para as escolas do campo faz parte dos desmontes que vem acontecendo na educação no âmbito nacional com o Golpe e a gestão Temer e Bolsonaro, fortemente explícitos no PARECER CNE/CP Nº 14/2020 e na RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 27 de outubro de 2020 que aprovou e definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-FC) em meio a uma crise sanitária e política, representando um retrocesso educacional, por serem ancoradas numa visão tecnicista de educação, alinhando as políticas e ações educacionais, especialmente para as políticas de formação inicial e continuada de professores as proposições de um conjunto de competências imposta pela BNCC (2017) como parte de uma reforma educacional mundial pautada num projeto neoliberal gerencialista, que tem buscando na padronização e no trabalho produtivo, atender a demandas do capital, atacando assim diretamente a Formação Continuada assegurada e regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) N. 9.394/96 nos Artigos 61²² (parágrafo único) e 62²³ (parágrafo primeiro) do Capítulo VI, sobre a Formação dos Profissionais da Educação; na Meta 16²⁴ do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-224).

Para Taffarel (2021) a política do atual governo federal, "Governo Bolsonaro", assalta a subjetividade humana, e quer destruir a Educação do Campo, toda a Educação, a ciência, a tecnologia, a classe trabalhadora e a soberania do país.

Sobre como se dar o processo de sua escolha dos Programas de formação continuada de professores do campo da Rede municipal de Educação de Parintins, obtivemos a seguinte resposta:

²² 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).

²³ 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).

²⁴ Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (PNE 2014-224).

Esse processo ocorre conforme as necessidades das escolas, mediante os relatórios de acompanhamento pedagógico, buscamos visualizar as necessidades comuns dos professores da rede municipal, com isso reunimos toda a equipe e cada técnico busca planejar para o componente curricular do qual é responsável. (Flor do Maracujá, maio de 2021).

O processo de inscrições e os critérios de participação dos professores/as nas formações desses programas podem ser mais bem entendidos na técnica da Semed Flor do Maracujá que nos informou: *“O processo de inscrição para as formações proporcionadas pela SEMED é por adesão, não obrigamos, mas tentamos atingir a todos os professores”*.

No que tange ao acompanhamento dos programas nacionais de formação continuada de professores/as do campo em Parintins, Flor do Maracujá, enfatizou que é de responsabilidade da gerência: *“A gerência da Secretaria de Educação juntamente com a equipe técnica, faz o acompanhamento de todas as atividades educativas”*.

No que concerne à continuidade dos programas nacionais de formação continuada de professores/as no município de Parintins, a colaboradora enfatiza a necessidade da continuação desses programas, e consideram a Escola Ativa e as ações do Pronera como as mais eficazes na realidade parintinense:

O programa Escola Ativa e o Pronera, foram experiência muito significativa para as escolas do campo, pelas possibilidades de envolvimento entre comunidade e escola, assim como, ocorreu uma proximidade mais ampla entre a SEMED e as Escolas do Campo, por meio dos coordenadores dos polos. Essa foi uma estratégia que promovia maior assistência de acompanhamento pedagógico aos professores. Além de dar visibilidades às culturas das diferentes localidades rurais, diminuiu o índice de faltas e desistências dos estudantes e as defasagens de aulas. (Flor do Maracujá, maio de 2021).

Apesar da técnica da Semed considerar a Escola Ativa como um dos programas as mais eficazes para a realidade das escolas em Parintins, este programa foi fortemente criticado pelos movimentos sociais do campo das escolas multisseriadas por enfatizarem que a metodologia empregada no programa não respondia aos interesses das escolas multisseriadas.

Numa análise inicial sobre tais programas citados pela representante da SEMED, podemos sintetizar:

a) *PEA- Programa Escola Ativa*

A proposta da Escola Ativa no Brasil, tem sua origem no modelo pedagógico da *Escuela Nueva*²⁵. quando em 1996, técnicos da Direção Geral do Projeto Nordeste, do Projeto de Educação Básica para o Nordeste, dos estados de Minas Gerais e Maranhão e secretários de educação, foram convidados pelo Banco Mundial para participarem de um curso na Colômbia sobre a estratégia "*Escuela Nueva – Escuela Activa*" no qual um grupo de educadores colombianos apresentou experiência de sucesso na Colômbia no enfrentamento de problemas educacionais de classes multisseriadas. A partir dessa experiência, o Brasil tomou para si o desafio de, utilizando a metodologia da Escuela Activa, para promover a melhoria da qualidade educacional de classe multisseriadas (COELHO, 2017).

De acordo com a Resolução/CD/FNDE nº 26, de 23 de setembro de 2010 em seu Art. 2º o Programa Escola Ativa é destinado às classes multisseriadas de escolas situadas em áreas rurais e combina uma série de elementos e instrumentos de caráter pedagógico, social e de gestão escolar (BRASIL, 2010), visando:

- melhorar a qualidade do desempenho escolar em classes multisseriadas das escolas do campo;
- apoiar os sistemas estaduais e municipais de ensino na melhoria da educação nas escolas do campo com classes multisseriadas, oferecendo diversos recursos pedagógicos e de gestão;
- fortalecer o desenvolvimento de propostas pedagógicas e metodologias adequadas a classes multisseriadas;
- proporcionar formação continuada para os educadores envolvidos no Programa com base em propostas pedagógicas e princípios políticos pedagógicos voltados às especificidades do campo;
- publicar, adquirir e distribuir materiais pedagógicos que sejam apropriados para o desenvolvimento da proposta pedagógica;
- atender as escolas de todos os municípios que aderiram ao Programa Escola Ativa no Plano de Ação Articulada (PAR), Decreto no 6.094, de 27 de abril de 2007 e alterações posteriores, ou que estejam incluídos nos Territórios da Cidadania. (BRASIL, 2010).

No Amazonas o PEA teve início em 1999, convênio firmado pela coordenada pelo Ministério da Educação por meio do FUNDESCOLA com a SEDUC-AM, e financiado pelo Banco Mundial. De acordo com Coelho (2017, p.119).

No Amazonas, com a assinatura do termo de Cooperação Técnica entre MEC/SECAD e Governo Estadual, a Secretaria de Educação passou a coordenar o Programa, gerenciado pelo Departamento de Políticas e Programas Educacionais através da Coordenação da Educação do Campo e, a partir daí, os municípios no Amazonas iniciaram a adesão ao Programa, instituído como política pública nacional

²⁵ Nascida em 1960, no Instituto Superior de Educação Rural, em Pamplona, norte de Santander, a proposta da Escuela Nueva visando melhorar o ensino/aprendizagem na área rural, integrava várias estratégias: curricular, comunitária, administrativa e profissional. Tinha como princípio o ensino ativo, o fortalecimento da escola com a comunidade, o ensino flexível adaptado à situação da vida rural (COELHO, 2017, p. 66).

Segundo os estudos de Coelho (2017) com base no histórico da Escola Ativa no Amazonas, SEDUC, 2007, o programa atendeu os seguintes municípios: Manaus, Manacapuru, Manaquiri, Iranduba, Careiro, Careiro da Várzea, Autazes, Maués, Boa Vista do Ramos, Barreirinha, São Sebastião do Uatumã, Nhamundá, Urucará Borba, Presidente Figueiredo, Ipixuna, Carauari, Tapauá, Itacoatiara, Codajás, Alvarães, Tabatinga, São Paulo de Olivença, Santo Antônio do Içá, Benjamin Constant, Jutai e Parintins.

PEA foi finalizado em todo país em 2011, sua metodologia centrada na técnica de ensino do fazer, sua concepção fundada nos princípios liberais e escolanovista vinha recebendo várias críticas, inclusive do Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC,) (COELHO, 2017).

b) *PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária*

O PRONERA foi fundado em 16 de abril de 1998, por meio da Portaria nº. 10/98 e integrado ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), em 2001 que emergiu com a participação direta dos movimentos sociais camponeses. Segundo Molina (2003), o Pronera surgiu em decorrência das discussões do I ENERA - Encontro Nacional de Educadores na Reforma Agrária, em 1997, com as muitas lutas e desentendimentos para aumentar a escolarização das trabalhadoras e dos trabalhadores rurais, sendo decisiva a pressão feita pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST, tanto para sua estruturação, quanto para liberação orçamentária. O Pronera teve por finalidade:

Fortalecer a educação nas áreas de Reforma Agrária estimulando, propondo, criando, desenvolvendo e coordenando projetos educacionais, utilizando metodologias voltadas para a especificidade do campo, tendo em vista contribuir para a promoção do desenvolvimento sustentável. (BRASIL, 2004, p. 17).

No que se refere às contribuições do Pronera à formação continuada de professores/as o seu manual destaca que está se concretizaram a partir de projetos em parcerias com governos municipais e estaduais, instituições de ensino públicas sem fins lucrativos e movimentos sociais e sindicais de trabalhadores do campo, sob os princípios da inclusão, interação, participação e multiplicação, onde compete às estas instituições estabelecer projetos de:

- Alfabetização e escolarização de jovens e adultos no ensino fundamental e capacitação e escolaridade de educadores(as) para o ensino fundamental em áreas da Reforma Agrária;

- Formação continuada e escolaridade de professores (as) de áreas da Reforma Agrária (nível médio na modalidade normal ou em nível superior por meio das licenciaturas);
- Formação profissional conjugada com a escolaridade em nível médio por meio de cursos de educação profissional de nível técnico ou superior (de âmbito estadual, regional ou nacional) em diferentes áreas do conhecimento voltados para a promoção do desenvolvimento sustentável no campo. (BRASIL, 2004, p. 21).

O Pronera evidencia o protagonismo dos movimentos sociais na elaboração de uma política pública de Educação e de formação continuada de professores do campo. Molina (2004) assegura que as experiências produzidas no Pronera evidenciam o protagonismo dos movimentos sociais na elaboração de uma política pública que visa à construção de uma nova visão de campo, bem como produção de conhecimentos pelos próprios movimentos camponeses.

No Amazonas o PRONERA, foi desenvolvido a partir do convênio UEA/INCRA/PRONERA no período de 2004 a 2008 (VILHENA JÚNIOR, 2013). Já o estudo de Silva (2017) com base no relatório do II PNERA (2015) enfatiza que no Estado do Amazonas, o programa ofertou cursos por meio da UEA e UFAM, sendo que a UFAM realizou cursos de Alfabetização I e II e o curso de Escolarização – I Segmento – EF; e a UEA, os cursos de Alfabetização – Educampo, Escolarização – I Segmento – EF– Educampo e o curso Normal Superior.

É importante destacar o PRONERA foi que instituído como política pública Decreto nº 7.352 de 4 de novembro 2010, que menciona em seu Art. 14º que este deve compreender a apoio a projetos de formação continuada de professore/as, que pode ser encontrado no item II, III e IV:

II - formação profissional conjugada com o ensino de nível médio, por meio de cursos de educação profissional de nível técnico, superior e pós-graduação em diferentes áreas do conhecimento;

III - capacitação e escolaridade de educadores;

IV - formação continuada e escolarização de professores de nível médio, na modalidade normal, ou em nível superior, por meio de licenciaturas e de cursos de pós-graduação (BRASIL, 2010, p. 5).

Desde a sua fundação em 1998, contribuiu para a formulação de um conjunto de dispositivos legais que a legalizam e que vem contribuindo para pensar as políticas de formação continuada de professores/as do campo no país. Entretanto o mesmo foi extinto pelo Decreto 10 nº 10.252 de 2020 que reorganiza a estrutura do INCRA, enfraquecendo programas importantes para desenvolvimento dos Movimentos Sem Terra e Quilombolas, numa reestruturação onde o Governo Bolsonaro ataca diretamente a educação dos povos do campo (TAFFAREL, 2021).

Prosseguido, no que concerne aos desafios que à Secretaria Municipal de Educação enfrentam em relação à implementação das políticas públicas nacionais de formação continuada para professores/as de escolas do campo no município de Parintins, a profissional relatou que:

Um dos maiores desafios para as formações dos polos é a complexidade geográfica, para atingir os 10 polos e o número de técnico para a dimensão de escolas do campo existente no município de Parintins, pois são 118 escolas do campo (Flor do Maracujá, maio de 2021).

A colaboradora reitera que o alcançar uma maior abrangência de professores/as nas formações em função do quantitativo de escolas do campo vem sendo um desafio para o município de Parintins.

Quando questionada se ela acredita que houve avanços ou conquistas no município de Parintins em relação às políticas públicas adotadas no que se refere à formação continuada para professores/as de escola campo, obtivemos o seguinte depoimento:

Até um certo ponto sim, porque tínhamos o programa escola da terra, o programa mais educação das escolas rurais e o PNAIC, mas com a extinção desses programas regredimos um pouco, assim buscamos inserir no PA- Plano de Ação, as Formações Continuidas e no campo ficou estabelecida de realizarmos essa prática nos pólos (Flor do Maracujá, maio de 2021).

A posição assumida pela técnica da Semed dá indícios de que o município ainda precisa avançar nas políticas de formação continuada de professores/as do campo, haja vista que realidade visualizada a partir de Flor do Maracujá se apresenta como um cenário ainda distante do que propõem os dispositivos legais, e quando a adesão ainda não alcança a todos os docentes da rede.

2.3 Políticas públicas de Formação continuada de professores/as das escolas do campo em Parintins: com a palavra os/as professores/as da escola Luiz Gonzaga

A política é, portanto, a organização do poder a partir da luta pelos interesses de classes sociais antagônicas. Querendo ou não, sabendo ou não, todos os seres humanos estão determinados historicamente a viver nesse contexto de luta. A classe trabalhadora, quando não tem consciência dessa luta e não se organiza, é somente classe em si. Mas, quando se organiza e combate, demonstra consciência de classe e torna-se classe para si, ou seja, que batalha por suas

necessidades, seus interesses, suas reivindicações imediatas, mediatas e históricas. (Taffarel 2012, p. 237).

Neste tópico trazemos as vozes dos sujeitos da pesquisa que atuam nos territórios rurais de Parintins, mais especificamente no espaço da Escola Municipal Luiz Gonzaga, pois acreditamos que evidenciar o que dizem esses atores sociais, nos permite ter uma visão mais ampla sobre as políticas públicas de formação de continuada de professores/as das escolas do campo implementadas em Parintins, das políticas voltadas para escolas do campo, e da própria Educação do Campo neste município, destacando suas contribuições, os limites, os desafios, os avanços e retrocessos.

Quadro 25 – Cursos, projetos ou Programas de Formação continuada que os professores investigados participaram

Programas de formação	Modalidade	Metodologia oferecida pelo cursos	Tempo de duração	Professores atendidos
ESCOLA DA TERRA		Aulas expositivas com aporte teórico, oficinas, Rodas de conversa, encontro e trocas de experiências e outras.	Mais de 6 meses	Angelim Sinos da mata Seringueira
GESTAR		Rodas de conversa, encontro e trocas de experiências	Mais de 6 meses	Vitória Régia Sinos da Mata Seringueira Angelim
PNAIC		Aulas expositivas com aporte teórico, oficinas, Rodas de conversa, encontro e trocas de experiências	Mais de 6 meses	Angelim Sinos da mata Seringueira Beija-flor
PRÓ- LETRAMENTO		Aulas expositivas com aporte teórico, oficinas, Rodas de conversa, encontro e trocas de experiências e outras	Mais de 6 meses	Sinos da mata Seringueira Beija-flor

Fonte – Elaborado pela autora da pesquisadora com base no questionário aplicado aos professores em abril/maio de 2021.

O quadro 25 os cursos, projetos ou Programas de Formação continuada que as professoras da Escola Luiz Gonzaga participaram. De modo geral, segundo os questionários analisados, esses cursos foram desenvolvidos em Parintins com duração de mais de 6 meses, e suas metodologias consistem em aulas expositivas com aporte teórico, oficinas, rodas de conversa, encontro e trocas de experiências e outras.

Em Parintins a partir da análise do quadro, pelo levantamento feito por meio do questionário aplicado às professoras, constatamos que os cursos, projetos ou Programas que

de Formação continuada que as professoras investigado que a formação continuada de professores/as da Educação do Campo vem sendo realizada por meio de Programas de governo por meio de convênios com as universidades públicas: Universidade do Estado do Amazonas (UEA) e Universidade Estadual do Amazonas, e parcerias firmadas entre o MEC e SEMED, SEDUC e SEMED, e ainda grande dispersão e implementação das políticas docentes no país.

Há ainda aquelas delineadas com a participação dos movimentos sociais camponeses e movimento de educadores/as e profissionais da educação básica no âmbito nacional, que vem se configurando como atores políticos de perspectiva contra-hegemônica e fomentam espaços de conflitos e debates como possibilidades de avanços nessas conquistas. Para efeito de uma melhor organização didática do estudo, elaboramos um quadro destacando os projetos/programas destacados pelas professoras e política que estes se vinculam, e posteriormente descrevemos um pouco sobre cada um.

Quadro 26 - Programas de formação e a Política que se vincula

Programas de formação	Política que se vincula
ESCOLA DA TERRA	Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), instituído por meio da Portaria nº 86, de 1º de fevereiro de 2013.
GESTAR	A Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério de Educação Básica, instituída pelo Decreto nº 6.755/2009, é integrada pelas ações estratégicas da Rede Nacional de Formação Continuada de Profissionais da Educação Básica, criada em 2003.
PNAIC	O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) é um programa do MEC, instituído pela portaria nº 867 de 4 de julho de 2012.
PRÓ- LETRAMENTO	A Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério de Educação Básica, instituída pelo Decreto nº 6.755/2009, é integrada pelas ações estratégicas da Rede Nacional de Formação Continuada de Profissionais da Educação Básica.

Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa

Numa análise inicial sobre tais cursos citados, podemos sintetizar:

a) *O Escola da Terra*

Para entender melhor o Escola da Terra faz necessário discorrermos sobre o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), instituído por meio da Portaria nº 86, de 1º de fevereiro de 2013 e construído pelo grupo de trabalho coordenado pela extinta Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC) e envolveu

representações de vários órgãos públicos, de movimentos sociais de vários setores. É uma política originada a partir do Decreto nº 7.352 de 4 de novembro de 2010 e inserido na Meta 8²⁶ (oito) do PNE - Plano Nacional de Educação (2014-2024). (BORGES e SOUZA, 2020; COELHO, 2017).

De acordo com seu documento norteador lançado em 20 de março de 2012 no governo Dilma Rousseff, o PRONACAMPO é um conjunto de ações articuladas que assegurem a melhoria do ensino nas redes existentes, bem como, a formação dos professores, produção de material didático específico, acesso e recuperação da infraestrutura e qualidade na educação no campo em todas as etapas e modalidades, que tem como oferecer apoio financeiro e técnico para viabilização de políticas públicas no campo, conforme disposto no Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010 (BRASIL, 2012). Na Portaria nº 86, de 1º de fevereiro de 2013, às diretrizes do PRONACAMPO podem também ser encontradas em seu Art. 1º:

Art. 1º - Fica instituído o Programa Nacional de Educação do Campo - PRONACAMPO, que consiste em um conjunto articulado de ações de apoio aos sistemas de ensino para a implementação da política de educação do campo, conforme disposto no Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010.

Parágrafo único - A política de educação do campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo, e será desenvolvida pela União em regime de colaboração com os estados, os municípios e o Distrito Federal, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2013b, p.1).

O Pronacampo está estruturado em quatro grandes eixos, são eles conforme indica o quadro 26:

Quadro 27 – Eixos do PRONACAMPO e suas ações

EIXO	O EIXO COMPREENDE AS SEGUINTE AÇÕES:
I EIXO: Gestão e Práticas Pedagógicas	Art. 5º I - disponibilização às escolas públicas do campo de materiais didáticos e pedagógicos que atendam às especificidades formativas das populações do campo e quilombolas, no âmbito do Programa Nacional do Livro Didático - PNLD, e de materiais complementares no âmbito do Programa Nacional Biblioteca da Escola - PNBE; II - fomento à oferta da educação integral nas escolas do campo e quilombolas, promovendo a ampliação curricular; III - apoio às escolas com turmas compostas por estudantes de variadas etapas dos anos iniciais do ensino fundamental e das escolas localizadas em comunidades quilombolas, por meio da Escola da Terra.

²⁶ Elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (BRASIL, 2014).

II EIXO: Formação Inicial e Continuada de Professores	Art. 6º I - a formação inicial dos professores em exercício na educação do campo e quilombola será desenvolvida no âmbito do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo PROCAMPO, da Universidade Aberta do Brasil - UAB e da RENAFOR, assegurando condições de acesso aos cursos de licenciatura destinados à atuação docente nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio com a possibilidade de utilização da pedagogia da alternância; II - a formação continuada dos professores em nível de aperfeiçoamento e especialização em educação do campo e quilombola, com propostas pedagógicas por áreas de conhecimento e projetos temáticos.
III EIXO: Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional	Art. 7º I - apoio às redes de ensino para a ampliação da oferta de Educação de Jovens e Adultos com qualificação profissional, com a utilização da proposta pedagógica do Saberes da Terra; II - o apoio à inclusão social dos jovens e trabalhadores do campo por meio da ampliação da rede federal de educação profissional e tecnológica, do fortalecimento das redes estaduais de educação profissional e tecnológica e de cursos de formação inicial e continuada para trabalhadores de acordo com os arranjos produtivos locais.
IV EIXO: Infraestrutura Física e Tecnológica.	Art. 8º I - apoio técnico e financeiro às redes de ensino para a construção de escolas de educação básica e educação infantil; II - a promoção da inclusão digital por meio da ampliação do acesso a computadores e às tecnologias digitais; III - a disponibilização de recursos específicos para a melhoria das condições de funcionamento das escolas do campo e quilombola, da infraestrutura necessária para o acesso à água e saneamento e pequenas reformas; IV - a oferta de transporte escolar intracampo, respeitando as especificidades geográficas, culturais e sociais, bem como o critério de idade dos estudante

Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa com base na Portaria nº 86/2013b.

A formação continuada de professores/as em exercício na educação do campo e quilombola aparece no segundo eixo, dispondo que estas devam ser desenvolvidas no âmbito do Pronacampo, da Rede Nacional de Formação de Profissionais da Educação (RENAFOR) e da Universidade Aberta do Brasil (UaB).

Queremos salientar que embora o PRONACAMPO não tenha sido elaborado com o protagonismo direto dos movimentos sindicais e sociais do campo como foi o PRONERA, este se configura também como uma política de formação de educadores/as do campo. Entretanto sua estratégia de formação via UaB desperta polemicas entre os movimentos sociais camponeses, pesquisadores e organizações de formação de professores/as que acreditam que a concepção de Educação do Campo e formação docente defendida é incompatível com a Educação a Distância, isso porque a tarefa coletiva da Educação do Campo e seus sujeitos é presencial, é trabalho coletivo, é vida com vida e essa tarefa que estar posta não se realiza com Educação a Distância (CALDART, 2020).

O PRONACAMPO apresenta limitações quanto ao atendimento dos professores em suas necessidades formativas, sobretudo, no que concerne às especificidades da Educação do Campo defendidas pelas propostas do Movimento por Uma Educação do Campo (SILVA, 2017). Porém, é importante enfatizarmos que tanto o PRONACAMPO como o PRONERA,

enquanto políticas públicas específicas de Educação do Campo que tratam também da formação continuada de professores/as do campo, são expressões de conquista da luta dos povos do campo e de educadores/as a partir de tensões estabelecidas na relação com o Estado, são extremamente importantes para constituição de uma política global de educadores/as do campo que realmente atenda a realidade da Educação do Campo.

O PRONACAMPO tem como uma das suas principais ações o Programa Escola da Terra instituída pela Portaria nº 579, de 02 de julho de 2013, que substitui o Programa Escola Ativa e tem como objetivos: I- promover a formação continuada de professores para que entenda as necessidades específicas de funcionamento das escolas do campo e daquelas localizadas em comunidades quilombolas; e II- oferecer recursos didáticos e pedagógicos, que atendam às especificidades formativas das populações do campo e quilombola. (BRASIL, 2013a).

O Art. 3º da Portaria 579, de 2 de julho de 2013 determina que os municípios, estados, Distrito Federal e instituições públicas de ensino superior deveriam celebrar Termo de Adesão com o Ministério da Educação, seguindo o modelo constante no Manual de Gestão, capacitando-os ao recebimento do apoio técnico e financeiro necessários aos respectivos sistemas de ensino. E segundo o Art. 4º desta Portaria, são componentes da Escola da Terra: I - formação continuada de professores; II - materiais didáticos e pedagógicos; III - monitoramento e avaliação e IV - gestão, controle e mobilização social (BRASIL, 2013a).

A Escola da Terra no Amazonas acontece desde 2013, mediante termo de adesão assinado junto ao MEC, quando a Universidade Federal do Amazonas (UFAM), como instituição pública de ensino superior – IES que integra a Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública, conforme Portaria MEC nº 1.328 de 23 de setembro de 2011, assumiu o compromisso de ministrar o curso de aperfeiçoamento do Programa Escola da Terra aos/as professores/as das classes multisseriadas das séries iniciais do Ensino Fundamental das redes municipais do estado do Amazonas que fizeram adesão à esta Ação junto à SECADI/MEC (FERREIRA, 2016).

O Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo do Programa Escola da Terra, Oferta 2013, oferecido pela UFAM é ministrado com carga horária total de 180 (cento e oitenta) horas, das quais 120 (cento e vinte) horas foram ministradas no período presencial, denominado Tempo Universidade, e 60 (sessenta) horas devem ser ministradas no período a distância, denominado Tempo Comunidade. A formação continuada utiliza, portanto, o Regime de Alternância, que prevê aos professores cursistas tempo de estudo teórico nas formações ministradas pelos professores da UFAM e períodos de pesquisa e prática das ações propostas pelos formadores, em sala de aula, na escola e comunidade em que atuam como docentes. (FERREIRA, 2016, p. 48)

Ainda segundo a autora (2016) o Curso de aperfeiçoamento em Educação do Campo, proposto pela UFAM para o Programa Escola da Terra pressupõe a pesquisa-ação, na relação teoria e prática, incentivando o desenvolvimento do professor pesquisador, ao mesmo tempo em que busca proporcionar momento para reflexão no desenvolvimento da Ação da Escola da Terra.

Os municípios que já participaram dessa formação são: Autazes, Alvarães, Anamã, Anori, Apuí, Atalaia do Norte, Barreirinha, Benjamin Constant, Beruri, Boa Vista do Ramos, Boca do Acre, Borba, Caapiranga, Careiro da Várzea, Codajás, Coari, Envira, Iranduba, IPIXUNA, Itamarati, Itapiranga, Itacoatiara, Japurá, Juruá, Manaus, Manaquiri, Maués, Manicoré, Manacapuru, Maraã, Nhamundá, Nova Olinda do Norte, Novo Airão, Novo Aripuanã, Parintins, Pauini, Presidente Figueiredo, Rio Preto da Eva, Santo Antônio do Içá, São Gabriel da Cachoeira, São Paulo de Olivença, Silves, Tefé, Tapauá, Tonantins, Uarini, Urucará, Urucurituba. Humaitá e São Sebastião do Uatumã participam na atual edição do Programa Escola da Terra (2020/2021).

Embora a SEMED/PIN, não tenha arquivos que correspondem aos participantes do Programa Escola da Terra da Rede Municipal de Ensino, nos estudos de Ferreira (2016) consta que Parintins participou na edição de 2014, com 121 vagas oferecidas, 95 Cursistas cadastrados, 8 Tutores, 1 Interlocutor que não é tutor, com total de 104 participantes, dos quais todos que concluiu o curso, de um total de 86 de escola e 1625 número de alunos atingidos. Sendo que a Escola Luiz Gonzaga foi uma das participantes, e as professoras Angelim, Sinos da mata e Seringueira participaram desta formação.

b) *GESTAR- Programa Gestão de Aprendizagem Escolar*

O GESTAR, “desenvolvido pelo Fundescola, surgiu como resposta às demandas de qualificação de professores segundo as diretrizes dos Parâmetros Curriculares Nacionais, nas escolas com o Plano de Desenvolvimento da Escola” (BRASIL. 2002, p, 12). O GESTAR I orientou-se pelo que estabelece a Lei de Diretrizes e Bases (nº 9.394/96). Foi instituído em 2001, este apresentava-se como um conjunto de ações articuladas a serem desenvolvidas junto a professores habilitados para atuar da 1ª à 4ª série ou do 2º ao 5º o ano do Ensino Fundamental, que estejam em exercício nas escolas públicas do Brasil dentro das escolas participantes do Programa de Desenvolvimento da Escola (PDE)²⁷. Nesse contexto, realizado

²⁷ O plano de desenvolvimento da escola (PDE) é um processo gerencial de planejamento estratégico que a escola desenvolve com a finalidade de melhoria da qualidade do ensino... Aponta objetivos, estratégias, metas, e

em parceria com Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, seu foco eram as escolas públicas das regiões Norte, Nordeste e Centro Oeste. O GESTAR I teve a finalidade de contribuir para a qualidade do atendimento ao aluno, reforçando a competência e a autonomia dos professores na sua prática pedagógica (BRASIL, 2007). De acordo com o Guia Geral GESTAR I, o objetivo geral do programa é provocar transformações:

- nas práticas de aprendizagem dos alunos, para que construam conhecimentos e desenvolvam capacidades de uso da língua e da matemática, adquirindo ferramentas para: (a) elaborar formas de pensar; (b) analisar e criticar informações, fatos e situações; (c) relacionar-se com outras pessoas; (d) julgar e atuar com autonomia nos âmbitos político, econômico e social de seu contexto de vida;
- na qualidade do ensino, tornando os professores competentes e autônomos para: (a) imprimir ao seu trabalho as diretrizes curriculares de seu Estado e Município, incorporando as diretrizes curriculares nacionais e adequando-as às condições locais; (b) desencadear e conduzir um processo de ensino que pressuponha a concepção de aprendizagem expressa no parágrafo precedente;
- na ação pedagógica da direção e do corpo docente, favorecendo a construção coletiva e compartilhada de uma visão fundamentada do processo de ensino e aprendizagem que resulte em benefícios para a implementação, o acompanhamento e a avaliação;
- na reflexão sobre as representações acerca do magistério, do seu papel social e das competências que dele são exigidas. (BRASIL, 2007, p. 10)

No geral esse programa destinou-se a capacitação dos professores das séries iniciais em Língua Portuguesa e Matemática com atividades presenciais; abordando questões como o desenvolvimento de um curso de Formação Continuada em Serviço; a ênfase na importância da Avaliação Diagnóstica dos Alunos, cujos professores participam do curso de formação, com base nos descritores de Língua Portuguesa e de Matemática, a organização de atividades de auto-avaliação para os professores visando ao mapeamento do seu desenvolvimento profissional; e a organização de um acervo de aulas de Língua Portuguesa e de Matemática, como recurso de Apoio à Aprendizagem dos alunos (BRASIL, 2007).

O Programa GESTAR II instituído em 2004, sucedeu o Gestar I e partir de 2008, foi disponibilizado a todas as regiões do país, consiste em ações estratégias da Rede Nacional de Formação Continuada de Profissionais da Educação Básica que atualmente encontra-se vinculada a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério de Educação Básica, instituída pelo Decreto nº 6.755/2009, que disciplina a atuação da Capes, em regime de colaboração com os entes federados, no fomento a programas de formação inicial e

continuada dos profissionais do magistério das redes públicas de educação básica (GATTI, ANDRÉ e BARRETO, 2011).

O Programa Gestar II oferece formação continuada em língua portuguesa e matemática aos professores dos anos finais do ensino fundamental (antiga quinta a oitava séries, ou sexto ao nono anos atuais). Em 2004, ele sucedeu o Gestar I, de 2001, então destinado aos professores das séries iniciais e oferecido no âmbito do Fundescola, em parceria com o Banco Mundial. O Gestar II teve o escopo modificado e a abrangência ampliada em 2008, passando a ser implementado em parceria entre o MEC e as IESs (GATTI, ANDRÉ e BARRETO, 2011, p.60).

Segundo o Guia Geral (2009) o programa inclui discussões sobre questões prático-teóricas e busca contribuir para o aperfeiçoamento da autonomia do professor em sala de aula. E tem como objetivos: colaborar para a melhoria do processo ensino aprendizagem dos alunos nas áreas temáticas de Língua Portuguesa e Matemática; contribuir para o aperfeiçoamento da autonomia do professor na sua prática pedagógica; permitir ao professor o desenvolvimento de um trabalho baseado em habilidades e competências.

Quadro 28 – Eixos do Gestar

Proposta pedagógica	Eixos
Matemática	Conhecimentos matemáticos
	Conhecimentos de educação matemática
	Transposição didática
Língua Portuguesa	Competência comunicativa do (a) aluno (a)
	Ensino da leitura e da produção de textos.

Fonte: Elaborado pelas autoras da pesquisa.

O GESTAR II compreendem atividades presenciais e a distância, envolvem a utilização de materiais auto instrucionais impressos e possuem serviço de apoio aos participantes, sob responsabilidade da IES, sendo que a formação possui carga horária de 300 horas, sendo 120 horas presenciais e 180 horas a distância (estudos individuais) para cada área temática. As 180 horas não presenciais são organizadas, prevendo 120 horas para estudos individuais e 60 horas destinadas à realização de atividades propostas pelo curso ou à socialização dos conhecimentos adquiridos. Os tutores cumprem 300 horas de formação: 96 horas presenciais (40 de formação inicial, 40 de seminário de acompanhamento e 16 de seminário de avaliação do trabalho) e 204 horas a distância com estudos individuais (BRASIL, 2013; GATTI, ANDRÉ e BARRETO, 2011).

c) *O PNAIC- O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade*

O PNAIC²⁸, programa do governo federal, lançado pelo MEC e instituído pela portaria 867/2012, no governo da ex-presidenta Dilma Rousseff, cuja finalidade é melhorar os índices de alfabetização em todo território nacional em união com estados e municípios.

Antes de 2007, os cursos não tinham essa configuração/estrutura. Eles eram realizados através dos planos de formação do município encaminhado para o MEC ficando dependente da verba de parlamentares ou outros recursos. A Rede Nacional de Formação de Professores, instituída a partir de 2004, com implementação em 2005, onde há uma parceria entre o MEC, instituições formadoras e sistemas públicos de ensino, tem propiciado aos professores a participação nas formações. (SOUZA, 2017, p. 88).

As ações do PNAIC configuram-se em 4 (quatro) eixo de atuação, sendo eles: I) A formação continuada presencial para os professores alfabetizadores e orientadores de estudo; II) Materiais didáticos: obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais; III) Avaliação sistemática; e IV) Gestão, controle social e mobilização.

Dessa forma, o PNAIC prevê, como uma de suas ações, a formação de professores alfabetizadores. Essa ação se dá por meio de um curso, que apresenta uma estrutura de funcionamento na qual as universidades, secretarias de educação e escolas deverão estar articuladas para a realização do processo formativo dos professores atuantes nas escolas, nas salas de aula. Assim, a formação continuada de professores/as apontada como política prioritária dentro do PNAIC, propõem-se a partir dos seguintes princípios: a prática da reflexividade; a mobilização dos saberes docentes; a constituição da identidade profissional; a socialização; o engajamento e a colaboração (BRASIL, 2012).

E suas ações formativas são planejadas destacando os seguintes aspectos: potencializar a autoestima e as habilidades sociais por meio de situações que necessitem o desenvolvimento de cordialidades, gentilezas e solidariedades; favorecer a aprendizagem coletiva, de troca de experiências, evidenciando a pertinência de estratégias formativas que favoreçam a interação entre pares; refletir criticamente a respeito da prática durante o andamento da formação; compartilhar boas práticas; executar estratégias formativas que assegurem a discussão de exemplos; valorizar diferentes experiências; escolher materiais de leitura que solidifique a compreensão dos fenômenos estudados. (BRASIL, 2012).

²⁸ O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa é um compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/index.php>. Acesso em 20.08.2021.

De acordo o seu Documento Orientador e com base nos dados disponíveis no Sistema Informatizado de Monitoramento do PNAIC (SisPacto), em 2013, foram capacitados, em Linguagem, 313.599 professores alfabetizadores em curso com carga horária de 120 horas; em 2014, foram 311.916 profissionais e a ênfase da formação foi em Matemática, em curso com carga horária de 160 horas; em 2015, foram capacitados 302.057 professores em temáticas como Gestão Escolar, Currículo, a Criança do Ciclo de Alfabetização e Interdisciplinaridade; e, em 2016, foram 248.919 alfabetizadores e 38.598 coordenadores pedagógicos atendidos em cursos com carga horária mínima de 100 horas e com ênfase em leitura, escrita e letramento matemático (BRASIL, 2017).

Em Parintins segundos os relatório trimestrais das atividades desenvolvidas pela Coordenação do Ensino Fundamental e Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa em 2018, as atividades desenvolvidas por esta coordenação estiveram diretamente ligadas e pautas na equidade e na excelência, cujos objetivos planejados e preestabelecidos foram devidamente alcançados (PARINTINS, 2018). De acordo com os relatórios analisados, os objetivos ligados às ações do PNAIC consistiam em:

- Formação Continuada para Formadores Locais da Educação Infantil (PNAIC);
- Formação Continuada para professores alfabetizados de 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental no âmbito do PNAIC;
- Participação no Seminário Regional do PNAIC em Belém do Pará;
- Produção de materiais didáticos pedagógicos para a Alfabetização;
- Seminário Final Pólo Parintins no âmbito do PNAIC (PARINTINS, 2018).

E nos três relatórios de atividades realizadas pela Coordenação do Ensino Fundamental e Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa da SEMED/PIN, constatamos que a única escola do campo a participar das formações desta última edição do PNAIC em Parintins foi a Escola Tsukasa Uyetsukada do assentamento de Vila Amazônia, conforme revela a tabela extraído dos relatórios:

Tabela 1 – Escolas municipais da zona urbano, suburbana e zona rural²⁹

Nº	ESCOLAS MUNICIPAIS	LOCALIZAÇÃO
1	Beatriz Maranhão	Zona Urbana
2	C. Educ. N.s das Graças	Zona Urbana
3	C. Educ.Tadashi Inomata	Zona Urbana
4	Charles Garcia	Zona Urbana
5	Claudemir carvalho	Zona Urbana
6	Da Paz de Parintins	Zona Urbana
7	Guajarina Prestes	Zona Urbana

²⁹Título que consta nos relatórios Coordenação do Ensino Fundamental e Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa da SEMED/PIN.

8	Irmã Cristiane	Zona Urbana
9	Lila Maia	Zona Urbana
10	Luz Do Saber	Zona Urbana
11	Mércia Cardoso Coimbra	Zona Urbana
12	Presb. Miss. Sue Ann Cousar	Zona Urbana
13	São Francisco de Assis	Zona Urbana
14	Waldemira Bentes	Zona Urbana
	Santa Terezinha	Com. do Aninga (suburbana)
	Santa Luzia	Com. do Macurany (suburbana)
	São Pedro	Com. do Paranamera (suburbana)
	Tsukasa Uyetsuka	Vila Amazônia

Fonte: Relatórios trimestrais das atividades desenvolvidas pela Coordenação do Ensino Fundamental e Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa SEMED/PIN em 2018.

Entretanto sabemos que antes desta última educação do PNAIC em Parintins, outros professores do campo participaram das formações, como é o caso das docentes: Vitória-Régia, Sinos da Mata, Seringueira e Angelim da escola municipal Luiz Gonzaga.

d) *PRÓ-LETRAMENTO - Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental - Alfabetização e Linguagem*

O PRÓ-LETRAMENTO é um programa de formação continuada instituído em 2005 e implantado pela primeira vez em 2006, é um curso de aperfeiçoamento direcionado aos professores dos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano) em exercício nas escolas públicas, com a perspectiva de ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos mediante a incorporação das crianças de 6 anos de idade, realizado pelo Ministério da Educação, universidades parceiras e com adesão dos estados e municípios, funcionando-se assim, de forma semipresencial, faz parte também do movimento de revisão dos currículos, dos materiais de apoio ao trabalho dos professores e das próprias metodologias de ensino, diante da defasagem de rendimento dos alunos da educação básica, em relação às expectativas de aprendizagem apontada nas avaliações nacionais de larga escala (BRASIL, 2012; GATTI, ANDRÉ e BARRETO, 2011). Deste modo, tem como objetivo,

oferecer suporte à ação pedagógica dos professores dos anos ou séries iniciais do ensino fundamental, contribuindo para elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem de língua portuguesa e matemática; propor situações que incentivem a reflexão e a construção do conhecimento como processo contínuo de formação docente; desenvolver conhecimentos que possibilitem a compreensão da matemática e da linguagem e de seus processos de ensino e aprendizagem; contribuir para que se desenvolva nas escolas uma cultura de formação continuada; desencadear ações de formação continuada em rede, envolvendo Universidades, Secretarias de Educação e Escolas Públicas das Redes de Ensino. (BRASIL, 2012, p. 7).

O Pró-Letramento é um curso semipresencial, realizado a partir de cinco etapas, são elas: I- Apresentação do programa; II- Seleção dos Orientadores de Estudos; III- Adesão; IV- Formação dos Orientadores de Estudos e V- Formação dos cursistas. Tem carga horária de 120 horas, divididas em 84 horas presenciais e 36 a distância, com duração de oito meses em cada uma das etapas: aprendizagem da leitura/escrita, aprendizagem da matemática. Nesta perspectiva, todo o material, impresso e em vídeo, é de autoria coletiva de dez universidades e composto por oito fascículos de alfabetização e linguagem e oito de matemática. Ele é distribuído a professores cursistas e tutores, e estes recebem também DVDs que complementam os cursos. (BRASIL, 2012; GATTI, ANDRÉ e BARRETO, 2011).

Em 2008, o Pró-Letramento passa a ser articulado à Provinha Brasil – Avaliação da Alfabetização Infantil –, então lançada pelo MEC. Essa prova é um instrumento diagnóstico cujos resultados não são incorporados ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e que tem o intuito de atender às demandas de informação sobre o nível de alfabetização dos alunos, de modo a subsidiar as intervenções pedagógicas e administrativas que balizem o redirecionamento das práticas alfabetizadoras com base na análise das respostas dos alunos. (GATTI, ANDRÉ e BARRETO, 2011, p. 58).

Neste tocante, é preciso refletir que programas como o Gestar e o Pró-Letramento apesar de sua importância, avanços e contribuições para impulsionar a formação dos profissionais da educação, seguem os formatos sugeridos pelo Banco mundial e pelas políticas neoliberais, que priorizam cursos de aperfeiçoamento na modalidade semipresencial e formato via EAD em detrimento dos custos, cooperando para a fragilidade no campo da formação de professores no Brasil, já que são definidas no contexto e modelo de influência neoliberal no país. E é nessa linha de pensamento que Gatti e Barretto (2009) argumentam que, sobretudo os cursos EaD qual denominam de “cascata”, embora seja possível formar grandes contingentes de profissionais, o mesmo tem se mostrado pouco efetivo quando se trata de defender os fundamentos de uma reforma em suas nuances, profundidade e implicações

No Brasil, Freitas (2014) sinaliza que as políticas de formação de professores/as regulamentadas em escala mundial objetivam ampliar o controle ideológico e político das instituições formadoras. Trata-se, portanto, de uma concepção hegemônica de políticas em que agências e organismos internacionais e empresariais têm impulsionado o desenvolvimento de políticas educacionais, dentre as quais as de formação continuada de professores/as como meio de interferir na formação da classe trabalhadora.

Na Educação do Campo Arroyo (2007) chama atenção para o fato dessas, estas agências não serem neutras, pois incorporam nos programas que financiam suas concepções

de campo, de educação e do papel dos educadores e gestores, e em caráter de programa emergencial, tem sido um dos aspectos mais negativos na política de formação de educadoras e educadores do campo.

No tocante desses programas de formação que priorizam a alfabetização como o Pró-Letramento e PNAIC, apesar de toda sua contribuição, ainda possuem em suas matrizes formadoras uma base urbana que pouco dialoga com a organização das escolas do campo. Sobre isso Caldart (2010) tece algumas críticas às políticas nacionais de formação, que nem sempre estão voltadas para Educação do Campo e geralmente são construídas pelo modelo da escola urbana.

Molina; Hage (2015) criticam que os programas de formação continuada mais recentemente estão atrelados ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e ao Compromisso Todos Pela Educação³⁰ e ao IDEB³¹, criado pelo INEP (2007), tornando-se instrumento de regulação da política de formação docente na atualidade e indicador oficial de qualidade da educação brasileiro, pois atribui uma visão de qualidade limitada e reducionista, diretamente ligada aos exames nacionais para a avaliação do desempenho dos próprios professores em seu trabalho docente. Em contrapartida Souza (2017) aponta que processo descentralização das políticas de formação dos entes federados, pode se constituir em uma saída para essa situação:

Depreende-se que com a municipalização como parte das políticas de descentralização, a formação continuada para professores poderia ganhar um impulso maior, ser realizada de forma que atendesse melhor às necessidades locais. Apesar de ser esta mais uma política de desconcentração como uma saída para resolver o impasse político institucional do Estado brasileiro, que foi acusado de excessivamente centralizador, os entes federados acabaram ficando reféns das políticas federais, cujo regime de colaboração também é fragilizado, já que Estado doravante, cria mecanismos para desonerá-lo de suas responsabilidades (SOUZA, 2017, p.150)

Na análise dos dados referentes ao que retratam as professoras da escola municipal Luiz Gonzaga, entende-se que os professores do campo de Parintins vinham participando de os cursos de formação continuada de programas vinculados a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério de Educação Básica, ao Programa Nacional de Educação do Campo, e ao Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa por meio de algumas parcerias vêm sendo firmadas com o governo federal.

³⁰ Para mais informações consultar o Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007 que dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação.

³¹ Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

Entretanto, em meio aos retrocessos das políticas educacionais, atualmente o município desde 2019 não aderiu mais nenhum programa de formação continuada dos professores do campo e também não no atual momento não consegue cumprir a estratégia 15.3 da Meta 15 do seu PME que destaca “apoiará implementação de programas específicos para formação de profissionais da educação para as escolas do campo” (PARINTINS, 2015, p. 102). Essa assertiva é corroborada pelas colaboradoras, quando questionadas se elas atualmente participam de algum programa de formação continuada voltada para professores de escolas do campo.

Não. (Beija-flor, maio de 2021).

Não (Angelim, maio de 2021)

Não (Seringueira, maio de 2021)

Não. (Sinos da Mata, maio de 2021)

Não participo. Já faz bastante tempo que não acontece cursos de formação continuada na minha área. Pelo menos não fui informada porquê se tivesse com certeza faria. (Vitória Régia, maio de 2021).

O depoimento das docentes da Escola Municipal Luiz Gonzaga, abaixo evidencia essa fragilidade para efetivação de uma política de formação de professores/as do campo no município. Mesmo reconhecendo que ainda que atualmente Parintins não aderiu mais nenhum programa de formação continuada de professores, é unânime entre as colaboradoras da pesquisa, o entendimento de que os cursos de formação propostos por esses programas contribuíram para a melhoria do seu trabalho na escola do campo do contexto investigado, sobretudo em relação às questões pedagógicas.

Foram de grande relevância, pois os assuntos abordados me ajudaram muito em minhas aulas na escola do campo. (Beija-flor, maio de 2021).

Esses cursos contribuíram bastante, melhorando e aprimorando nossas metodologias, e levando mais teoria e práticas de novos conhecimentos (Angelim, maio de 2021)

Uma dessas contribuições foi a inovação nas nossas práticas pedagógicas e até mesmo uma melhor organização em nossos planos de aula. Um dos programas que participei foi o PNAIC que, me

ajudou na alfabetização dos educandos nas primeiras séries iniciais em que trabalhei (Seringueira, maio de 2021)

Conhecimento e dinamismo na elaboração e desenvolvimento da prática pedagógica atividades diversificadas (Sinos da Mata, maio de 2021)

Me ajudou bastante pois aprendi metodologias diferentes para serem trabalhadas na sala de aula e uma forma mais fácil de ensinar matemática foi através da utilização de jogos. Nesse curso foram oferecidas várias oficinas muito interessantes que auxiliaram de forma inovadora para o enriquecimento da aprendizagem dos meus alunos. (Vitória Régia, maio 2021)

Os resultados quanto à contribuição dessas formações, todas as professoras elencaram que o embasamento possibilitando pelos cursos, trouxe melhorias às práticas pedagógicas, pois possibilitou novos conhecimentos, melhor organização das aulas na escola do campo, instigando a metodologias diferenciadas e atividades diversificadas, implicando diretamente na aprendizagem dos alunos.

Solicitadas avaliar a implementação dos Programas nacionais de formação continuada de professores/as no que se referem à Educação do Campo no município de Parintins, as docentes não compartilham do mesmo pensamento:

Muito boa (Beija-flor, maio 2021)

Se tivesse seria ótima (Angelim, maio de 2021).

Precisa ter uma nova estratégia de organização desses programas (Seringueira, maio de 2021)

É uma formação ainda fora da nossa realidade, pois os cursos de formação quando aconteciam eram de um modo geral ou mais específico ao conhecimento urbano. (Sinos da Mata, maio de 2021).

No momento não se tem muito o que dizer já que não tivemos mais esse tipo de formação e principalmente apoio técnico. (Vitória Régia, maio de 2021).

No tocante se atende que enquanto a professora Beija-flor e Angelim, falaram que esses que os programas de formação foram bons ou ótimos, a professora Vitória Régia reiterou a ausência dessas formações. Contudo, as professoras Seringueira e Sinos da Mata chamam atenção para se repensar esses programas, enfatizando a necessidade de serem adequados e vinculados à realidade do campo.

Nesta esteira de pensamento, o posicionamento da professora Sinos da Mata converge com o que aponta Arroyo (2007), ao dizer que é preciso romper com os pressupostos e as consequências da inspiração no paradigma urbano nas políticas específicas de formação de educadoras e educadores do campo. Autor ainda acrescenta que:

A história nos mostra que não temos uma tradição nem na formulação de políticas públicas, nem no pensamento e na prática de formação de profissionais da educação que focalize a educação do campo e a formação de educadores do campo como preocupação legítima (ARROYO, 2007, p. 158).

Uma formação para a realidade camponesa já se encontra legalmente assegurada nos dispositivos legais quando se trata de políticas de formação continuada de professores/as do campo, como é possível observar na Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002. No Art. 13 desta resolução há princípios e diretrizes em que essa formação deve acontecer é assim exposto.

Art. 13. Os sistemas de ensino, além dos princípios e diretrizes que orientam a Educação Básica no país, observarão, no processo de normatização complementar da formação de professores para o exercício da docência nas escolas do campo, os seguintes componentes:

I - estudos a respeito da diversidade e o efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social da vida individual e coletiva, da região, do país e do mundo;

II - propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas (BRASIL, 2002, p. 3).

Outro dispositivo legal é a Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008, que estabelece diretrizes complementares e os princípios para o desenvolvimento de políticas públicas da Educação de atendimento Básica do Campo, em seu Art. 7, § 2º o qual menciona que a formação continuada de professores do campo, “[...] devem considerar sempre a formação pedagógica apropriada à Educação do Campo e às oportunidades de atualização e aperfeiçoamento com os profissionais comprometidos com suas especificidades”. (BRASIL, 2008, p. 2).

A Resolução CD/FNDE nº 06 de 17 de março de 2009 também é um marco legal, pois estabelece as orientações e diretrizes para a operacionalização da assistência financeira suplementar aos projetos educacionais incluindo respaldo financeiro para a formação continuada de professores/as das redes de ensino relacionada com a especificidade dos temas diversidade, como podemos visualizar:

CONSIDERANDO a necessidade de promover ações supletivas para a correção progressiva das disparidades de acesso à formação inicial em nível superior e formação continuada de professores que atuem na educação básica.

Art. 1º- Autorizar a assistência financeira para instituições públicas de ensino superior com o objetivo de apoiar o desenvolvimento de projetos educacionais para promover a ampliação do acesso e a permanência na universidade de estudantes de baixa renda e grupos étnicos diversificados, particularmente, profissionais da educação sem formação específica de nível superior.

§1º- Os projetos educacionais a que se refere o caput desse artigo são aqueles, particularmente, voltados à oferta de cursos de formação inicial ou continuada de professores indígenas, professores de educação do campo e professores afrodescendentes ou que atuem na educação para as relações étnico-raciais, no âmbito da educação básica (BRASIL, 2009, p. 1).

O Art. 3º do Decreto nº 7.352 de 4 de novembro 2010 quanto formação continuada de professores, destaca “a necessidade de 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, 2010a, p.2). Avançando na análise deste decreto, localizamos no seu Art. 4º, que a formação continuada ainda aparece nos itens descritos a seguir:

IV - acesso à educação superior, com prioridade para a formação de professores do campo;

VI - formação inicial e continuada específica de professores que atendam às necessidades de funcionamento da escola do campo;

VII - formação específica de gestores e profissionais da educação que atendam às necessidades de funcionamento da escola do campo (BRASIL, 2010a, p. 2).

No Art. 5º deste decreto a formação continuada de professores/as do campo:

Art. 5º- “[...] observará os princípios e objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, conforme disposto no Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, e será orientada, no que couber, pelas diretrizes estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação”

§ 1º Poderão ser adotadas metodologias de educação a distância para garantir a adequada formação de profissionais para a educação do campo.

§ 2º 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, 2010a, p. 3).

Apesar desses dispositivos ainda há muito por se fazer para a transgressão do modelo hegemônico urbanocêntrico, pois os/as professores/as até participam de formações, mas sinalizam o distanciamento das propostas com a realidade do contexto escolar (GATTI e BARRETTO, 2009). Nesse sentido, as formações proporcionam pouca mudança, já que predominam políticas e formadores que praticam com afinho e entusiasmo uma formação

transmissora e uniforme, com teoria descontextualizada, distante dos problemas práticos reais, com base num professor médio que não existe (IMBERNÓN, 2010, 2013).

No que diz respeito se as políticas públicas e os Programas nacionais de formação continuada de professores no que se refere à Educação do Campo implementados no município, atende os interesses e necessidade professor das escolas do campo, especificamente da Luiz Gonzaga, as docentes apresentaram o seguinte entendimento:

Sim (Beija-flor, maio 2021)

Não sei, pois até agora não tivemos nenhuma (Angelim, maio de 2021).

Nem todas às vezes, pois o que percebe é que as apostilas que recebemos da SEMED ainda são adequadas à Educação do Campo (Seringueira, maio de 2021.)

Na minha opinião não, pois o que ensinamos e o que conhecemos da realidade do educando e não no que se refere aos curso de formação (Sinos da Mata, maio de 2021).

Deveria atender se pudéssemos e tivéssemos a oportunidade de fazer. Deveriam haver mais formações voltadas para turmas de 6 ao 9 ano. (Vitória Régia, maio de 2021).

Percebe-se, apenas a professor Beija-flor afirmou que as políticas públicas e os Programas nacionais de formação continuada de professores no que se refere à Educação do Campo implementados no município, atende os interesses e necessidade professor das escolas do campo, especificamente da Luiz Gonzaga. As professoras Angelim e Vitória Régia ressaltaram novamente a ausência no momento atual dessas políticas no município. E dentro os pontos levantados pela professora Sinos da Mata, novamente ela adverte sobre não estarem em consonância com a realidade dos educandos do campo.

Perguntamos às docentes sobre os avanços ou não em Parintins em relação às políticas de formação continuada de educação do campo. A partir visão das docentes as situações foram apresentadas:

O avanço acontece de forma lenta, os programas não tiveram continuidade, mas com várias expectativas na melhoria do conhecimento e transformação do educador da escola do campo. (Beija-flor, maio de 2021).

Não, pois nosso município merece coisas melhores, principalmente

nossos educadores tinham que ser bem reconhecidos, com melhores salários e moradias, enfim, tinha que ter um olhar mais carinhoso com a educação. Na verdade estamos precisando bastante de atenção, pois nossos alunos precisam de apoio e nós também professores, assim como precisamos de formação e melhorar a educação no campo (Angelim, maio de 2021).

Acredito que pode ter avanços a partir do momento que houver essa adequação dos conteúdos voltados a Educação do Campo (Seringueira, maio de 2021).

Muito pouco, é mais fala do que aplicada, está faltando ser colocada na prática. Há muito tempo não participamos mais de nenhum curso de formação e nem acompanhamento técnico da SEMED. (Sinos da Mata, 2021).

Já houve avanços sim, mas acredito que atualmente se estagnou um pouco. Pois não houveram mais formações dessa natureza o que é muito bom pois se fala muito em o professor não se acomodar em suas práticas mas acredito também que a secretaria deve dar todo o apoio necessário e muito mais atenção às escolas do campo. (Vitória Régia, maio de 2021)

Fazendo uma síntese das respostas obtidas pelas professoras, percebemos que dentre os pontos levantados estão a descontinuidade dos programas de formação, que tem limitado esses avanços e reivindicam mais ações e acompanhamento da secretaria municipal de educação de Parintins. Como podemos verificar, muitos são os desafios para garantir uma sólida e de qualidade formação de professores do campo.

O que se compreende, a partir disso, é que os desafios das políticas públicas de formação continuada de professores/as das escolas do campo perpassam pela necessidade de ampliar os espaços de discussão.

2.4 Educação do Campo: Escola do Campo e Formação de professores/ as

A construção de um projeto democrático de país, em que os sujeitos do campo tenham protagonismo nas decisões sobre a construção da educação, de campo e sociedade que necessitam, certamente pressupõe pensar, a Educação do Campo, a escola e formação de educadores/as que se deseja construir como base fundante desse projeto.

Por tais motivos neste tópico reunimos as falas dos professores/a, da técnica da SEMED para que possamos compreender um pouco mais sobre o tratamento dado à Educação do Campo, a escola do campo e à formação continuada de professores/as por parte da rede municipal de ensino do município de Parintins, em diálogo com o que discutem as principais

referências teóricas no âmbito nacional sobre essas questões. Para isso, partimos do entendimento desses sujeitos sobre Educação do Campo.

Entendo a Educação do Campo como uma Modalidade de Ensino que nasceu dos movimentos sociais, mais especificamente do MST. Simboliza a luta de diferentes povos das áreas rurais, os quais lutam por um ensino articulado às suas práticas de trabalho. (Flor do Maracujá, maio de 2021, técnica da Semed).

A compreensão de Educação do Campo, de Flor do Maracujá evidencia aproximações com o que os teóricos discutem a respeito da Educação do Campo no âmbito nacional, convergindo também com o que assegura a legislação por meio da Constituição Federal de 1988, uma vez que a Carta Magna no Título VIII – Da Ordem Social, em seu Art. 205, estabelece que “A Educação, é direito de todos e dever do Estado e da Família [...]” (BRASIL, 1988), portanto coloca a educação como um direito fundamentalmente social que deve alcançar todos os indivíduos indiscriminadamente, isso inclui a população camponesa. E o que estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/96, que acentuou esse debate ao sancionar e garantir a Educação do Campo como direito dos povos camponeses, quando destaca no Capítulo II, que trata de Educação Básica - Seção I, das Disposições Gerais, em seu Art. 26:

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (BRASIL, 1996).

E continua no seu Art. 28, a estabelecer que os sistemas de ensino devem adaptar-se para atender às necessidades e peculiaridades regionais e do campo, como podemos ler no texto:

Na oferta da 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. (BRASIL, 1996).

Essas legislações foram fundamentais, pois deram subsídios para a construção de uma concepção de educação diferente da perspectiva do paradigma da Educação Rural, sinônimo de

atrasada, arcaica e com pouca qualidade, em que as poucas políticas e programas foram pensados e elaborados sem a participação da classe trabalhadora camponesa, uma vez que a historiografia da educação destinada aos diversos grupos sociais do campo no Brasil revela que esta foi historicamente negligenciada pelo Estado, relegada a espaços marginais e constituiu-se em uma Educação Rural pensada a partir da realidade urbana, cujos currículos das escolas não valorizavam a história, a memória, o trabalho, a cultura, a identidade e o direito básico a cidadania aos sujeitos do campo. (ARROYO, CALDART e MOLINA, 2011; HAGE, 2006; BORGES, 2007).

Caldart (2009a) nos ajuda nessa compreensão ao dizer que a Educação do campo nasceu como crítica à realidade da educação brasileira, particularmente à situação educacional dos trabalhadores do campo. Este fato é também citado por Fernandes (2006, p. 28) ao referir-se que a concepção de Educação do Campo “[...] nasceu das demandas dos movimentos sociais camponeses na busca de uma política educacional para os assentamentos de reforma agrária”, portanto, sua origem, está “[...] no processo de luta dos movimentos sociais contra a expropriação de terra a que historicamente a população foi submetida” (COELHO, 2017, p. 58).

A Educação do Campo, portanto, nasce da luta social camponesa, do Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra (MST) a partir da necessidade dos acampados/assentados/as que carecem de educação, mas não da educação que confronta os trabalhadores a uma lógica de sua própria destruição como classe, como grupo social e cultural, como humanidade. Enquanto projeto educativo tem centrado sua luta na escola para que a concepção de educação oriente suas práticas e, dessa forma, faz crítica ao modo de conhecimento dominante e à hierarquização epistemológica própria desta sociedade, deslegitimando os protagonistas originários da Educação do campo como produtores de conhecimento e que resiste a construir referências próprias para a solução de problemas de outra lógica de produção e de trabalho, diferente do trabalho produtivo para o capital. (CALDART, 2009a).

Desse modo, a Educação do Campo surge das lutas dos Movimentos Sociais do Campo, como luta de classes com o propósito de “[...] educar as pessoas que trabalham no campo, para que se encontrem, se organizem e assumam a condição de sujeitos da direção de seu destino” (MOLINA e JESUS, 2004, p. 18), visando a superação da reprodução do projeto rural de educação, que se centrava numa visão “pragmática e instrumentalizadora da educação, colocada a serviço das demandas de um determinado modelo de desenvolvimento do campo”. (CALDART, 2007, p.5).

Ainda trilhando a construção da materialidade epistemológica da Educação do Campo, Caldart (2004) elucida que esta se sustenta em três referências teóricas prioritárias. A primeira delas é a tradição do pensamento pedagógico socialista, a segunda referência para esta interlocução é a Pedagogia do Oprimido e toda a tradição pedagógica decorrente das experiências da Educação Popular e a terceira referência pedagógica para a Educação do Campo vem de uma reflexão teórica mais recente, que estamos chamando de Pedagogia do Movimento, conforme apresentamos a seguir:

Quadro 29 - Referências prioritárias da Educação do Campo com base em Caldart (2004)

A tradição do pensamento pedagógico socialista	Pedagogia do Oprimido e toda a tradição pedagógica decorrente das experiências da Educação Popular	Pedagogia do Movimento
[...] pode nos ajudar a pensar a relação entre educação e produção desde a realidade particular dos sujeitos do campo; também nos traz a dimensão pedagógica do trabalho e da organização coletiva, e a reflexão sobre a dimensão da cultura no processo histórico, que podemos hoje combinar com algumas questões específicas dos processos de aprendizagem e ensino que nos vêm de estudos mais recentes da psicologia sociocultural e de outras ciências que buscam compreender mais a fundo a arte de educar, desde uma perspectiva humanista e crítica.	[...] incluem o diálogo com as matrizes pedagógicas da opressão (a dimensão educativa da própria condição de oprimido) e da cultura (a cultura como formadora do ser humano), especialmente em Paulo Freire. A Educação do Campo talvez possa ser considerada uma das realizações práticas da pedagogia do oprimido, à medida que afirma os pobres do campo como sujeitos legítimos de um projeto emancipatório e, por isso mesmo, educativo.	[...] vem de uma reflexão teórica mais recente, que estamos chamando de Pedagogia do Movimento, que também dialoga com as tradições anteriores, mas se produz desde as experiências educativas dos próprios movimentos sociais, em especial dos movimentos sociais do Campo. Trata-se de uma matriz pedagógica cuja constituição teórica se dá no mesmo tempo histórico da Educação do Campo. Podemos dizer então que se trata de um diálogo que ao mesmo tempo será formulação de suas concepções e de seus desdobramentos práticos (p. 14).

Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa a partir de Caldart (2004).

A partir da análise das matrizes prioritárias da Educação do Campo, fica evidente que esta concepção de uma educação diferenciada a classe trabalhadora, assume uma conotação de Educação Popular amplamente divulgada pelo pensamento de Freire com a Pedagogia do Oprimido, pois incorpora em sua prática características e a dimensão de pressão coletiva que objetiva a emancipação dos sujeitos do campo. Portanto,

Compreender a matriz epistemológica que sustenta a concepção de Educação do Campo perpassa não só no formativo e educativo dos sujeitos do campo, mas também a partir do entendimento da construção teórica, produzida pelos Movimentos Sociais Camponeses, que fundamentam a discussão filosófica e pedagógica do trabalho da escola do campo (BORGES, 2015, p. 57).

Assim, a compreensão da materialidade da Educação do Campo se construiu a partir do diálogo com a teoria pedagógica, com as questões universais da pedagogia e da educação. Diálogo este que se dá em torno de uma concepção de ser humano, cuja formação é necessária para a própria implementação do projeto de campo e de sociedade que integra este projeto da Educação do Campo, tendo como pano de fundo uma determinada tradição crítica, vinculada a objetivos políticos de emancipação e de luta por justiça e igualdade social (CALDART, 2004).

Caldart (2012) enfatiza que a Educação do Campo, consiste em uma prática social ainda em processo de constituição histórica, que não se compreende em si mesma e nem apenas a partir das questões da educação, expondo e confrontando as contradições sociais que a produzem. Em síntese a autora apresenta algumas características que podem ser destacadas para identificar sua novidade ou a “consciência de mudança” que seu nome expressa:

- Constitui-se como luta social pelo acesso dos trabalhadores do campo à educação (e não a qualquer educação) feita por eles mesmos e não apenas em seu nome. A Educação *do* Campo não é *para* nem apenas *com*, mas sim, *dos* camponeses, expressão legítima de uma pedagogia do oprimido.
- Assume a dimensão de pressão coletiva por políticas públicas mais abrangentes ou mesmo de embate entre diferentes lógicas de formulação e de implementação da política educacional brasileira. Faz isso sem deixar de ser luta pelo acesso à educação em cada local ou situação particular dos grupos sociais que a compõem, materialidade que permite a consciência coletiva do direito e a compreensão das razões sociais que o impedem.
- Combina luta pela educação com luta pela terra, pela Reforma Agrária, pelo direito ao trabalho, à cultura, à soberania alimentar, ao território. Por isso, sua relação de origem com os movimentos sociais de trabalhadores. Na lógica de seus sujeitos e suas relações, uma política de Educação do Campo nunca será somente de educação em si mesma e nem de educação escolar, embora se organize em torno dela.
- Defende a especificidade dessa luta e das práticas que ela gera, mas não em caráter particularista, porque as questões que coloca à sociedade a propósito das necessidades particulares de seus sujeitos não se resolvem fora do terreno das contradições sociais mais amplas que as produzem, contradições que, por sua vez, a análise e a atuação específicas ajudam a melhor compreender e enfrentar. E isso se refere tanto ao debate da educação quanto ao contraponto de lógicas de produção da vida, de *modo de vida*.
- Suas práticas reconhecem e buscam trabalhar com a riqueza social e humana da diversidade de seus sujeitos: formas de trabalho, raízes e produções culturais, formas de luta, de resistência, de organização, de compreensão política, de modo de vida. Mas seu percurso assume a tensão de reafirmar, no diverso que é patrimônio da humanidade que se almeja a unidade no confronto principal e na identidade de classe que objetiva superar, no campo e na cidade, as relações sociais capitalistas.
- A Educação do Campo não nasceu como teoria educacional. Suas primeiras questões foram práticas. Seus desafios atuais continuam sendo práticos, não se resolvendo no plano apenas da disputa teórica. Contudo, exatamente porque trata de práticas e de lutas contra- hegemônicas, ela exige teoria, e exige cada vez maior rigor de análise da realidade concreta, perspectiva de práxis. Nos combates que lhe têm constituído, a Educação do Campo reafirma e revigora uma concepção de educação de perspectiva emancipatória, vinculada a um projeto histórico, às lutas e à construção social e humana de longo prazo. Faz isso ao se mover pelas necessidades

formativas de uma classe portadora de futuro to de pensar a pedagogia desde a sua realidade específica, mas não visando somente a si mesmos: a totalidade lhes importa, e é mais ampla do que a pedagogia.

- A escola tem sido objeto central das lutas e reflexões pedagógicas da Educação do Campo pelo que representa no desafio de formação dos trabalhadores, como mediação fundamental, hoje, na apropriação e produção do conhecimento que lhes é necessário, mas também pelas relações sociais perversas que sua ausência no campo reflete e sua conquista confronta.
- A Educação do Campo, principalmente como prática dos movimentos sociais camponeses, busca conjugar a luta pelo acesso à educação pública com a luta contra a tutela política e pedagógica do Estado (reafirma em nosso tempo *que não deve ser o Estado o educador do povo*).
- Os educadores são considerados sujeitos fundamentais da formulação pedagógica e das transformações da escola. Lutas e práticas da Educação do Campo têm defendido a valorização do seu trabalho e uma formação específica nessa perspectiva. [Grifos da autora] (CALDART, 2012, p. 263-264)

Esses traços expostos pela autora nos revelam que a Educação do Campo é um projeto que contrapõem a lógica produtiva do capital, expõem as contradições e desigualdades sociais ocorridas no campo, e permite pensar a educação da classe trabalhadora a partir da riqueza social e humana de sua diversidade, valorizando as formas de trabalho, as relações com a terra e as relações sociais, políticas e culturais como matrizes importantes nesse projeto.

Alguns desses traços também estão presentes na compreensão dos professores/as da Escola Luiz Gonzaga sobre Educação do Campo. De modo geral, as suas concepções, apontam, dentre outras, que a Educação do Campo é uma prática diferenciada, e implica que seja voltada para a realidade das populações camponesas, envolvendo conhecimentos, currículos e saberes que contemple o contexto dos estudantes do campo e seus modos de vida, conforme exibimos:

É a educação dada as pessoas do campo (Beija-Flor, maio de 2021).

Educação do Campo é aquela onde todos os saberes adquiridos são voltados para o homem do campo. Transformando os conhecimentos em práticas inovadoras onde ao mesmo tempo em que se ensina também se aprende. (Vitória Régia, maio de 2021).

É uma prática diferenciada, onde ali se trabalha a realidade da criança, levando-as a conhecer melhor o ambiente que o cerca e vive. Educação no campo é levar conhecimentos e trabalhar com discentes através de seus conhecimentos vividos e trazidos de seu cotidiano, enriquecendo cada vez mais seu aprendizado, e transformando aquilo que eles têm de riqueza, que está oculto, levando para sua realidade. A educação do campo deveria ter formações destinadas à formação do aluno, prepará-los para viver de acordo com seus conhecimentos, levá-los a compreensão de seu meio vivido. (Angelim, maio de 2021).

Educação do Campo são atividades voltadas às práticas educativas

relacionadas à atividade rural, as atividades agrícolas vivenciadas no dia-a-dia dos alunos. Percebe-se que a educação do campo no município de Parintins, ainda precisa de várias adequações relacionadas a vida do homem do campo, pois percebe-se que na maioria das vezes as atividades propostas na maioria das vezes ainda não são convenientes a esses aspectos. [grifos nosso] (Seringueira, maio de 2021).

É uma educação voltada para a realidade do campo dentro do seu contexto de atividades realizadas pelo mesmo. A educação do Campo é ou deveria ser voltada ao homem do campo para transformar o conhecimento diário em práticas inovadoras e diversificar o conhecimento não vivenciado como forma de inseri-lo em diferentes áreas de atuação dentro do seu meio. A Educação do Campo no município de Parintins é muito falada, porém, não aplicada, pois o que se ensina e aprende é para leva-ló para fora do seu habitat e não para prepará-lo para trabalhar a melhoria do lugar. [grifos nosso] (Sinos da Mata, maio de 2021).

As concepções dos professores/as Seringueira e Sinos da Mata também sinalizaram para o entendimento de como se processa a Educação do Campo no município, que ainda precisa avançar a fim de atender as necessidades e especificidades da realidade das populações camponesas. A Educação do Campo em Parintins é um paradigma, um processo em construção que tem ganhado força e avançado com apoio dos movimentos sociais³², que tem atuado nas conquistas de novas e melhores infraestruturas das escolas do campo, porém no atual contexto pandêmico da Covid-19, que revela uma intensa crise na saúde pública e acera as desigualdades sociais, tem se tornada desafiadora mediante ao ensino remoto, numa região que tem muitos desafios a conexão de internet e telefonia móvel ou banda larga, e nas comunidades esses desafios são ainda maiores, pois nem todas têm acesso a esse sistema global de redes, e nem todas possuem energia elétrica de qualidade.

Nesse cenário, os dizeres de Flor do Maracujá trazem a visão desta sobre a atual situação da Educação do Campo em Parintins.

No termo informal, percebo um avanço no engajamento dos professores no movimento das rodas de conversas sobre a Educação do Campo. Em termo institucional, houve um avanço em relação a estrutura física das escolas, pois as novas instituições que foram inauguradas, possuem poço artesiano e são climatizadas, na questão dos transportes escolar também ocorreram melhorias. Outro ponto de avanço foi a implantação da escola conectada na zona rural, facilita o contato dos docentes por meio remoto, isso quando não há falta de

³² Tal discussão será retomada e ampliada na próxima seção.

energia. No contexto pedagógico, devido a pandemia estamos trabalhando dentro das possibilidades permitida pela pelo isolamento social. Os estudantes e professores estão sendo atendidos, pelo programa “Aprendendo em casa pelas ondas do rádio”, Além disso, estudantes recebem as apostilas que foram elaboradas pela equipe pedagógica da SEMED e o acompanhamento é realizado por agendamento de atendimento e por meio remoto. Em vista das adversidades oriundas dessa pandemia, relacionadas à escolaridade, a SEMED vem disponibilizando o acompanhamento de Assistentes sociais para os docentes e discentes. (Flor do Maracujá, maio de 2021).

A fala da Flor do Maracujá revela que a Educação do Campo em Parintins, se constrói meios a muitos desafios e adversidades, por diferentes sujeitos coletivos que compõem os territórios camponeses, apresentando se como uma possibilidade concreta de transformação social, agrícola, econômica, educacional do campo e de seus grupos sociais. Mas também enfatiza como a rede municipal de ensino vem trabalhando no atual contexto.

O ensino remoto alternativa de escolarização ofertada pela SEMED/PIN durante a pandemia acontece pelas ondas do rádio e através de materiais impressos entregues às escolas, e posteriormente aos estudantes do campo. Esse momento vivenciado também pelas escolas do campo em Parintins, evidenciando os limites e as contradições numa conjuntura onde o ensino remoto exclui “os trabalhadores e seus filhos, os pobres e os povos do campo, das águas e da floresta pelas dificuldades de acesso às tecnologias com o uso de internet, o que tem ampliado a exclusão social e as desigualdades dos contingentes mais vulneráveis da sociedade” (HAJE, SILVA e FREITAS, 2021, p.302).

Quando abordamos especificamente sobre a formação continuada de professores/as das escolas do campo promovidas somente pela Semed. Ainda sobre a formação continuada para professores/as do campo no município Flor do Maracujá o local onde elas acontecem: *“Como foi mencionado, as últimas formações ocorreram nos polos nas próprias comunidades e é nossa rotina fazer o relatório das atividades realizadas”.*

Sobre os encontros promovidos pela Semed no que se refere a formação continuada para os professores/as das escolas do campo do município, a técnica da SEMED/PIN, destaca como elas acontecem:

Antes da pandemia a equipe técnica-pedagógica disponibilizava a Formação Continuada nos polos para os professores da Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II e Educação Inclusiva. Esse foi um novo formato de Formação Continuada articulada as orientações da BNCC, nessas formações passaram a participar do plano de ação

anual, em vista de tentarmos inserir as especificidades das diferentes localidades rurais. Eu estava participando das formações com os professores de 1º ao 3º alfabetização e educação física series iniciais (Flor do Maracujá, maio de 2021).

Quando questionada se a formação continuada destinada aos/às professores/as promovida pela SEMED/PIN tem atendido aos interesses e necessidades dos mesmos das escolas do campo, a mesma assim se posicionou:

As Formações Continuadas, realizadas nos polos foi pensada para tentarmos contemplar as necessidades da Educação do Campo, ou seja, ao invés de os professores participarem junto com os professores da cidade, pensamos ser melhor ir trabalhar no chão da escola do campo, para buscar vivenciar e ouvir as necessidades dos docentes, porém a veio a pandemia não conseguimos fechar o nosso plano de formações, muito menos fazer uma avaliação sobre isso. (Flor do Maracujá, maio de 2021).

Já quando indagamos as docentes se a proposta de formação continuada de professores/as promovida pela Semed vai de encontro aos desafios e necessidades da escola do campo do contexto amazônico de Parintins, obtivemos as seguintes respostas:

Sim, com certeza. (Beija-flor, maio de 2021).

Às vezes. Nas quais eu participei, não tinha quase nada embasado mais para o ensino urbano, e quase nada era voltada para o ensino do campo. Portanto, tão pouco era proveitoso, era mais para alfabetizar. (Angelim, maio de 2021)

Algumas vezes sim. Nem todas às vezes, as oficinas deverão ser voltadas a realidade do homem do campo como forma de estímulo a esse processo. Essas formações acontecem na maioria das vezes na cidade e outras em algumas comunidades pólo. (Seringueira, maio de 2021)

Quando havia essas formações, só atendia em parte. Há muito tempo esses encontros não acontecem, mais quando aconteciam eram feitos de forma geral não específico para a área do campo e também era voltada a alfabetização nas séries iniciais. Na maioria das vezes esses encontros aconteceram na sede do município e poucas vezes na zona rural em diferentes escolas (Sinos da Mata, maio de 2021).

Já faz muito tempo que não acontece essa formação continuada pra professores. Porém, quando acontecia essas formações eram mais voltadas para a Alfabetização e não com metodologias voltadas para o homem do campo. (Vitória Régia, maio de 2021).

Apenas para a docente Beija-flor, a proposta de formação continuada de professores/as promovida pela Semed vai de encontro aos desafios e necessidades da escola do campo de Parintins. O posicionamento das demais reflete anseios de formações mais voltadas para a realidade do campo.

Na mesma linha de pensamento, questionamos as docentes se os cursos de formação continuada oferecidos pela Semed têm permitido ampliar seus conhecimentos em relação à Educação do Campo e atende aos seus interesses e necessidades, dando os subsídios necessários para atuar na escola do campo, as colaboradoras responderam:

Sim. (Beija-Flor, maio de 2021).

Para nós que trabalhamos na zona rural esses cursos poderiam ser de acordo com a realidade dos alunos, pois muitos ficam por ali mesmo. Ao lembrar algumas formação aconteceram na sede, outras no campo, como não era pedido relatório, apenas participávamos. (Angelim, maio de 2021).

Em algumas condições sim, em outras não, até porque já tem um bom tempo que não aconteceram mais essas formações. Na maioria das vezes é realizada de forma geral, onde todos os professores participam sem discriminação de campo e cidade, sendo apresentadas mas na teoria. (Seringueira, maio de 2021)

Em algumas situações sim, outras não, tendo em vista que não temos uma formação voltada diretamente a Escola do Campo. Essas formações como dita anteriormente eram voltadas a alfabetização dos educandos e não as metodologias a serem trabalhadas dentro da escola do Campo. (Sinos da Mata, maio de 2021).

Bom, como eu disse, do pouco que eu fiz e aprendi me ajudou bastante. É sempre bom aprender algo novo, sugestões novas. Isso enriquece muito o aprendizado. (Vitória Régia, maio de 2021)

Ainda perguntamos como elas qual formato/configuração poderia ter os cursos de formação continuada para os professores que trabalham em escolas do campo em Parintins?

A realidade das escolas do campo. (Beija-Flor, maio de 2021).

Penso que essas formações deveriam ser voltadas realmente para a Educação do Campo, ou seja, pudesse ter valorização da vida do campo (Seringueira, maio de 2021.)

Na minha opinião é que as formações deveriam ser voltadas mais especificamente ao conhecimento teórico do campo para fazer junção com a prática. (Sinos da Mata, maio de 2021).

Na minha opinião a equipe da Semed deveria realizar esses cursos nos pólos uma vez que para os professores da zona rural fica difícil ir até à cidade por conta das aulas. Ou realizar os cursos nas férias. Ou ainda criar um formato on-line já que algumas escolas possuem acesso à internet. (Vitória Régia, maio de 2021)

No que tange aos elementos que as colaboradoras consideraram necessários a serem inseridos na proposta de formação continuada para os professores das escolas do campo do município de Parintins, a mesma assim se manifestaram:

Sempre enfatizar a realidade do aluno da escola do campo (Beija-Flor, maio de 2021).

Atividades da realidade da escola do campo (Angelim, maio de 2021).

Um desses elementos que deveria ser inseridos eram práticas agrícolas (Seringueira, maio de 2021).

As práticas agrícolas (Sinos da Mata, maio de 2021).

A alfabetização e Metodologias diferenciadas para serem trabalhadas nas escolas do campo. Oficinas e jogos. (Vitória Régia, maio de 2021).

Dessa forma foi unânime entre as docentes que a formação de professores/as das escolas do campo em Parintins deve considerar mais a realidade das escolas do campo e que tenha relação com práticas agrícolas. Na formação continuada de professores, nesse sentido é indispensável que se trabalhe com conhecimentos do campo, por isso “[...] o educador do campo precisa de uma formação que o habilite a refletir sobre sua experiência, comprometido com a luta, que considera o modo de produção da vida com o trabalho com a terra, com a água e com as plantas como digno e bom” (MOLINA, 2010, p.396). Essa também é uma das preocupações levantadas por Pimenta (2015):

[...] é preciso, antes de qualquer tomada de decisão, que o educador do campo conheça as formas específicas de ser e de viver no campo, como as práticas da agricultura familiar, do extrativismo, da pesca, das crenças e dos valores, para proporcionar a estes sujeitos a valorização de sua cultura, enriquecendo e trazendo fatos novos que permitam o desenvolvimento sustentável de suas comunidades e populações, uma vez que esses saberes e culturas variam de acordo com suas formas de produção e de cultivo da terra (PIMENTA, 2015, p.99).

Por fim, pedimos para as docentes avaliarem a Formação Continuada promovida pela SEMED/PIN e destinada aos professores/as de escolas campo de Parintins.

As que eu fiz, contribuíram muito pra minha formação (Beija-Flor, maio de 2021).

Pra mim é bom (Angelim, maio de 2021).

Percebe-se que essas formações ainda não são convenientes para as escolas do campo. O desafio é colocar em prática os programas que já existem e que sejam voltados à Educação do Campo (Seringueira, maio de 2021)

É uma formação que está sendo muito falada, porém está sendo aplicada. (Sinos da Mata, maio de 2021).

Na minha opinião, ainda há muito o que fazer. Precisa haver mais cursos de formação que auxiliem o professor porque esses cursos são muito bons e o que é bom precisa continuar. (Vitória Régia, maio de 2021).

A tarefa da Educação do Campo em Parintins não é fácil, e vai para além da formação continuada, que é importante, mas ainda insuficiente e sofre com o processo de descontinuidade. Assim, o desafio que se coloca tendo em vista superar a ruptura e comprometer os resultados que se busca é,

[...] conceber e desenvolver uma formação contra-hegemônica, ou seja, de formular e executar um projeto de educação integrado a um projeto político de transformação social liderado pela classe trabalhadora, o que exige a formação integral dos trabalhadores do campo, no sentido de promover simultaneamente a transformação do mundo e a autotransformação humana (MOLINA; FREITAS, 2011, p.24).

Isso porque não basta que os/as professores/as interpretem o mundo, é preciso transformá-lo (MARX; ENGELS, 2014). Daí a necessidade de se trabalhar a formação continuada a partir de um processo contra-hegemônico, alicerçado numa epistemologia da práxis que deve ser articuladora do trabalho do/a professor/a, o oportunizando na concretude da sua práxis, subsidiando novas reflexões e novos “[...] elementos de construção da nova hegemonia na organicidade intelectual dos professores que podem operar na busca da emancipação humana”. (SILVA, 2019, p. 370).

Apontamos assim a necessidade de maior debate e diálogo local com outros coletivos em Parintins, para que a Educação do Campo, a escola, a formação e as políticas de professores/a do campo sejam mais bem pensadas, e articuladas à vida, o trabalho, a cultura, os saberes e realidade campesina do município. É nesse sentido que a próxima seção examina a proposta de formação dos Movimentos Sociais do Campo para as escolas do campo, a considerar a formação continuada de professores/as.

3 SEÇÃO: OS MOVIMENTOS SOCIAIS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS DAS ESCOLAS DO CAMPO EM PARINTINS

*... lutemos punho erguido³³
Nossa força nos faz a edificar
Nossa pátria livre e forte
Construída pelo poder popular
(Ademar Bogo)*

Esta seção navega pelos movimentos do campo em Parintins (AM), especificamente pelas vivências, práticas organizativas e ações de trabalhos do Fórum Parintinense de Educação do Campo, das Florestas e das Águas “Paulo Freire” (FOPINECAF) e pelo Grupo Ambiental Natureza Viva (GRANAV), os quais vêm lutando e se debruçando na construção de uma Educação do Campo como política pública nesse município, pensando, debatendo e propondo ações e as estratégias sociais, educacionais e de desenvolvimento sustentável para os povos do campo na diversidade desse território, a partir da realidade das comunidades, dando ênfase às práticas organizativas como forma de resistência e permanência desse povo à própria localidade.

Para tanto, neste texto inicialmente buscamos abordar a constituição originária da concepção de Educação do Campo articulada à visão de escola e de formação de professores/as defendida pelo “Movimento Nacional Por uma Educação do Campo” em união com as organizações sindicais, especialmente a partir dos anos 90, com as universidades e seus pesquisadores no âmbito nacional.

Em seguida apresentamos a trajetória de constituição do Grupo Ambiental Natureza Viva (GRANAV) e do Fórum Parintinense de Educação do Campo, das Florestas e das Águas “Paulo Freire” (FOPINECAF), e respectivas proposta para as escolas do campo, a considerar a formação continuada de professores/as neste município.

Quanto a sua sustentabilidade teórica encontra-se edificada em Arroyo, Caldart e Molina (2011); Kolling, Nery e Molina (2011); Arroyo (2007), Borges (2015), Albarado (2016), Vasconcelos (2017) entre outros. E conta com análise de alguns documentos tais como: a Resolução CNE/CEB Nº 01/2002, Resolução CNE/CEB Nº 04/2010, Decreto Nº 7.352/2010, Portaria MEC Nº 86, 01 de Fevereiro de 2013 entre outros.

Ainda nos ajudam a compor essa seção as informações obtidas através dos questionários (Apêndice C) aplicados aos coordenadores do GRANAV e FOPINECAF, cujas

³³BOGO, Ademar. Hino do MST. 1987. Disponível em: <https://mst.org.br/nossos-simbolos/#hino>. Acesso em: 20 jan. 2021.

informações nos permitiram traçar o perfil dos militantes que estão à frente desses movimentos em Parintins.

Quadro 30 – Perfil do coordenador/a do GRANAV e FOPINECAF

Coordenador/a	Gênero	Idade (anos)	Formação acadêmica
GRANAV	Masculino	47 anos	Ensino Superior pela Universidade do Estado do Amazonas (2012).
FOPINECAF	Feminino	43 anos	Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Amazonas (2004), Mestrado em Educação e Ensino de Ciências na Amazônia pela Universidade do Estado do Amazonas (2012) e Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Amazonas (2017).
Coordenador/a	Ocupação profissional	Tempo de militância na Educação do Campo	Tempo de atuação na coordenação
GRANAV	Autônomo	10 anos	Secretário 4 anos e 2 como coordenador
FOPINECAF	Professora	10 anos	1 ano e 4 meses

Fonte – Elaborado pela autora da pesquisadora com base no questionário aplicado aos coordenadores/as em abril/maio de 2021.

Daí a importância de compreendermos a luta da classe trabalhadora na imensidão dos desafios da Educação do Campo e que realidade os movimentos sociais estão conseguindo criar; bem como as ideias construídas por suas experiências nos territórios das águas, terra e florestas, como veremos posteriormente nos próximos tópicos que se seguem.

3.1 Educação e o Movimento Nacional por uma Educação do Campo

A historiografia da educação destinada aos diversos grupos sociais do campo no Brasil foi historicamente negligenciada pelo Estado, relegada a espaços marginais e constituiu-se em uma Educação Rural pensada a partir da realidade urbana, cujos currículos das escolas não valorizavam a história, a memória, o trabalho, a cultura, a identidade e o direito básico a cidadania aos sujeitos do campo. (ARROYO, CALDART e MOLINA, 2011; HAGE, 2006; BORGES, 2007). Nem sempre lembrados pelas políticas públicas de Estado e mesmo numa condição marginalizada e historicamente inferiorizada, no sentido de sua importância social, política e econômica exercem uma grande relevância no desenvolvimento territorial da região, tendo que muitas vezes criar suas próprias formas de garantir sua subsistência e manutenção da reprodução da vida.

Essa realidade começa a mudar, sobretudo após promulgação da Constituição Federal de 1988 e aprovação da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº

9.394/96, que permitiu que organizações sociais e sindicais do campo passassem a se organizar em função da construção de uma educação diferenciada.

Essa assertiva também é encontrada nas pesquisas de Borges (2015, 2016) que revelam que a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988 e com aprovação da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96, o debate sobre a Educação do Campo se intensificaram no país. Em corroboração Vasconcelos (2017, p. 88).

Desde os anos finais da década de 1990, por meio de experiências dos movimentos sociais e sindicais do campo e da produção acadêmico-científica decorrente dessas experiências, tem-se procurado construir uma concepção de Educação do Campo, enquanto movimento histórico e contra-hegemônico [...].

Entre esses movimentos sociais encontra-se a Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo no Brasil, trata-se de um movimento sociopolítico de conteúdo político e pedagógico, que vem sendo construído ao longo da história por determinados sujeitos coletivos ligados diretamente às questões agrárias, e que "começa a ganhar contorno nacional, tendo por mira as políticas públicas" (MUNARIM, 2008, p. 58). O mesmo se vincula a outras lutas sociais, inclusive pelo direito à educação, em favor de transformações que garantam melhores condições de vida para os sujeitos do campo, modificando as condições que o desumaniza. (CALDART, 2011).

Esse movimento nacional formado por outros movimentos sociais camponeses começou a promover iniciativas próprias, voltadas às especificidades da realidade educacional camponesa. O movimento vem lutando por políticas públicas de modo geral que supere a visão urbanocêntrica enraizada na ideologia, cujo modelo desenvolvimentista de campo é excludente e hegemônico por ser sustentado num padrão urbano-industrial que também afeta a educação. Reivindicam uma escola e educação diferenciada, gerida por uma proposta própria e específica que contemple o desenvolvimento social e regional da realidade dos diversos grupos sociais que residem no campo.

De modo geral, o movimento “Por uma Educação do Campo”, construído pelos diversos grupos sociais e pelos movimentos sociais do campo, vem lutando por uma educação e uma escola do campo que trabalhe os interesses, a política, a cultura e a economia dos diversos grupos de trabalhadores e trabalhadoras do campo, nas suas diversas formas de trabalho e de organização, na sua dimensão de permanente processo, produzindo valores, conhecimentos e tecnologias na perspectiva do desenvolvimento social e econômico igualitário desta população (FERNANDES, CERIOLI, CALDART, 2011).

O movimento nacional “Por uma Educação do Campo” vem afirmando essa luta, contribuindo para um projeto de campesinato, a partir da valorização dos distintos territórios campestres, onde a escola possa construir conhecimentos a partir da relação local – global – local e se vincula a outras lutas, em favor de transformações que garantam melhores condições de vida para a população camponesa. Esta conexão se justifica pela impossibilidade de educar o povo sem modificar as condições que o desumaniza (FERNANDES; CERIOLI e CALDART, 2011; CALDART, 2002).

Assim, vale esclarecer que a concepção de Educação do Campo nasceu no contexto das discussões políticas do I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (I ENERA) realizado em julho de 1997, como esclarece Munarim (2008, p. 59);

O “I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária” (I ENERA), realizado em julho de 1997, na Universidade de Brasília pode ser eleito como fato que melhor simboliza esse acontecimento histórico. O “*Manifesto das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária ao Povo Brasileiro*”, lançado na ocasião do evento pode ser considerado a certidão de nascimento. [Grifo do autor].

O I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária foi fruto de uma parceria entre a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), Grupo de Trabalho de Apoio à Reforma Agrária da Universidade de Brasília (GTRA/UnB), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e do Fundo das Nações Unidas para a Ciência e Cultura (UNESCO). O I ENERA dada as demandas dos movimentos sociais se constituiu num espaço de reivindicação a condições dignas frente a realidade precarizada da oferta educacional no campo e luta pelo direito uma proposta educacional que considerasse a especificidade e diversidade do campo e seus sujeitos.

Porém, a expressão Educação do Campo foi mencionada pela primeira vez na I Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo”, realizada de 27 a 31 de julho de 1998 na cidade de Lusíada – Goiás. Essa conferência, trata-se da realização da ideia nascida no I ° ENERA tendo como foco principal ajudar a recolocar o rural, e a educação que a ele se vincula, na agenda política do país. Ocasão esta em que se defendia o direito do camponês à educação básica do campo voltada aos interesses da vida no campo. Foi um momento de batismo coletivo de um novo jeito de lutar e de pensar a educação para o povo brasileiro que trabalha e vive no e do campo que garantam aos trabalhadores do campo o direito à educação, especialmente à escola, e a uma educação que seja *no* e *do* e também um momento de denúncias os graves problemas de falta de acesso e de baixa qualidade da

educação pública destinada à população trabalhadora do campo (CALDART, 2004; 2012; ARROYO; CALDART e MOLINA, 2011).

Kolling; Néry e Molina (2011) explicitam que essa conferência gerou um processo de reflexão e mobilização dos povos camponeses em prol de uma educação que considere em seus conteúdos e metodologias, questões relacionadas a sua realidade e ligadas ao trabalho no campo. Nas discussões de preparação do documento base da I Conferência, concluído em maio de 1998 e debatido nos encontros estaduais que antecederam o evento nacional, ficou acordado o uso da expressão “*campo*” e não mais da nomenclatura “rural” para fazer referência a tudo que diz respeito ao campesinato.

O termo “Educação do Campo” traz importantes significados, fazendo uma crítica à Educação Rural. O campo é compreendido como “um lugar de vida, cultura, produção, moradia, educação, lazer, cuidado com o conjunto da natureza e novas relações solidárias que respeitem a especificidade social, étnica, cultural, ambiental dos seus sujeitos” (II CONFERÊNCIA, 2004, p. 3).

Para Kolling, Nery e Molina (2011, p. 26):

Utilizar-se-á a expressão *campo*, e não a mais usual, meio *rural*, com o objetivo de incluir no processo da conferência uma reflexão sobre o sentido atual do *trabalho camponês* e das lutas sociais e culturais dos grupos que hoje tentam garantir a sobrevivência desse trabalho. Mas, quando se discutir a educação do campo, se estará tratando da educação que se volta ao conjunto dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, sejam os *camponeses*, incluindo os quilombolas, sejam as nações indígenas, sejam os diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural. Embora com essa preocupação mais ampla, há uma preocupação especial com o resgate do conceito de camponês. Um conceito histórico e político... [Grifo dos autores].

Fernandes; Cerioli e Caldart (2011) destacam que a realização desta primeira CNEC a legitimou e fortaleceu a luta defendida pelos diversos movimentos sociais do campo na busca por políticas públicas específicas e por um projeto educativo próprio específico para os sujeitos do campo. Constituiu-se em um marco histórico na luta por uma Educação do Campo por contemplar um projeto de desenvolvimento para o país que incluísse os sujeitos do campo, no qual a educação além de um direito, faz parte de uma estratégia de inclusão social.

Porém, foi a partir das discussões do Seminário Nacional realizado em Brasília de 26 a 29 de novembro 2002, com a aprovação do parecer do CNE nº 36/2001, realizados no contexto da aprovação do parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) nº 36/2001, relativo às Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2001) que a compreensão de Educação do Campo ampliou-se com a compreensão de que os

povos do campo têm direito à educação, desde a Educação Infantil à Universidade (CALDART, 2012).

Em agosto de 2004 também em Luziânia – Goiás aconteceu a II Conferência Nacional Por uma Educação do Campo, com o lema “*Educação do Campo: direito nosso, dever do Estado!*”, contou com a participação dos movimentos camponeses, diversos segmentos da sociedade e representante de diversas entidades e órgãos públicos que denunciaram a situação educacional em que se encontrava o povo *no* e *do* campo, agravada pelos altos índices de analfabetismo.

Decorridos esses vinte e três anos desde a I Conferência em Luziânia, os movimentos sociais do campo continuam na luta por uma educação, por uma escola, por formação de professores/as e políticas públicas. Essa breve contextualização histórica de debates e conferências mostra que a Educação do Campo é um fenômeno recente na realidade brasileira, nasce em oposição ao modelo de Educação Rural, como crítica à situação social vigente dos povos que vivem *no/do* campo, da luta pela terra e reforma agrária, por políticas públicas tendo nos movimentos sociais seus principais protagonistas, que a partir dos anos 90, trazem em sua proposta de educação contra-hegemônica, com um novo paradigma a ser construído coletivamente, resultando em conquistas legais no âmbito nacional, como podemos visualizar no quadro 31:

Quadro 31- Diretrizes Legais da Educação do Campo

Dispositivos Legais	O que dispõe
Resoluções CNE/CEB Nº 01/2002	Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo
Resoluções CNE/CEB Nº 04/2010	Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, reconhece a Educação do Campo como modalidade específica e define a identidade da escola do campo
Parecer CNE/CEB Nº 1/2006	Reconhece os dias letivos para a aplicação da Pedagogia da Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância
Decreto Nº 7.352/2010	Dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo e sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA)
Portaria MEC Nº 86, 01 de Fevereiro de 2013	Institui o Programa Nacional de Educação do Campo - PRONACAMPO, e define suas diretrizes gerais.

Lei Nº 12.695/2012	Dispõe sobre o apoio técnico ou financeiro da União no âmbito do Plano de Ações Articuladas; altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, para incluir os pólos presenciais do sistema Universidade Aberta do Brasil na assistência financeira do PDDE; altera a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, para contemplar com recursos do FUNDEB as instituições comunitárias que atuam na educação do campo; altera a Lei nº 10.880, de 9 de junho de 2004, para dispor sobre a assistência financeira da União no âmbito do Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos; altera a Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e dá outras providências.
Edital Nº 02/2012 da SESU/SETEC/SECADI/MEC	Fomenta a institucionalização das Licenciaturas em Educação do Campo
Resolução/CD/FNDE Nº 32, de 2 de agosto de 2013.	Dispõe sobre a destinação de recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do PDDE a escolas públicas [...] localizadas no campo que tenham estudantes matriculados nas escolas de educação básica, a fim de propiciar adequação e benfeitoria na infraestrutura física dessas unidades educacionais, necessárias à realização de atividades educativas e pedagógicas voltadas à melhoria da qualidade do ensino e à elevação do desempenho escolar
Lei nº 12.960/ 2014 da Presidência da República.	Altera o art. 28 da LDB para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas.
Parecer CNE/CP nº 22/2020, aprovado em 8 de dezembro de 2020.	Aprova as Diretrizes Curriculares da Pedagogia da Alternância na Educação Básica e Superior.

Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa com base nas diretrizes legais da Educação do Campo.

Cabe ressaltar, segundo Vasconcelos (2017, p.91),

Esse aparato legal, além de regulamentar a Educação do Campo no país como política pública, procura garantir a destinação de recursos para efetivação dessa política, com implicações no processo de valorização da identidade, dos saberes e da cultura dos povos do campo em articulação com os movimentos e organizações sociais e populares do campo.

Vale enfatizar que diante da necessidade de contrapor o paradigma urbano e o ruralismo pedagógico que orientou as políticas públicas e o tratamento dado historicamente a escola do campo, visando superar o modelo da Escola Rural, na caminhada de luta dos movimentos sociais do campo enquanto propulsores de políticas pública, podemos destacar também importantes conquistas, frutos da totalidade das lutas por política pública para as escolas do campo, sobretudo expressas no conjunto de dispositivos legais instituídos no âmbito jurídico do Estado brasileiro. Assim, algumas conquistas que se encontram em sintonia com a concepção de Educação do Campo defendida por eles já podem ser elencadas como revela o quadro 33:

Quadro 32 - Escola do Campo nos dispositivos legais

Dispositivos Legais	O que dispõe
LDB n° 9394/96	Capítulo II, da Educação Básica - Seção I, das Disposições Gerais, Artigo 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.
Res. CNE/CEB, n° 1 de 3 abril de 2002	Institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Essas diretrizes visam legitimar a identidade própria das escolas do campo, como instituição social que deve assegurar um trabalho pedagógico condizente com a realidade social camponesa em que está inserida, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país. Garantindo, portanto, a universalização do acesso da população do campo à Educação Básica e à Educação Profissional; salvaguardando, os princípios da política da igualdade. Reforça a autonomia das escolas e o fortalecimento dos conselhos, estimulando a autogestão no processo de elaboração, desenvolvimento e avaliação das propostas pedagógicas das instituições de ensino, entre outros.
Resolução CNE/CEB, de 1 de abril de 2003	Art. 5º - As propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitadas as diferenças e o direito à igualdade e cumprindo imediata e plenamente o estabelecido nos artigos 23, 26 e 28 da Lei 9.394, de 1996, contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia.
Decreto n° 5.159, de 28 de Julho de 2004	É criada a Coordenadoria Geral de Educação do Campo- a SGEC na estrutura da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade SECAD (extinta SECADI) no âmbito do governo Federal, que reúne esforços e mobiliza pessoas e instituições de pós-graduação e pesquisa na perspectiva de construir a base epistemológica sobre o Campo e a Educação do Campo.
O Parecer 01º/2006	Reconhece a Pedagogia da Alternância como uma modalidade do sistema de ensino a ser implementada nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEEFA) para a certificação de seus alunos e normatiza o tempo destinado às atividades comunitárias da escola
Res.CNE/CEB n° 2, 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. Esta resolução, dentre outras normatizações, conceitua escola do campo, atualiza direitos não contemplados na Resolução de n° 1, de 2002, destacando a normatização quanto a política de nucleação e sua vinculação ao transporte escolar, por constituírem-se questões relevantes no tocante à efetivação das políticas educacionais a serem efetivadas no meio rural, abordando assim procedimentos em caso de nucleação rural, além de determinar no Art. 10, Parágrafo 2º que, “as escolas multisseriadas, para atingirem o padrão de qualidade definido em nível nacional, necessitam de professores com formação pedagógica, inicial e continuada, instalações físicas e equipamentos adequados, materiais didáticos apropriados e supervisão pedagógica permanente”.

Decreto Federal nº de 4 de novembro/2010a	Instituiu a Política Nacional de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea). Nesse Decreto, ressaltam-se os princípios da Educação do Campo, tais como o respeito à diversidade, a formulação de projetos políticos-pedagógicos específicos para as escolas do campo, o desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação e a participação efetiva da comunidade e dos Movimentos Sociais Populares do Campo na proposição de tais projeto. Os programas serão desenvolvidos pela União em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação.
Resolução nº 4 de 13/07/2010b/ CNE /CEB	Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Nessas diretrizes a Educação do Campo passa a ser reconhecida como modalidade de ensino, o que possibilita que ela tenha tratamento específico quanto à sua organização e metodologia.
Portaria nº 86, de 1º de fevereiro de 2013.	Instituiu o Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo), que consiste em um conjunto articulado de ações de apoio aos sistemas de ensino para a implementação da política de educação do campo, conforme disposto no Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Traz em seus eixos I e IV ações específicas para as escolas do campo. I EIXO “Gestão e Práticas Pedagógicas”: I - disponibilização às escolas públicas do campo de materiais didáticos e pedagógicos que atendam às especificidades formativas das populações do campo e quilombolas, no âmbito do Programa Nacional do Livro Didático - PNLD, e de materiais complementares no âmbito do Programa Nacional Biblioteca da Escola - PNBE; II - fomento à oferta da educação integral nas escolas do campo e quilombolas, promovendo a ampliação curricular; e III - apoio às escolas com turmas compostas por estudantes de variadas etapas dos anos iniciais do ensino fundamental e das escolas localizadas em comunidades quilombolas, por meio da Escola da Terra. E IV EIXO “Infraestrutura Física e Tecnológica”: I - apoio técnico e financeiro às redes de ensino para a construção de escolas de educação básica e educação infantil; II - a promoção da inclusão digital por meio da ampliação do acesso a computadores e às tecnologias digitais; III - a disponibilização de recursos específicos para a melhoria das condições de funcionamento das escolas do campo e quilombola, da infraestrutura necessária para o acesso à água e saneamento e pequenas reformas; e IV - a oferta de transporte escolar intracampo, respeitando as especificidades geográficas, culturais e sociais, bem como o critério de idade dos estudantes.
Lei nº 12.960/2014	Altera o art. 28 da LDB e define que o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas passa a ser 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.

Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa com base nos dispositivos legais que mencionam ações específicas para as escolas do campo.

Esses dispositivos são muito importantes, pois foram elaborados com a pressão e participação dos movimentos sociais do campo, cujas reivindicações permitiram colocar as escolas do campo na agenda das políticas públicas do Estado, e podem ser entendidos como um conjunto de marcos legais imprescindíveis para orientar a construção de políticas públicas educacionais para as escolas do campo nas suas diversidades.

Nas palavras de Borges (2013) essas diretrizes e o processo histórico de construção de políticas nacionais para a Educação do Campo foi marcado por movimentos sociais, principalmente pela atuação do MST, que contribuiu para o desenvolvimento de políticas

públicas educacionais que se empenhassem em atender as necessidades específicas das escolas da Educação do Campo, contribuindo com a construção e conquista de um cenário político nacional nos últimos anos.

Dentre as conquistas adquiridas por estes movimentos, é importante ressaltar que estas não se restringem apenas às escolas do campo conquistadas, mas também representam a capacidade de articulação dos movimentos sociais camponeses como força para o enfrentamento das contradições, desigualdades sociais e na luta por políticas públicas de Educação e da escola do Campo que permita pensar de um projeto educativo desenvolvido no campo, contribuindo com o desenvolvimento mais pleno do ser humano e sua inserção consciente no contexto social do qual faz parte (CALDART, 2011).

Um dos traços fundamentais desse movimento *por uma educação do campo* é a luta por políticas públicas que garantam aos trabalhadores do campo o direito à educação, especialmente à escola, e uma educação que seja *no* e *do* campo, pensada desde o seu lugar e com a participação, vinculada a sua cultura e ancorada numa concepção de educação de perspectiva emancipatória, vinculada a um projeto histórico, às lutas e à construção social e humana de longo prazo, faz isso ao se mover pelas necessidades formativas de uma classe portadora de futuro (CALDART, 2002; 2012).

Desse modo, aos movimentos sociais todo campo tem se destacado para pensar esse projeto a partir de diferentes demandas históricas da classe trabalhadora e do enfrentamento à realidade produzida pela Educação do Campo em todo o país. Nessa perspectiva, os movimentos sociais vêm desenvolvendo o papel político e pedagógico de educadores do campo, promovendo debates, encontros, oficinas, estudos e reflexão sobre as políticas da Educação do Campo e formação de professores que as escolas do campo necessitam.

No Amazonas, vem sendo fortalecido por inúmeras organizações, entidades da sociedade civil, movimentos sociais, órgãos governamentais e universidades públicas, que vem se esforçando para discutir a educação nessa realidade. Vasconcelos (2017, p. 61) fala que:

Os registros da educação dos povos do campo referentes às décadas de 1980 e 1990 revelam dados para a construção de uma história da participação coletiva nos rumos da Educação do Campo no Amazonas, seja como política pública seja como movimento político-ideológico na defesa dos direitos desses povos.

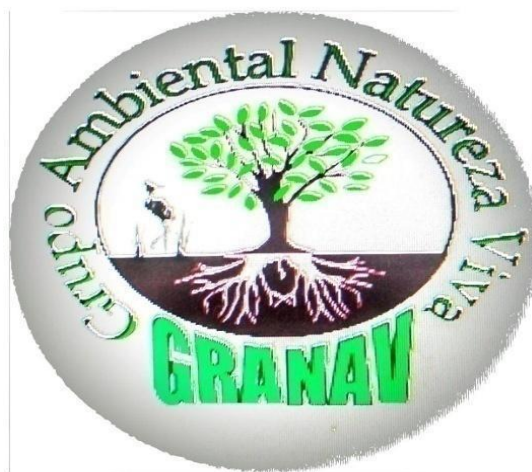
No município de Parintins essa realidade não é diferente, a Educação do Campo vem sendo articulada, discutida e pensada desde a década de 1990 entre instituições não-governamentais, movimentos sociais, povos dos campos, lideranças comunitárias,

universidades públicas, sindicatos e representantes de outras instituições públicas, estudantes, professores/as e pesquisadores/as, conforme veremos nos próximos tópicos.

3.2 O Grupo Ambiental Natureza Viva em Parintins: o que é?

É uma entidade jurídica de direito privado sem fins econômicos e de caráter socioambiental. Autônoma, não governamental, visa a preservação e conservação do equilíbrio ambiental e organização social, nos ambientes, local, regional e nacional. Estatuto Art.1 e 2). (Coordenador geral do GRANAV, 2021).

Figura 22- Logotipo do GRANAV



Fonte: Arquivo GRANAV.

Conforme evidencia as informações iniciais coletadas por meio do questionário aplicado ao coordenador geral do GRANAV com base do seu estatuto, este é entidade não governamental (ONG)³⁴, autônoma, jurídica de direito privado sem fins econômicos, possui um caráter socioambiental, que visa à preservação e conservação do equilíbrio ambiental e organização social, nos ambientes, local, regional e nacional.

O GRANAV foi criado no dia 28 de fevereiro de 1992 na Ilha Paraná no município de Parintins-AM, inicialmente se chamava Grupo Ecológico Natureza Viva (GRENVA) que depois passou a se chamar de Grupo Ambiental Natureza Viva (GRANAV), surgiu da necessidade de organizar e legitimar o movimento ribeirinho de proteção dos lagos e gestão do uso dos recursos pesqueiros, uma vez que os povos ribeirinhos que estava sendo ameaçado pela pesca predatória, e por suas ações de apreensão dos equipamentos de pesca, passaram a responder processos na justiça (PANTOJA, 2006; ALBARADO, 2016).

³⁴ ONGs são entidades não-governamentais, pertencentes ao terceiro setor, as quais atuam nas variadas expressões de desigualdades que emergem no interior da sociedade capitalista. Na atual conjuntura, muitas atuam de forma ideológica e contraditória, pois tiram e minimizam o papel do Estado, em detrimento de financiamentos de agências multilaterais e instituições privadas, tornando-se representantes dos interesses do grande capital, ferindo diretamente os interesses da classe trabalhadora.

Os (as) ribeirinhos (as) que formam o GRANAV não eram contra a pesca para a subsistência, mas eram interpretados como contrários à atividade, seus propósitos eram e ainda são garantir o estoque de peixe, não deixar que desapareçam, pois esta ainda é a principal fonte de alimento dos ribeirinhos da Ilha Paraná de Parintins e arredores, assim como uma fonte para a complementação da renda familiar. Porém, o local sofreu depredação depois que a juta acabou, pois o pescado passou a ser a única fonte de renda vista pelos ribeirinhos para continuarem existindo no seu território (ALBARADO; VASCONCELOS, 2019, p.73).

Inicialmente o “O GRANAV foi um movimento organizado por jovens menores de 18 anos e contava com apoio dos pais, que os incentivaram e permitiam que os filhos participassem tanto das vigílias dos lagos quanto dos encontros de formação”. (ALBARADO, 2016, p.77).

Atualmente é o principal representante na localidade onde atua, expressando “as preocupações e o senso de responsabilidade das comunidades ribeirinhas para com os lugares onde vivem e com os recursos naturais dos quais dependem para seu sustento” (PANTOJA, 2006, p. 85).

Dessa forma, compreendemos que suas lutas estão articuladas a sustentabilidade socioambiental na região amazônica, e mais especificamente nos territórios rurais de Parintins, trabalhando a formação e conscientização ambiental dos povos do campo, das águas, da terra e da floresta, no sentido de preservar e conservar o meio ambiente e seus recursos naturais dos quais dependem seus sustentos, para manter o modo e qualidade de vida desses sujeitos para permanecerem nas comunidades.

O fato é que na Amazônia Parintinense a consolidação do GRANAV enquanto movimento social de compromisso com as questões socioambientais, também tem ajudado a pensar um desenvolvimento sustentável nesse território, mesmo diante dos embates, tensões e contradições diante das estratégias do modelo capitalista de depredação dos recursos naturais. E nessa luta “os modelos de organizações demonstram-se como um importante instrumento sociopolítico que a população rural utiliza para melhoria da qualidade de vida e desenvolvimento sustentável de sua localidade” (LIMA; PINHEIRO, 2020.p.160).

Nesse caminho, o GRANAV também vem desempenhando um importante papel na Educação do Campo em Parintins, com sua participação nas rodas de conversa realizadas juntamente com FOPINECAF, como expõe o seu coordenador geral:

A participação do GRANAV sempre foi efetiva, como organização da sociedade civil, encaminhamos documentos e ofícios e fazemos parte do Fórum. Temos um representante específico para a Educação do Campo Sr. Fernando Rocha. (Coordenador geral do GRANAV, 2021).

Figura 23 - Representante do GRANAV específico para a Educação do Campo



Fonte: Arquivo FOPINECAF, 2018.

Vasconcelos (2017) chama atenção para o fato de o GRANAV tem sido uma das vozes coletivas no município de Parintins,

[...] a pautar a necessidade de pensar a Educação do Campo a partir das necessidades dos povos do campo e articulada aos movimentos sociais e sindicais. As lutas do GRANAV tiveram como motivação primeira a questão ambiental, mas se estenderam para a área da educação em função das preocupações com a desvalorização dos saberes locais, que distancia o estudante de sua realidade concreta e do sentido de pertença ao seu território (Idem, 2017, p. 157-158).

Como apresentamos, de maneira geral, o GRANAV vem mobilizando o território da Amazônia Parintinense, resistindo e lutando por políticas públicas do setor primário, associada a uma perspectiva ecológica, ambiental e sustentável, valorizando dos saberes dos trabalhadores camponeses, fundamentos esses tão necessários para a Educação do Campo em Parintins.

Nesse contexto, é importante enfatizar que o GRANAV enquanto uma entidade não governamental sem fins lucrativos de utilidade pública, embora pertença ao terceiro setor, não recebe nenhum investimento de agências multilaterais ou de outras instituições privadas. O GRANAV tem um caráter progressista, o qual tem se posicionado diante dos problemas ambientais, no movimento ribeirinho, de proteção dos lagos e gestão do uso dos recursos pesqueiros e na luta pelo direito à Educação do Campo na Amazônia Parintinense

A sua prática progressista tem permitido uma atuação na perspectiva de mudança e pressão política, contribuindo assim na luta pela construção de políticas públicas ambientais e educacionais em Parintins. O papel social do GRANAV, portanto, caminha em direção ao exercício da defesa do direito dos/as camponeses/as que requerem não apenas políticas

públicas e investimentos na agricultura familiar, mas passa pelo direito à valorização dos saberes e da realidade do território na Educação desses sujeitos.

Nesse cenário, fica manifesto as iniciativas e o papel que essa entidade tem na criação e na luta de mecanismos que garantam as políticas públicas à população rural/camponesa do município. Consideramos, no entanto, que o GRANAV poderia ser uma associação ou mesmo um sindicato ao invés de uma ONG, pois assim teria mais relação com a luta da classe trabalhadora camponesa e com o projeto de transformação social, na luta contra o capital dentro de uma sociedade de classes.

É válido enfatizar, que o GRANAV atuando diretamente com os movimentos sociais do campo em Parintins através do FOPINECAF, ao pressionar o Estado por ações educacionais que contribuam com a Educação do Campo no município, revela as lacunas do poder público na garantia do direito dos sujeitos que residem nos territórios rurais/camponeses. Para uma melhor compreensão das ações dos movimentos sociais do campo em Parintins, apresentamos no tópico seguinte o FOPINECAF.

3.3 O Fórum Parintinense de Educação do Campo, das Florestas e das Águas “Paulo Freire”

*QUEM SOMOS?*³⁵

Somos um coletivo de organizações populares, movimentos sociais e instituições públicas que vêm construindo um intenso diálogo com os povos do campo sobre a Educação do Campo que querem e como essa educação pode se articular aos diferentes territórios de vida, cultura e trabalho.

³⁵Texto retirado da web site do FOPINECAF. Disponível <https://forumparintinensededucacaodocampo.webnode.com/sobre-nos/>. Acesso em 17 de jun.2021.

Figura 24 – Logotipo do FOPINECAF

Fonte: Arquivo do FOINECAF.

O Fórum Parintinense de Educação do Campo, das Florestas e das Águas “Paulo Freire” (FOPINECAF) foi instituído no dia 24 de outubro de 2017, durante a V semana de Pedagogia do Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia (ICSEZ) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), que contou com a participação do Centro de Estudos Superiores de Parintins da Universidade do Estado do Amazonas (CESP/UEA), Secretaria Municipal de Educação de Parintins (SEMED/PIN), Secretaria Estadual de Educação e Desporto do Estado do Amazonas (SEDUC-AM), Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (EMBRAPA), Associação Regional das Casas Familiares Rurais do Amazonas (ARCAFAR/Amazonas), Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais de Parintins (STTR), Grupo Ambiental Natureza Viva (GRANAV), Instituto Federal de Educação (IFAM), Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo na Amazônia (GEPERUAZ) representado pelo professor Dr. Salomão Mufarrej Hage da Universidade Federal do Pará (UFPA), Comitê Estadual de Educação do Campo no Amazonas representado pela prof.^a Dr.^a Heloisa da Silva Borges da UFAM; bem como com a presença de outras instituições, estudantes, professores/as e pesquisadores/as.

Figura 25 - V semana de Pedagogia do ICSEZ/ UFAM



Fonte: Arquivo do FOINECAF, 2017.

Após a criação do FOPINECAF, a comissão ampliada para encaminhar os trabalhos do Fórum, iniciou o diálogo e articulação entre as instituições presentes no evento e outras para começar os debates de forma coletiva no que se refere à Educação do Campo em Parintins.

Figura 26- Criação do FOPINECAF. Comissão ampliada para encaminhar os trabalhos do Fórum



Fonte: Arquivo do FOINECAF. Data 24 de Outubro de 2017.

Dessa forma, integram o FOPINECAF um conjunto de entidades sociais do campo, organizações populares articuladas às áreas ambiental, cultural, agrária, agroecológica, econômica e instituições públicas, tais como: Grupo Ambiental Natureza Viva (GRANAV), Consórcio de Produtores Sateré Mawé, Conselho Geral das tribos Sateré Mawé (CGTSM), Associação das Casas Familiares Rurais (ARCAFAR), Secretaria de Meio Ambiente

(SEDEMA), Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais de Parintins (STTR), Instituto de Desenvolvimento Agropecuário e Florestal do Estado do Amazonas (IDAM), Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (EMBRAPA), Conselho Municipal de Educação de Parintins, Conselho da Alimentação Escolar, Secretaria Municipal de Educação (SEMED/PIN), Secretaria Estadual de Educação (SEDUC/AM), Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia (ICSEZ/UFAM), Centro de Estudos Superiores de Parintins (CESP/UEA), Instituto Federal de Educação (IFAM), além do coletivo formado pelos povos do campo representados pelas lideranças comunitárias, professores/as, estudantes, pesquisadores/as que têm debatido a educação do Campo no município. Isso também é evidenciado nos dizeres da atual coordenadora geral do FOPINECAF

Criado em 24 de outubro de 2017, o FOPINECAF é promovido por representantes de movimentos sociais, organizações populares, universidades e instituições públicas, professores, estudantes, lideranças comunitárias e pesquisadores que tem se articulado para debater a educação do campo em Parintins (Coordenadora geral do FOPINECAF, maio de 2021).

Além das já mencionadas instituições e organizações, integram o FOPINECAF, organizações da Sociedade Civil com destaque das comunidades: São Pedro do Marajó (Uaicurapá); Comunidade Batista El-Shadai (Uaicurapá); Comunidade de São Gabriel do Peixe Marinho (Uaicurapá); Comunidade de Santo André (Uaicurapá); Comunidade do Monte das Oliveiras (Uaicurapá); Comunidade Nossa Senhora Aparecida do Cajual (Uaicurapá); Comunidade de São Raimundo do Gregoste (Uaicurapá); Comunidade do Remígio (Uaicurapá); Comunidade de São Tomé (Uaicurapá); Comunidade de São Pedro do Paraíso (Uaicurapá); Comunidade de São Sebastião do Jará (Uaicurapá); Comunidade de São José da Terra Preta do Mamuru; Comunidade de Boa Vista São Pancrácio (Mamuru) Comunidade de São João do Jacu; Comunidade de Santo Expedito; Comunidade de Nossa Senhora das Graças do Igarapé Açu; Comunidade do Monte Horebe; Comunidade Canarinho Nossa Senhora da Saúde; Comunidade de Nova Canaã; Comunidade do Mangueirão; Comunidade da Filadélfia; Comunidade de Santa Luzia do Marauaru; Comunidade do Maranhão; Comunidade do Badajós; Comunidade de São Francisco do Varre-Vento e Comunidade Santo Antônio do Tracajá, que tem se articulado juntamente por meio do Fórum para debater a educação do campo em Parintins.

O FOPINECAF tem como dinâmica de atuação a realização de Rodas de Conversa com os povos do campo, das florestas e das águas. As rodas de conversa são momentos de

escuta das vozes dos sujeitos do campo, diálogo e debates sobre a educação para os sujeitos dos territórios rurais de Parintins. De modo geral, acontecem com a participação das organizações populares, sindicais e instituições públicas que compõem o fórum, representantes de comunidades, trabalhadores/as e agricultores rurais, gestores/as, professores/as e estudantes de escolas do campo. Segundo a coordenadora geral do FOPINECAF,

A realização das rodas de conversa envolve planejamento e articulação entre os membros do Fórum e lideranças comunitárias. Inclusive a escolha quanto ao dia e local das rodas de conversa é feita sempre ao final de cada encontro. Os membros do FOPINECAF compreendem que as rodas de conversa são muito mais que um encontro e reencontro de saberes, são uma forma coletiva de a gente aprender. Assim, as rodas de conversa promovem a valorização da escuta e do diálogo dos sujeitos do campo, inclusive, no momento inicial das rodas de conversa a palavra é sempre facultada às lideranças comunitárias, que apresentam propostas, a partir de suas demandas. (Coordenadora Geral do FOPINECAF, maio de 2021).

O estudo de Prata (2019) intitulado “Educação no Campo em Parintins: Um estudo a partir das rodas de conversa do FOPINECAF” também revela que o Fórum tem se articulado juntamente com as comunidades rurais para debater a Educação do Campo, no movimento da dialocidade,

[...] dialogar, num processo de valorização de escuta dos sujeitos do campo na apresentação de propostas, a partir de suas demandas, considerando a realidade das escolas, das comunidades, trabalho, enfim, a realidade do ensino oferecido e das condições de trabalho dos professores e alunos. A presença de crianças, jovens, adultos, comunitários, trabalhadores rurais, professores, universitários e instituições é expressiva nas rodas de conversa, o que é fundamental para mobilizar e articular as ideias, perspectivas do que se quer alcançar (PRATA, 2019, p. 35).

Figura 27 -VIII Roda de Conversa realizada no São João Batista do Jacú



Fonte: Arquivo FOPINECAF, 2019.

Figura 28 -X Roda de Conversa realizada no Auditório Dom Arcângelo Cérqua



Fonte: Arquivo FOPINECAF, 2019.

Uma pedagogia da dialogicidade ou uma educação dialógica como ocorre nas rodas de conversa do FOPINECAF pode ser compreendida a partir do estudo de Freire (2014), ao realizar sua análise de que a existência das pessoas não é construída no silêncio, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão, a partir das relações que estabelecem entre si, mediadas pelo mundo em que vivem, constituindo-se numa práxis, capaz de conduzir as pessoas transformar seus contextos.

A educação dialógica está fundamentada em diferentes formas de participação dos diferentes grupos sociais nas instâncias decisórias da sociedade. Instâncias, cujos canais de escuta das vozes foram construídos historicamente. Ressaltamos que a participação na teoria freireana é o processo de dizer a palavra e fazer a escuta, palavra que é mediatizada pelo mundo (VASCONCELOS, 2017, p. 35).

Isso mostra que a dialogicidade implica nas rodas de conversa do FOPINECAF em escuta respeitosa de uma relação horizontal, onde movidos pelas esperanças os/as trabalhadores/as educam e se educam movidos por curiosidade epistemológica, inquietação e desvelamento crítico da realidade, preocupados em apreender a razão pelo que estão lutando (FREIRE, 2014). Assim, compreendemos que a escuta e dialogicidade tem suscitado o debate nessas rodas de conversa do FOPINECAF, constituindo uma práxis humanizadora, democrática que tem trazido contribuições e transformações para Educação do Campo em Parintins.

E é assim, a Educação do Campo em Parintins possa ser considerada uma das realizações práticas da pedagogia do oprimido, à medida que afirma os pobres do campo como sujeitos legítimos de um projeto emancipatório e, por isso mesmo, educativo (CALDART, 2004). E como projeto educativo do campo a presença dos sujeitos do campo nas rodas de conversas vem denunciando esse quadro histórico da escola do campo como um de arremedo da escola urbana, silenciada e esquecida nas políticas por parte do Estado (LEITE, 2002; ARROYO; MOLINA, CADART; 2011).

Durante as rodas de conversas das quais foi possível participarmos antes do contexto pandêmico da *Covid-19*, identificamos que os relatos das lideranças comunitárias, trabalhadores/as rurais, gestores/as, pais, estudantes, professores/as, revelam os sentimentos de indignação, a situação e os desafios da Educação do Campo em Parintins. Os temas gerados nessas rodas de conversa giravam em torno da agricultura familiar, agroecologia, Pedagogia da Alternância, formação inicial e continuada de professores/as, o currículo e calendário das escolas do campo, as políticas públicas afastadas da realidade camponesa e a luta por uma educação transformadora nesse território.

Em corroboração, a pesquisa realizada por Prata (2019) revela que relatos dos sujeitos que participaram das rodas de conversas do FOPINECAF apontam para a necessidade de uma Educação do Campo no município que valorize a identidade, a cultura dos sujeitos, e considere os interesses e demandas do campo. Entre as demandas e reivindicações o estudo enfatiza que estas dizem respeito a estruturas físicas das escolas e acesso às estradas, formação, condições de trabalho e valorização dos professores do campo, os fenômenos naturais e as políticas públicas afastadas do campo, as turmas multisseriadas e a importância da interdisciplinaridade no contexto escolar e a Pedagogia da Alternância como uma proposta esperada pelas comunidades camponesas.

A partir das demandas que emergiram Durante a I Roda de Conversa realizada em 2017, os integrantes do FOPINECAF elaboraram uma carta de apresentação do Fórum cujas ações consistem em:

- 1- Mobilizar instituições públicas, entidades, organizações populares e comunidades rurais para se engajarem no referido Fórum;
- 2- Discutir a Educação do Campo, suas características e peculiaridades na Amazônia;
- 3- Discutir que tipo de tecnologias são mais apropriadas para que seja mais humano, menos excludente e em equilíbrio com o meio ambiente.
- 4- Problematizar a identidade e as especificidades do trabalho nos territórios rurais;
- 5- Valorizar a identidade e as especificidades do trabalho nos territórios rurais;
- 6- Identificar e discutir as políticas públicas que apontam as responsabilidades do Estado na garantia de serviços públicos destinados aos povos do campo;
- 7- Implementar discussões sobre cursos de formação e aperfeiçoamento que possibilite ao trabalhador rural protagonizar sua existência nos espaços onde vive;
- 8- Criar estratégias para implementar a Pedagogia da Alternância como possível meio de desenvolvimento sócio-econômico-político cultural do território das águas, das terras e das florestas;
- 9- Apoiar estratégias de mobilizações e participação da sociedade civil para se engajarem neste Fórum Parintinense de Educação do Campo, das Florestas e das Águas “Paulo Freire”;
- 10- Agregar militantes dos 10 pólos que constituem a Educação do Campo no Município de Parintins;
- 11- Discutir a agroecologia com alternativa de produzir na agricultura com conservação de recursos naturais e da diversidade sociocultural;
- 12- Discutir alternativas de Educação do Campo que profissionalizem o homem e a mulher amazônica de rios, lagos e florestas a partir dos princípios agroecológicos;
- 13- Pensar, discutir e propor aos órgãos competentes cursos de formação de professores voltados a concepção de Educação do Campo para a Região Amazônica;
- 14- Pensar, discutir e propor à formação de técnicos voltados a concepção de Educação do Campo na Amazônia;
- 15- Apoiar e incentivar as comunidades rurais para a busca de caminhos que garantam a comercialização justa de seus produtos no mercado local, regional e internacional;
- 16- Discutir como manter o homem do campo com condições dignas de trabalho, vida, lazer e educação;
- 17- Instrumentalizar com formação específica os caminhos para legitimar ou documentar as comunidades rurais para comercializar suas produções;

18- Lutar por um currículo que contemple também o conteúdo da nossa realidade, da nossa vida em comunidade, considerando a especificidade de cada território (CARTA DE APRESENTAÇÃO DO FOPINECAF, 2017).

Já na carta aberta do FOPINECAF, escrita a partir das diversas propostas levantadas nas rodas de conversa promovidas nas comunidades rurais e sede do município de Parintins, revela que o FOPINECAF tem como objetivos: Fortalecer o movimento de Educação do Campo em Parintins (AM) conectada à realidade dos povos do campo. E contribuir com a efetivação da política pública de Educação do Campo em Parintins em articulação com diferentes movimentos sociais, organizações populares e órgãos públicos. O documento destaca ainda 03 pontos essenciais que sintetizam as demandas dos agricultores e agricultoras familiares.

- 1) **Elaboração, aprovação e implementação de uma Política de Educação do Campo**, nas redes de Educação infantil, Educação fundamental, ensino médio, técnico e tecnológico, que respeite a cultura, os saberes e identidades dos povos do campo; promotora do desenvolvimento social integral e valorizativa das experiências socioculturais.
- 2) **Valorização do trabalho do homem e da mulher do campo** (como a agricultura, a pesca e o extrativismo), com assistência técnica, poços artesianos para irrigação, melhoria das estradas para o escoamento da produção, espaço específico para a comercialização e armazenamento da produção, compra direta da produção rural do agricultor e da agricultura familiar, no mínimo 30% exigido por lei; certificar a produção dos agricultores e agriculturas familiares.
- 3) **Fortalecimento do diálogo entre as universidades e as comunidades rurais**, promovendo a integração e parcerias das instituições em prol da Educação do Campo envolvendo os poderes Executivo e Legislativo.[Grifo do documento] (CARTA ABERTA DO FOPINECAF).

A Carta Aberta ainda apresenta na íntegra as 31 (trinta e uma) demandas e propostas indicadas por agricultores/as familiares, trabalhadores/as do campo na sua diversidade, homens, mulheres, jovens, idosos e crianças no período de 2017 a 2019.

1. Proporcionar uma educação dos povos do campo que tenha a cara do homem e da mulher do campo, respeitando a cultura, os saberes e a identidade dos sujeitos, articulada com os movimentos sociais e as organizações que trabalham junto com as comunidades, visando à transformação social da realidade do campo;
2. Construir uma Proposta Curricular dialógica que parta do contexto das crianças e dos jovens e adultos, uma vez que as propostas curriculares das escolas do campo são urbanas e não respondem às necessidades, especificidades e expectativas dos povos do campo;
3. Inserir no Currículo da Escola do Campo conteúdos de Técnicas Agrícolas e agroecologia com atividades práticas;
4. Desenvolver uma Educação do Campo e no campo que promova o desenvolvimento integral dos sujeitos, em que o/a filho/a do/a trabalhador/a rural sinta-se valorizado/a, que tenha novas perspectivas em suas comunidades;

5. Realizar convênio com a UFAM, UEA, IFAM e parceria com o FOPINECAF e Poder Legislativo para fortalecer a política de Educação do Campo no município de Parintins- AM;
6. Fortalecer o diálogo entre as universidades e as comunidades rurais, promovendo a integração e parcerias das instituições em prol da Educação do Campo envolvendo os poderes Executivo e Legislativo;
7. Promover audiência pública no município de Parintins sobre Educação do Campo nas comunidades rurais;
8. Realizar a formação continuada dos/as professores/as pela SEMED, através de convenio e em parceria com as universidades a nível de aperfeiçoamento e de especialização, a partir de demandas dos próprios professores que atuam nas escolas do campo e das lideranças comunitárias;
9. Realizar concurso público com vagas específica para os profissionais da Educação do Campo;
10. Ampliar a Educação Infantil com a criação de creches e pré-escolas estruturadas para garantir o direito à educação das crianças de zero a cinco anos e onze meses nas comunidades;
11. Dar melhores condições de trabalho pedagógico, formação continuada e recursos didáticos para os/as professores/as do campo, com especial atenção aos que atuam em Turmas Multisseriadas;
12. Apoiar por meio de convênio/parceria a elaboração ou reelaboração coletivamente dos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas do campo com a participação da comunidade local, educadores, técnicos, estudantes e pais;
13. Realizar oficinas com os professores do campo sobre práticas pedagógicas interdisciplinares voltadas para as questões ambientais, agroecológicas e sustentáveis articulando os saberes locais;
14. Ouvir as lideranças comunitárias para o desenvolvimento de políticas públicas que atendam as necessidades mais urgentes das comunidades rurais;
15. Valorizar o trabalho do homem e da mulher do campo (com a agricultura, a pesca e o extrativismo), com assistência técnica, poços artesianos para irrigação, melhoria das estradas para o escoamento da produção, espaço específico para a comercialização e armazenamento da produção, compra direta da produção rural do agricultor e da agricultora familiar, no mínimo 30% exigido por lei; certificar a produção dos agricultores e agriculturas familiares;
16. Promover e apoiar ações culturais nas escolas e comunidades que valorizem as experiências socioculturais dos povos dos campos e reavivem os festivais culturais das comunidades;
17. Desenvolver experiências da Pedagogia da Alternância nas escolas da Educação Básica do campo no município;
18. Fazer convênio e parceria com as universidades e apoio do FOPINECAF para a elaboração das Diretrizes Pedagógicas para a Educação do Campo do Município de Parintins- AM, seguindo as diretrizes da Educação do Campo do estado do Amazonas;
19. Criar uma coordenação com técnicos da SEMED, professores de Universidades e representantes do FOPINECAF para acompanhamento multidisciplinar nas escolas do campo considerando os processos didáticos - pedagógicos, agrícolas, agroecológico, sociais e psicológicos;
20. Criar um programa de hortas escolares com envolvimento de professores, estudantes, envolvendo suas famílias como parte da prática educativa e avaliadora da formação dos estudantes.
21. Maior atenção ao transporte escolar (barco e/ou ônibus) e às condições das estradas e ramais, fiscalização para as condições dos transportes.
22. Que seja dado ao Centro de Formação e Capacitação do Açaí o verdadeiro destino para o qual foi construído (Escola de formação técnica na modalidade Casa Familiar Rural, utilizando a Pedagogia da Alternância) para desenvolver cursos profissionalizantes inerentes a realidade do campo (Por meio, de convênio prefeitura, Estado, INCRA e em parceria com o FOPINECAF);
23. Que seja feito parcerias técnica e científica com as seguintes instituições: IFAM, UFAM, UEA, SEDUC, SEMED, EMBRAPA, IDAM, ARCAFARAM, SEMPA e STTRPIN, para implementação da política de Educação do Campo, assim como

apoio financeiro para a realização de Cursos de Graduação e de Especialização em Educação do Campo, Técnico em Agroecologia, em Alternância, no município de Parintins;

24. O Curso de Agroecologia, na modalidade Pedagogia da Alternância, nível subsequente, na comunidade do Açaí Vila Amazônia, na Região do Uaicurapá, Zé Açu, Boa Esperança, também, onde ocorreram as Rodas de Conversa do FOPINECAF;

25. Construção de escolas - Casa Familiar Rural -, como espaços dignos para o desenvolvimento da educação escolar e para a profissionalização técnica do homem e da mulher do campo, na pedagogia da Alternância, por meio de cursos, palestras, intercâmbio e treinamentos - evolução técnica [...] nas atividades: Piscicultura, Sistema Agroflorestal (SAFs), Agricultura Sustentável, nas regiões do Uaicurapá; região de várzeas, região do Açaí, região do Zé Açu.

26. Acessibilidade para o transporte escolar (efetuar trabalhos nas estradas ora em péssimas condições);

27. Inclusão de disciplinas técnica agrícola, agroecológica e sustentável que possam atender aos estudantes de maneira a prepará-los para atuarem no território rural onde vivem, por meio de contratação de técnicos formados na área para ministrar as aulas teóricas e práticas nas escolas do campo.

28. Criar um Programa para classificação de propriedade agroecológica e para fornecer o SIM aos produtores da Agricultura familiar venderem os seus produtos agroecológicos;

29. Formalizar convênio com o INCRA para dar maior atenção aos assentados do PA Vila Amazônia;

30. Desenvolver ações junto às cooperativas com apoio técnico e tecnológico na produção, acompanhamento da produção, escoamento e comercialização, por meio da criação de um núcleo de apoio técnico ao associativismo e cooperativismo no município de Parintins;

31. Assumir publicamente o compromisso pela Política de Educação do Campo, e uma vez eleito assinar e se comprometer com um pacto pela Educação do Campo, que assegure o direito relativo à Educação do Campo. (CARTA ABERTA DO FOPINECAF).

A Carta Aberta sistematiza as demandas e propostas indicadas pelos sujeitos do campo no município de Parintins, e constitui a base para a construção de ações, planos e propostas de trabalho do FOPINECAF para implementar a política pública de Educação do Campo neste município, no diálogo com a cultura, o trabalho e a agricultura familiar, o associativismo e cooperativismo rural. Por isso, o fórum e seus membros tem se organizado num movimento de mobilizações e articulações necessárias, fomentando as rodas de conversas, debates, seminários e eventos em Parintins.

De acordo com as informações coletadas por meio do questionário “*No período de 2017 a 2020, o FOPINECAF realizou 10 Rodas de Conversa, 01 Seminário e 01 Audiência Pública.*” [Grifo da coordenadora] (Coordenadora Geral do FOPINECAF, maio de 2021), cujas informações sobre locais e datas são apresentadas no quadro 33:

Quadro 33- Atividades realizadas pelo FOPINECAF

Atividades	Data/Ano	Local
Mesa Redonda	22.07.2017	Centro de Capacitação Rural do Açaí.
I Roda de conversa	07.10.2017	Comunidade Nossa Senhora do Perpétuo Socorro do Laguinho
II Roda de Conversa	18.11.2017	Comunidade de Santa Rita na Valéria
III Roda de Conversa	27.01. 2018	Santo Antônio do Tracajá
IV Roda de Conversa	21.04. 2018	Nossa Senhora de Fátima do Açaí
I Seminário de Educação do Campo das Florestas e das Águas Paulo Freire.	26.05.2018	Auditório do CESP/UEA/ Pin.
V Roda de Conversa	28.07.2018	São Pedro do Marajó
VI Roda de Conversa	29.09. 2018	São Sebastião do Jará
VII Roda de Conversa	15.12.2018	Boa esperança do Zé Açu
VIII Roda de Conversa	09.03 2019	São João Batista do Jacú
IX Roda de Conversa	25.05. 2019	Divino Espírito Santo do Meio
X Roda de Conversa	21.09. 2019	Auditório Dom Arcângelo Cérqua
Audiência Pública da Câmara Municipal de Parintins sobre a Educação do Campo	14.06.2019.	Realizada no Auditório do CESP/UEA.

Fonte: Elaborado pela autora com base nas informações do FOPINECAF.

Sobre as rodas de conversa, é importante enfatizarmos que a realização destas é permeada de desafios e dificuldade, haja vista que os membros do FOPINECAF para deslocar-se para as comunidades que sediaram esses encontros, muitas vezes precisam contar com parcerias; recursos próprios; assim como com o apoio das próprias escolas, das comunidades e comunitários.

Quanto ao **I Seminário da Educação do Campo, das Florestas e das Águas Paulo Freire** realizado em 26 de maio de 2018 no Centro de Estudos Superiores de Parintins que contou com a participação de vários integrantes do FOPINECAF, cuja Palestra de Abertura, intitulada **“Educação do campo e diálogos sobre organizações sociais, políticas públicas nas lutas e resistências de direitos”** foi realizada pelo professor Dr. Evandro Luis Ghedin da Universidade Federal do Amazonas.

“Eu prefiro pensar que o nosso trabalho é de dar asas pra cada um aprender a voar para onde achar melhor destino”.

"Se nós não tivermos acesso à escola, não teremos acesso ao conhecimento cientificamente produzido".

"Sem conhecimento científico nós não temos a condição de sair da miséria social".

“Os saberes que nós dominamos não precisam da escola para transmiti-los aos nossos filhos, porque já o detínhamos antes de eles nascerem”.

“Escola, sim, dela precisamos para poder acessar o saber científico”.

Evandro Ghedin, maio de 2018.

Figura 29- I Seminário da Educação do Campo, das Florestas e das Águas Paulo Freire



Fonte: Arquivo do FOPINECAF, 2018.

A fala do professor Dr. Ghedin na palestra de abertura do I Seminário da Educação do Campo, das Florestas e das Águas Paulo Freire foi bastante significativa, pois enfatiza a importância da escola e do acesso ao saber cientificamente produzido pelos povos do campo. As propostas apresentadas durante todo o Seminário para apreciação de propostas dos Grupos de Trabalho (GT), I Educação Básica e Formação Docente, II Educação Profissional e III Ensino Tecnológico, também foram bastante pertinentes com aprovação na Plenária Final, conforme evidencia a Coordenadora Geral do FOPINECAF.

Quanto ao I Seminário da Educação do Campo, das Florestas e das Águas Paulo Freire foi realizado no dia 26 de maio de 2018 no Centro de Estudos Superiores de Parintins e contou com a participação do professor Dr. Evandro Ghedin, o qual fez a Palestra de Abertura intitulada: “Educação do campo e diálogos sobre organizações sociais, políticas públicas nas lutas e resistências de direitos”. O seminário teve como objetivo apreciar e aprovar as propostas apresentadas nas Rodas de Conversa realizadas nas comunidades rurais do município de Parintins. A Mesa de abertura dos Trabalhos foi composta por 13 representantes de instituições e organizações ligadas ao ensino, às atividades do primeiro setor, à organização docentes, à organização dos trabalhadores e trabalhadoras rurais e aos movimentos sociais do campo. A dinâmica do evento se deu na apreciação das propostas por Grupos de Trabalho (GT) com aprovação na Plenária Final. [Grifo da coordenadora] (Coordenadora geral do FOPINECAF, 2021).

Sendo assim, compreendemos que proposta de trabalho do FOPINECAF por meio da realização do I Seminário de Educação do Campo das Florestas e das Águas Paulo Freires e insere no diálogo com as universidades, passando necessariamente pela compreensão da Educação do Campo como direito e política pública imbricado nas múltiplas dimensões da

realidade singular e plural de Parintins, onde o acesso à escola e ao conhecimento científico assume papel fundamental na luta e na resistência dos povos camponeses.

No que concerne a Audiência Pública da Câmara Municipal de Parintins sobre Educação do Campo, realizada no dia 14 de junho de 2019, no Auditório do CESP/UEA, promovido FOPINECAF, foram apresentadas as propostas, demandas e perspectivas das rodas de conversa realizadas entre 2017 e 2019, conforme indica os dizeres da Coordenadora geral do Fórum.

*Por fim, a **Audiência Pública** aconteceu no dia 14 de junho de 2019 no auditório do Centro de Estudos Superiores de Parintins CESP/UEA, na qual foram apresentadas as propostas e perspectivas das rodas de conversa. [Grifo da coordenadora] (Coordenadora geral do FOPINECAF, maio de 2021).*

Participaram desta Audiência Pública, os representantes das organizações populares e instituições públicas que integram o FOPINECAF, vereadores da Câmara Municipal de Parintins, o até então atual secretário de educação de Parintins, gestores/as, professores/as e estudantes das escolas do campo, trabalhadores/as rurais, lideranças comunitárias e acadêmicos/as das universidades locais.

Figura 30- Audiência Pública no auditório do CESP/UEA



Fonte: Prata (2019).

Sobre a audiência pública Prata (2019) elucida que esta teve como finalidade debater uma política eficaz de Educação do Campo em Parintins e precedeu a leitura do requerimento número 172/2019, no dia 30 de abril de 2019, onde foram encaminhadas à mesa diretora da Câmara Municipal de Parintins as proposituras do Fórum, a médio e longo prazo, dentre as

quais cabe destacar o projeto de implantação do curso de Licenciatura Pedagogia do Campo no CESP/UEA, e o projeto piloto da Escola Casa Familiar Rural para proporcionar a Pedagogia da Alternância na comunidade do Açáí.

Atualmente, mesmo diante do contexto pandêmico e com os desmontes de direitos no âmbito nacional, o FOPINECAF continua atuando por meio de entrega de documentações, reunião com a participação de seus representantes e com representantes do poder público para a articulação da Educação do Campo como política pública e como coletiva neste município.

Dessa forma, conhecer as ações do FOPINECAF assim como do GRANAV no estudo foi fundamental para entendermos que apesar da luta de classe e da importância da luta de classe camponesa para que todas as reivindicações se materializem em políticas públicas para que se tenha garantido o direito à Educação do Campo no município, tal situação revela as limitações e lacunas de um Estado burguês, fruto da divisão de classes e da sociedade privada, que ainda hoje dentro do sistema capitalista naturaliza as contradições e desigualdades de classe, sendo este o gerenciador e representante da classe dominante, hegemônica e capitalista (MARX; ENGELS 2014, 2015). E é nesse embate da luta de classes que os movimentos sociais do campo vêm travando suas lutas em defesa da Educação e da Escola do campo em Parintins.

3.4 Concepção de Educação e Escola do Campo defendida pelos movimentos sociais do campo em Parintins

*Eu quero uma escola do campo
Que tenha a ver com a vida, com a gente
Querida e organizada
E conduzida coletivamente.
Eu quero uma escola do campo
Que não enxerga apenas equações
Que tenha como chave mestra
O trabalho e os mutirões
Eu quero uma escola do campo
Que não tenha cercas
Que não tenha muros
Onde iremos aprender
A sermos construtores do futuro. [...]
(Gilvan Santos).*

Discutir a Educação do Campo em Parintins é um desafio, por isso parece-nos muito pertinente iniciarmos este tópico com esse trecho da canção “Construtores do Futuro”, de Gilvan Santos, isso porque ele expressa a importância das escolas do campo, de modo a corresponder a realidade social concreta desse território. E certamente a construção da materialidade dessa escola almejada pelos trabalhadores rurais, perpassa pelas lutas e disputas

por políticas públicas que contribuam para tal finalidade embutida no projeto educativo de educação e campo.

Nessa conjuntura, a Educação do Campo se coloca na luta pelos direitos: direito ao saber, ao conhecimento, à cultura produzida socialmente, considerando a educação como direito do homem, da mulher, da criança, do jovem do campo (ARROYO, CALDART, MOLINA e 2011). Dessa forma, enquanto direito social, considera os aspectos da diversidade do campo a luta, as perspectivas e as reivindicações dos povos do campo e, por isso, está precisa ser uma educação específica e diferenciada, isto é, alternativa. Mas, sobretudo, deve ser educação, no sentido amplo de processo de formação humana, que constrói referências culturais e políticas para a intervenção das pessoas e dos sujeitos sociais na realidade, visando a uma humanidade mais plena e feliz. (FERNANDES, CERIOLI e CALDART, 2011; KOLLING; NERY e MOLINA, 2011).

Assim, para compreender como os movimentos sociais estão pensando a Educação do Campo no município é preciso que seja enfatizado a proposta de escola do campo que estão tentando construir, enquanto parte integrante do projeto contra-hegemônico maior de educação da classe trabalhadora. Por tais motivos, a Educação do Campo enquanto paradigma em construção assume uma conotação política, e sua materialização passa pela construção de uma escola do campo com qualidade, isso porque a Educação do Campo não cabe na escola, mas tem na escola uma das suas principais bandeiras, para fortalecer esse direito no âmbito nacional, regional e também local.

Para dar conta desse projeto de escolarização no campo cuja matriz seja formação humana dos trabalhadores do campo como classe social, contrapondo a uma lógica estruturante do capital, a escola do campo ocupa lugar de destaque. A concepção de escola do campo é exposta por Fernandes, Cerioli e Caldart (2011, p.53) ao relatarem que é,

[...] aquela que trabalha os interesses, a política, a cultura e a economia dos diversos grupos de trabalhadores e trabalhadoras do campo, nas suas diversas formas de trabalho e de organização, na sua dimensão de permanente processo, produzindo valores, conhecimentos e tecnologias na perspectiva do desenvolvimento social e econômico igualitário desta população.

Para Molina e Sá (2012, p. 327-328):

A concepção de escola do campo se insere também na perspectiva gramsciana da ESCOLA UNITÁRIA, no sentido de desenvolver estratégias epistemológicas e pedagógicas que materializem o projeto marxista da formação humana integradora entre trabalho, ciência e cultura, tendo em vista a formação dos intelectuais da classe trabalhadora. [...] Por isso, a escola do campo, pensada como parte de um projeto maior de educação da classe trabalhadora, se propõe a construir uma prática

educativa que efetivamente fortaleça os camponeses para as lutas principais no bojo da constituição histórica dos movimentos de resistência à expansão capitalista em seus territórios.

E complementam:

Outra dimensão significativa nas escolas do campo é a lógica do trabalho e da organização coletiva. Ensinar os alunos e a própria organização escolar a trabalhar a partir de coletivos é um relevante mecanismo de formação e aproximação das funções que a escola pode vir a ter nos processos de transformação social. Esta dimensão envolve também as vivências e experiências de resolução e administração de conflitos e de diferenças decorrentes das práticas coletivas, gerando aprendizados para posturas e relações fora da escola. [...] (MOLINA; SÁ, 2012, p. 329).

Esses elementos teóricos que permitem caracterizar as escolas do campo também se fazem presente na fala dos Coordenadores do GRANAV e do FOPINECAF ao destacarem as suas propostas para as escolas do campo de Parintins que compreendem:

Formação técnica para os trabalhadores do campo permaneçam e vivam com dignidade do fruto do seu trabalho, e autonomia na condução de sua atividade, produção, comércio e administração (Coordenador do GRANAV, maio de 2021).

- ✓ *Proporcionar uma educação dos povos do campo que tenha a cara do homem e da mulher do campo, respeitando a cultura, os saberes e a identidade dos sujeitos, articulada com os movimentos sociais e as organizações que trabalham junto com as comunidades, visando à transformação social da realidade do campo;*
- ✓ *Construir uma Proposta Curricular dialógica que parta do contexto das crianças e dos jovens e adultos, uma vez que as propostas curriculares das escolas do campo são urbanas e não respondem às necessidades, especificidades e expectativas dos povos do campo;*
- ✓ *Inserir no Currículo da Escola do Campo conteúdos de Técnicas Agrícolas e agroecologia com atividades práticas;*
- ✓ *Desenvolver uma Educação do Campo e no campo que promova o desenvolvimento integral dos sujeitos, em que o/a filho/a do/a trabalhador/a rural sinta-se valorizado/a, que tenha novas perspectivas em suas comunidades;*
- ✓ *Promover audiência pública no município de Parintins sobre Educação do Campo nas comunidades rurais (Coordenadora geral do FOPINECAF, maio de 2021).*

Analisando a respostas do coordenador do GRANAV, fica evidente que as propostas para as escolas do campo de Parintins pensadas por esta organização é aquela que seja articula a vida digna no campo a uma lógica de trabalho enquanto princípio educativo para que o

homem do campo permaneça no campo, o que converge com o que propõem o Movimento Nacional Por Uma Educação do Campo, que propõem uma escola *no* campo e *do* campo e defende “o direito que uma população tem de pensar o mundo a partir do lugar onde vive, ou seja, da terra em que pisa, melhor ainda, a partir de sua realidade” (FERNANDES, 2008, p. 141).

No que tange a resposta da coordenadora do FOPINECAF, essa apresenta traços indispensáveis para pensar a escola do campo no município, ao propor que o projeto escola seja articulado na relação educação, comunidade e movimentos sociais, respeitando e valorizando a cultura, os saberes e a identidade dos sujeitos desse território, permitindo o seu desenvolvimento integral e à transformação dessa realidade. Assim, nesta dimensão Souza (2017) diz que trazer os saberes e a culturas do campo para a construção da identidade da escola do campo já é um bom começo para avançar nessa construção.

A coordenadora do FOPINECAF ainda chama atenção para o fato de que as escolas do campo em Parintins precisam construir uma proposta curricular dialógica, contextualizada, denunciando que as propostas curriculares das escolas do campo são urbanas e, portanto não respondem às necessidades, especificidades e expectativas dos povos camponeses. Rompendo assim com lógica urbana como condição indispensável para implementação de um projeto de educação do campo. Por isso, a coordenadora do fórum sugere que seja inserido no currículo da escola do campo conteúdos de técnicas agrícolas e agroecologia com atividades práticas, fato este que vai de encontro ao que propõem a carta de reivindicações do FOPINECAF, outrora já apresentada.

Corroboramos com a coordenadora do FOPINECAF, pois defendemos que é preciso superar a inspiração do paradigma urbano nos currículo da escola do campo, precisando ter os sujeitos do campo como referência, ter as marcas dos seus sujeitos, onde todos se encontrem como sujeitos num campo ao mesmo tempo peculiar, singular e diverso (ARROYO, 2011). Da mesma forma, defendendo a Agroecologia³⁶ como uma matriz produtiva, como nova forma de sociabilidade, uma alternativa ecológica e nova forma de relação de trabalho no campo, cuja cooperação coletiva substitua o lugar da exploração advindas da apropriação da agricultura pelo modo de produção capitalista, sobretudo representado pelo agronegócio.

Admitindo que o capital tenha produzido desigualdade no território camponês, onde a agricultura camponesa e do agronegócio projetam distintos territórios, a agroecologia como

³⁶ Um conjunto de conhecimentos sistematizados, baseados em técnicas e saberes tradicionais (dos povos originários e camponeses) (GUHUR e TONA, 2012, p. 49). Para maior entendimento ler o Dicionário da Educação do Campo.

construção histórica é uma alternativa, uma possibilidade de transformação do sistema social capitalista que nós temos, quando se pensa no capitalismo e suas contradições tão explosivas na natureza, na saúde, no trabalho e vida das pessoas. A agroecologia pode fazer a diferença nesse enlace no processo histórico que teremos pela frente, pois tem uma força submersível de uma forma de produção de alimento que pode fazer a diferença na vida de todos pela lógica em que ela é produzida, pois ela articula-se com a questão da saúde, com a forma diferente de trabalho, ela pode ser uma alternativa real para a fome que ainda atormenta tanta gente em todos os cantos do mundo. Essa questão traz uma tarefa educacional grandiosa, dessa forma a função social das escolas do campo passa por ajudar nesse avanço, na massificação das experiências (CALDART, 2020).

Os sistemas agroecológicos são praticados em muitos territórios rurais/camponeses de Parintins, assim, a escola do campo não pode e nem deve ficar de fora ou alheia a essa realidade, possuindo um papel fundamental para a comunidade e pode contribuir formação dos sujeitos do campo como lutadores e construtores do futuro (PISTRAK, 2009). Nesta luta a escola do campo assume a função de uma ferramenta necessária para contribuir com a organização de uma nova sociedade e a produção de conhecimentos teóricos e práticos que auxiliem no trabalho com a terra, com as águas, com a sustentabilidade política, econômica, cultural e social. (ANTUNES-ROCHA, 2010).

A Escola do Campo tem o papel imprescindível no processo de emancipação e transformação do campo e na construção da materialidade de processos formativos dos sujeitos do campo, a partir do conhecimento crítico sobre a realidade social em que os mesmos estão inseridos, para corroborar com o movimento de resistência e enfrentamento do imposto pelo sistema capitalista vigente.

Nessa esteira que esses movimentos vêm lutando, assumindo o protagonismo para pensar um projeto de uma escola mais justa, menos excludente, uma escola que dialogue com as suas culturas, que considere seus saberes e ensine os seus/suas filhos/as como as diferenças têm sido construídas, e principalmente como as desigualdades vêm sendo produzidas no município.

A Educação do Campo em Parintins vem se fortalecendo com a contribuição direta do GRANAV e FOPINECAF, haja vista que:

O GRANAV está entre as instituições que mais tem reivindicado a implementação da Educação do Campo em Parintins, participamos, solicitados, reivindicamos e atuamos para que seja uma realidade no interior de Parintins. (Coordenador do GRANAV, maio de 2021).

As ações do FOPINECAF, materializadas por meio das rodas de conversa, seminários e audiências públicas têm sido valorosas no sentido de potencializar a luta para a construção de uma Educação do Campo fortalecida em Parintins. O FOPINECAF, neste sentido tem se constituído como um instrumento de luta que valoriza a escuta dos sujeitos que apontam suas demandas por direitos e não favores e coloca em evidência a força individual e coletiva de cada um na defesa de uma educação que valorize a identidade dos sujeitos do campo. (Coordenadora geral do FOPINECAF, maio de 2021).

Nessa compreensão, esses movimentos sociais do campo têm um papel importante ao colocarem na agenda política do município o direito a uma educação e uma escola que contemple a realidade produzida no campo. Então, inferimos que esse movimento dialético envolve também pensar o projeto de formação dos professores/as do campo para ampliar a referência de Educação do Campo como perspectiva crítica e emancipatória. Por tais motivos, o debate acerca das políticas públicas vem se ampliando e a luta por políticas públicas de formação continuada de professores/as do campo passaram também a compor suas reivindicações e propostas, as quais trataremos no próximo tópico.

3.5 A proposta de formação continuada de professores /as das escolas do campo defendida pelo FOPINECAF e pelo GRANAV: quais os desafios? Quais as possibilidades?

*A educação do campo do povo agricultor
Precisa de uma enxada, de um lápis e um trator
Precisa do educador pra trocar conhecimento
O maior ensinamento é a vida e o seu valor
Dessa história nós, os sujeitos
Lutamos pela vida, pelo o que é de direito
As nossas marcas se espalham pelo chão
A nossa escola, ela vem do coração (Gilvan Santos).*

Ao revisitarmos a história educacional do território camponês brasileiro, é possível perceber que assim como as escolas do campo, a formação de professores/as nem sempre foi uma preocupação legítima nas políticas de Estado. Formação está marcada por tendências hegemônicas, urbanocêntricas e generalistas. Isto se deu principalmente ao fato de que historicamente a educação escolar no campo, se constituiu sob o signo da precariedade física, administrativa e pedagógica, com a presença de um professor qualificado na condição de “leigo” como indicativo da ausência e/ou escassez de uma formação adequada para o exercício da profissão (MOLINA e ANTUNES-ROCHA, 2014).

Neste contexto, a construção de um projeto de formação de professores/do campo requer conhecimentos teóricos e práticos essenciais para atuarem nas escolas, que os permita “conhecer a centralidade da terra e do território na produção da vida, da cultura, das identidades, da tradição, dos conhecimentos (ARROYO, 2007, p. 176).

Para avançar nessa construção, é imprescindível que o/a professor/a não seja um técnico reprodutor de conhecimento acumulado pela humanidade, mas um profissional que domina o conhecimento específico de sua área e o conhecimento pedagógico em uma perspectiva de totalidade (MOLINA; HAGE, 2015). Por isso, os autores apontam para a necessidade da formação de professores/as inicial e continuada para a atuação no contexto campestre, tendo em vista a ruptura com o modelo de educação rural, e tendo em vista que os professores tenham uma sólida formação.

Reiteram ainda que é preciso superar a ausência de formação de professores e ou a manutenção de uma formação esvaziada da crítica, denominada de “epistemologia da prática”. Isso porque a formação de professores do campo tem acontecido de forma urbanizada, fragmentada e deslocada da realidade camponesa, trata-se, portanto, uma formação deficitária que nem sempre valoriza os aspectos pedagógicos, sociológico e histórico do campo, cujas metodologias de ensino desconsideram o trabalho camponês como princípio educativo e da reflexão coletiva, dos valores e saberes construídos pela experiência camponesa.

Em Parintins, a proposta de formação continuada de professores/as das escolas do campo é defendida pelo Fórum Parintinense de Educação do Campo, das Florestas e das Águas “Paulo Freire”, que segundo sua coordenadora deve:

*O FOPINECAF tem como proposta para a formação continuada de professores (as) para as escolas do campo de Parintins: Realizar formação continuada dos educadores que atuam nas escolas do campo por meio de cursos de graduação e especialização em educação do campo em parceria com a SEDUC, SEMED e Instituições de Ensino Superior (**Seminário**). Realizar a formação continuada dos/as professores/as pela SEMED, através de convênio e em parceria com as universidades a nível de aperfeiçoamento e de especialização, a partir de demandas dos próprios professores que atuam nas escolas do campo e das lideranças comunitárias (**Audiência Pública**).[grifos do questionários](Coordenadora do FOPINECAF, maio de 2021).*

Esta reivindicação de realizar formação continuada dos educadores que atuam nas escolas do campo principalmente por meio de cursos de graduação em educação do campo em

parceria com a SEDUC, SEMED e Instituições de Ensino Superior ainda foi materializada no município, mas tem sido das principais lutas do movimento social em Parintins.

Os cursos de Licenciatura em Educação do Campo já são oferecidos pelas Universidades Públicas de Ensino Superior no Brasil através do Programa de Apoio à Formação Superior- PROCAMPO³⁷, desde 2008. E como política de formação centra a estratégia de habilitar os docentes por área do conhecimento para atuar na Educação Básica, articulada a esta formação a gestão dos processos formativos escolares e comunitários, formando e habilitando esses profissionais na educação fundamental e média que ainda não possuem a titulação mínima exigida pela legislação educacional em vigor, quer estejam em exercício das funções docentes, ou atuando em outras atividades educativas não escolares junto às populações do campo, cuja matriz curricular desenvolve uma estratégia multidisciplinar de trabalho docente, organizando os componentes curriculares em duas áreas do conhecimento (MOLINA; SÁ, 2010).

Para Arroyo (2012) a formação dos professores do campo deve ser/ocorrer por área e não por disciplina, sendo assim coerente com relação a essa linha, a concepção de formação de professores do campo, indígenas e quilombolas se propõe a superar a fragmentação do conhecimento. O que se compreende, a partir da formação por áreas, e não por disciplinas, é uma estratégia para essa superação da própria visão tecnicista de formação.

A formação dos professores com base nesta configuração pode dar conta de contribuir para a construção de pensamento crítico, contra-hegemônico e emancipador, capaz de subsidiar transformações da realidade no campo. Em Parintins, a configuração da formação continuada de professores/as para as escolas do campo, proposta pelos movimentos sociais, e mais especificamente do FOPINECAF e do GRANAV levam em consideração:

A configuração da formação de levar em consideração a realidade local e regional, também os professores conhecerem e praticarem o modelo teoria/prática, Escola e Campo, Formação Pedagógica, Agrária, Agroecológica e Ambiental. (Coordenador do Granav, maio 2021).

- ✓ *Formação de professores que compreendam a dinâmica das escolas do campo;*
- ✓ *Formação de professores que fortaleça o diálogo entre os saberes tradicionais e o conhecimento científico;*

³⁷Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO), criado em 2007, através do Ministério da Educação, pela iniciativa da então Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). (BORGES; SOUZA, 2021, p. 79).

- ✓ *Formação de professores que valorize os sujeitos do campo, que respeite sua cultura, sua identidade;*
- ✓ *Formação de professores que considere os problemas políticos, econômicos, sociais, religiosos, ambientais e comunitários. (Coordenadora do FOPINECAF, maio de 2021).*

A afirmação dos coordenadores do GRANV e FOPINECAF nos permite entender que a configuração da formação continuada de professores em Parintins deve vim de encontro a realidade local e regional, e dialogue diretamente com o Campo, com as questões agrária, agroecológicas e ambiental, compreendendo assim a dinâmica das escolas do campo; fortalecendo o diálogo entre os saberes tradicionais e o conhecimento científico; e valorizando os sujeitos do campo na sua cultura e identidade na sua relação com as práticas forjadas a partir da luta dos trabalhadores camponeses.

Neste contexto, a construção de um projeto de formação continuada de professores/as do campo requer, “[...] uma sólida formação teórica e interdisciplinar no campo da educação, que permita apreender seus fundamentos históricos, políticos e sociais e o domínio dos conteúdos científicos a serem ensinados pela escola” (D’AGOSTINI; TITTON, 2013, p.166). Portanto, “é importante que a formação seja fruto de estudos, diálogos, e reflexões, para que práxis seja pautada nas discussões que envolvem a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade da própria vivência do sujeito dos campos” (BORGES, 2015, 177).

É importante que se diga que formação continuada nesses termos, exige um aprofundamento teórico que ajude embasar o trabalho pedagógico dos professores do campo para que de fato estes possam contribuir para que esses educadores venham a assumir o seu papel como agente de transformação da realidade camponesa. O desafio passa desse projeto de formação passa pela,

[...] discussão acerca da formação de educadores na perspectiva da Educação do Campo exige que seja explicitado o projeto de sociedade, de campo e escola que se quer construir. Com esse conjunto é possível definir qual o perfil e que formação é necessária para fundamentar práticas coerentes com os princípios e valores que estruturam essa concepção.

No município investigado elaborar uma proposta de formação continuada de professores/as que atendam às necessidades das escolas do campo do contexto amazônico, fortalecendo a formação humana, crítica, ética e política do professor e demais sujeitos do campo é um desafio que passa pela vontade política e pela lutar por formação continuada por meio de parcerias entre diferentes instituições; como apontam os coordenadores do GRANAV e FOPINECAF.

Trabalhamos por educação pública voltada a realidade amazônica, creio que o principal desafio esta na vontade política de abraçar a causa como política municipal e estadual como orçamento para todas as etapas de formação (Coordenador do Granav, maio de 2021).

- ✓ *Fortalecer o diálogo entre universidade, escola e comunidade;*
 - ✓ *Fortalecer o diálogo entre universidades, SEDUC e SEMED;*
 - ✓ *Fortalecer a formação humana, crítica, ética e política do professor e demais atores sociais da escola;*
 - ✓ *Lutar por concurso público com critérios que contemplem as especificidades das escolas do campo;*
 - ✓ *Lutar por formação continuada por meio de parcerias entre universidades, SEDUC e SEMED;*
- Realizar formação de professores nas próprias escolas e comunidades nas quais os professores atuam (várzea e terra firme) (Coordenadora do FOPINECAF, maio de 2021).*

Compreendemos assim a importância da formação continuada docente para atuar nas escolas do campo, que considere as especificidades dessa realidade, propondo-se contribuir com seus princípios da Educação do Campo, como parte de um projeto de campo que permite que seus sujeitos sejam construtores de suas próprias histórias. E neste sentido, acreditamos ser necessário pensar em políticas públicas de formação continuada que contribuam na articulação desse projeto.

Caldart (2012, p. 362) explica que a formação dos docentes do campo, dentro das concepções que envolvem a participação dos movimentos no processo de educação, obriga a repensar e redefinir a relação entre o Estado, suas instituições e os movimentos sociais, ao reconhecer a relevância política dos currículos de formação, ao preparar os/as profissionais para participar das definições e implantação de políticas educacionais, reconhecendo-os como sujeitos de políticas. Nesse sentido, a concepção e a política de formação de professores do campo vão se construindo na conformação da educação do campo com a participação direta dos movimentos sociais e de educadores/as (ARROYO, 2012; MOLINA e HAGE, 2015).

Entre os esforços do movimento está a luta por políticas públicas de formação de professores que produzam efeitos na vida das populações camponesas e que seja assumida permanentemente pelo Estado.

Estas políticas representam a possibilidade, a capacidade de articulação dos movimentos sociais em reinventar trajetórias de formação do campo, embora também algumas dessas políticas recebam críticas e sejam alvo de pesquisas científicas. É importante enfatizar que pensar a formação dos/das educadores/as do campo na perspectiva dos

movimentos sociais camponeses ainda é um desafio que faz parte de um ideário maior de campo articulado à Reforma Agrária.

A política de formação de professores do campo de que os movimentos sociais são autores está sendo um processo que obriga a repensar e redefinir a relação entre o Estado, as suas instituições e os movimentos sociais. Esse processo tem um significado de grande relevância política. Consequentemente, os currículos de formação têm como um dos seus objetivos formar profissionais do campo capazes de influir nas definições e na implantação de políticas educacionais, ou seja, os currículos objetivam afirmar esses profissionais como sujeitos de políticas (ARROYO, 2012, p. 362).

A busca por políticas afirmativas de formação de professores/as do campo defendida pelos movimentos sociais do campo precisa ser pensada a partir dos seguintes traços conforme indica Arroyo (2007):

- *Políticas que afirmem uma visão positiva do campo* frente à visão ainda dominante do campo como forma de vida em extinção. Pensar a formação de educadoras e educadores como uma estratégia para reverter essa visão negativa que se tem do campo, da escola rural e dos professores rurais. Constituir um corpo de profissionais estável e qualificado pode contribuir para formar uma imagem positiva. (ARROYO, 2007, p. 173)
- *Políticas de formação articuladas a políticas públicas de garantia de direitos.* Colocar a educação não na lógica do mercado, nem das carências, mas dos direitos dos povos do campo: direito à terra, vida, cultura, identidade, memória, educação. Nessa lógica dos direitos, situa-se a dimensão política e pública da formação de profissionais. (Id, 2007, 173-174).

Para o autor essas políticas ainda precisam levar em consideração as especificidades do campo:

- *Políticas de formação afirmativas da especificidade do campo.* A especificidade das formas de produção da vida, da cultura, do trabalho, da socialização e sociabilidade traz inerente, como exigência, a especificidade dos processos de formação e de educação; consequentemente, a especificidade dos domínios, artes e saberes exigidos dos profissionais dessa educação. Sem uma compreensão bem fundamentada desses processos formativos específicos, não terão condições de ser educadores (as) dos povos do campo. (Id, 2007, p. 174)
- *Políticas de formação a serviço de um projeto de campo.* Frente ao estilo de programas para suprir carências de formação titulação, as políticas encontrarão sentido se concebidas como parte de um projeto de campo no projeto de Nação. A pergunta “que projeto de formação?” tem que estar articulada a outras: que projeto de campo, de desenvolvimento econômico, social, cultural do campo no grande projeto de nação. A fraqueza da educação rural, a falta de uma rede de escolas, de um corpo de profissionais é uma manifestação a mais do projeto de campo que o modelo de desenvolvimento teve e está construindo. A escola do campo e seus profissionais não se afirmarão se o projeto político for expulsar os povos do campo, expandir o agronegócio, acabar com a agricultura familiar. Sem gente não serão necessários educação, escolas, profissionais qualificados. (Id, 2007, p. 174).

- *Políticas de formação sintonizadas com a dinâmica social do campo.* Diante da visão do campo como o acúmulo de carências a serem supridas, ou ecoa uma vida em extinção, ou como o agronegócio o compreende, sem gente, os movimentos sociais mostram um campo tenso, dinâmico, tanto no terreno da política, das resistências, da cultura e dos valores, como na presença de novos atores sociais. Nessa dinâmica estão sendo afirmados direitos aos territórios, à terra, à cultura e identidade, à educação. Nunca os direitos, com destaque à educação, foram tão firmados no campo. Nessa dinâmica, adquire novos significados a construção do sistema escolar e de um corpo de educadoras e educadores capazes de intervir com profissionalismo nessa dinâmica.(Id, 2007, p. 174-175.

Apesar dos desafios a serem superados e pouca ação efetiva do poder público com relação a políticas públicas de formação continuada para docentes de escolas do campo, os professores já vem desenvolvendo tímidas ações que buscam superar a fragmentação do conhecimento, ao modelo seriado e o currículo urbanocêntrico, ou seja, são reflexos de uma resistência e tentativas de ruptura às políticas hegemônicas, compensatórias e paliativas impostas historicamente aos povos do campo. Por isso, o próprio movimento por uma educação do campo defende a ideia de que as políticas públicas de formação devem ser pensadas numa perspectiva horizontal tendo os professores como protagonistas.

Assim, é possível dizer que as lutas dos Movimentos do Campo por educação já estão legalmente asseguradas. Entretanto, isso não basta. É necessário que as instituições públicas, principalmente, a escola e seus membros, dominem os princípios filosóficos e pedagógicos associados ao processo permanente de formação/transformação humana. Caso contrário não haverá implantação das políticas, mas somente uma maquiagem no fazer pedagógico, mantendo as relações de exploração, exclusão dos sujeitos do campo (BORGES, 2015). A

Segundo Silva (2011 p. 176) “o debate de formação continuada para professores vem sendo incorporado nos decretos, portarias, programas e resoluções”. Entretanto, enfatiza, que a educação do campo, “[...] enquanto políticas afirmativas precisam entrar de fato nas agendas não só dos programas federais, mas também nas agendas políticas do poder público”, (IDEM, p. 177). Assim, a autora advoga a necessidade de investimentos financeiros, assessoramento, acompanhamento e avaliação da política de formação continuada de professores que atuam na e com a educação do campo.

Gatti, Barreto e André (2011), advogam em defesa que pesquisar as políticas de formação de professores é importante. Com isso, acreditamos que as políticas de formação continuada para professores que atuam em escolas do campo não podem ser iguais às destinadas aos professores que atuam em escolas seriadas.

E ainda que em tais debates ecoe o reconhecimento ao caráter essencial e determinante da formação de professores para a qualidade social da educação no país, as políticas postas em ação, de modo geral, longe de ajudarem na superação dos desafios, têm contribuído para a reprodução e permanência de uma concepção de professor racionalista, instrumental, competente, de modo a responder às exigências do mercado (SILVA, 2017, p. 76).

Nessa perspectiva, é preciso à implementação de políticas públicas de formação continuada para docentes de escolas do campo numa perspectiva contra hegemônicas, que superem a racionalidade técnica, a política neoliberal imposta pelo modelo de Educação liberal, e que derrube a lógica da escola rural sustentada pelo capitalismo que só contribui para a manutenção do modo de produção capitalista e manutenção das relações sociais da sociedade vigente.

Esse projeto de formação em disputa ganha força com outros movimentos de educadores entidades como Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), o Fórum Nacional de Educação do Campo, (FONEC), a Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação (ANPAE) e outras que vem se mobilizando no âmbito nacional como movimentos de resistência, sobretudo, diante dos retrocessos agravado pelo golpe político, midiático, jurídico e parlamentar de 2016 e intensificado pelas políticas ultraliberais fortemente representadas pelo atual governo federal, que entre suas ações de retrocesso extinguiu por meio do Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019 através do Ministério da Educação, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão-SECADI/MEC.

Assim, destacamos que as políticas públicas voltada para a formação continuada de professores/as enquanto projeto em disputa, especificamente para as escolas do campo, seja sólida e omnilateral, atendendo as necessidades e as demandas de professores que atuam nesses contextos, superando a lógica e concepção instrumental de currículo e de formação hegemônica. Em síntese gostaríamos de defender a importância da Educação do Campo, o que implica entender o papel da escola do campo e o projeto de formação de professores/as que ela necessita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Na luta classes,
Todas as armas são boas: pedras,
noite e poemas.
(Paulo Leminski)*

*Fica decretado que, a partir deste
instante, haverá girassóis em todas as
janelas, que os girassóis terão direito
a abrir-se dentro da sombra;
e que as janelas devem permanecer, o dia
inteiro,
abertas para o verde onde cresce a
esperança.
(Estatuto do Homem, Artigo III, Thiago
de Mello).*

Para finalizar a tessitura desse estudo, inicialmente citamos o trecho de um poema de Paulo Leminski, o qual acreditamos compreender poeticamente a profundidade do momento histórico pelo no qual passamos, nos permitindo apontar que estamos vivendo tempos em que as lutas de classes estão mais acirradas e as desigualdades sociais mais evidentes, levando em consideração o momento político em que atravessamos e a crise estrutural do capital, que se move nas em suas próprias contradições, e como força destrutiva promove o genocídio das populações mais vulneráveis, a destruição do meio ambiente, e de outras formas de vida do planeta.

Estamos vivendo tempos no qual as lutas das classes trabalhadoras se alargaram, sobretudo diante das reações conservadoras, ataques ideológicos, discurso de massificação do ódio e do fascismo, com as políticas hegemônicas de poder que destroem em segundo, o que se levou séculos de luta para se construir. Violar fortemente os direitos da classe trabalhadora do campo e da cidade, como os da categoria dos/as professores/as, não ocorre por acaso, e isso pode ser compreendido ao longo da pesquisa em que nos propomos analisar as políticas públicas de formação continuada de professores/as para as escolas do campo do município de Parintins-AM, especificamente na escola da Comunidade do Tracajá.

A luta por políticas públicas permanentes de Formação Continuada de Professores/as, e por uma Educação e escola do campo laica, democrática e socialmente referenciada em Parintins necessita de boas “armas”, como financiamento, condições objetivas de trabalho, valorização e formação docente, organização pedagógica e curricular que tenha relação com o modo de produção da existência, trabalho, saberes e cultura dos povos do campo na sua diversidade. Por isso, retomamos algumas reflexões que nos permitem responder o problema

da pesquisa, embora consideremos que essa caminhada foi densa, desafiadora, apresentando fragilidades e limitações.

No decorrer do estudo procuramos estudar as categorias de análise: Formação continuada de professores/as; políticas públicas das escolas do campo; Educação do Campo. O processo de diálogo e incursão bibliográfica com os autores Caldart (2009, 2012) Borges (2007, 2015) Arroyo, Caldart e Molina (2011), Arroyo (2007, 2011), Molina; Haje (2015), Souza (2017) entre outros foram fundamentais para entendermos que a Educação do Campo como uma concepção, um paradigma contra-hegemônico, cujas bases epistemológicas estão alicerçadas na Pedagogia Socialista Soviética, Pedagogia do Oprimido e Pedagogia do Movimento, e, portanto é pautado pelo debate da questão agrária e contrapõem-se ao modelo de educação e escola rural de orientação urbanocêntrica.

Entendemos que a mesma vem sendo construída a partir da luta da classe trabalhadora, tendo os movimentos sociais do campo como seus interlocutores e propulsores de políticas públicas, os quais denunciam desde a I Conferência Nacional Por uma Educação do Campo, velhas e novas precariedades; bem como ausências de serviços estatais nos territórios rurais/camponeses nacionais, regionais e locais; e o modelo da reprodução capitalista e latifundiária do Brasil imposto pelo agronegócio e hegemonia do capital.

Nesse exercício reflexivo, o método e teoria do materialismo histórico-dialético enquanto abordagem crítica nos permitiu compreender o projeto histórico, educativo e societário desdobrando na totalidade da teoria marxiana de campo pelo qual se luta e se quer construir, com foco na emancipação humana a partir de uma tomada de consciência da classe trabalhadora, fortemente defendido e protagonizado pelos movimentos sociais, pelos pesquisadores/as, educadores/as e demais coletivo do campo na sua diversidade, em que em que os diferentes sujeitos tenham seus direitos respeitados e condições materiais favoráveis de existência. Da mesma forma, o materialismo histórico dialético permitiu romper com modelo compartimentado e cartesiano de pesquisa em educação, que separa o sujeito e o objeto do conhecimento.

Ao tratar da Educação do Campo enquanto epistemologia, o materialismo histórico-dialético como teoria e método de análise da realidade social, foi imprescindível para compreendermos que está admite a diversidade dos povos do campo, no entanto, é importante lembrar que a luta por está precisa ser unificada, pois quando os movimentos sociais lutarem por diversas categorias de educação, eles estarão negando e enfraquecendo a unidade (Educação do Campo). Entender essa relação foi importantíssimo no sentido de avançar nos

pressupostos teóricos fundamentais da Educação do Campo dentro das questões estruturais profundas da sociedade capitalista.

Ainda permitiu compreender que Educação do Campo, a emancipação humana dos sujeitos está vinculada com a realização da superação das condições históricas. O movimento proporcionado pelo método nos permitiu conhecermos a realidade concreta, analisarmos em termos abstratos as contradições e as relações entre as partes e a totalidade, a realidade natural e social, a partir de suas categorias, haja vista que debater sobre políticas públicas de formação de professores/as do campo por si só não responderá aos desafios que se apresentam, mas é preciso pensar a formação no sentido de compreender o contexto mais amplo.

Em análise dos fundamentos teóricos, verificamos ainda que os saberes que chegam à escola do campo muitas vezes são pensados fora desse contexto, elaborado para o contexto urbano, não permitem o diálogo dos saberes dos agricultores e trabalho camponês, da sustentabilidade, da agroecologia com os saberes científicos.

Ainda tecendo o percurso teórico é importante destacar que a escola do campo para a construção de um novo projeto educativo e de sociedade do/no campo é a aquela que dialogue com os princípios da educação do campo para emancipação social, possibilitando uma formação humana, cuja produção e socialização do conhecimento partam de uma abordagem interdisciplinar e transdisciplinar do currículo e que dialogue com a organização da existência dos educandos, possibilitando uma nova lógica de vida.

A formação de professores/as da forma como está posta pensada por disciplina não dá conta da dinâmica das escolas do campo e tão pouco se permitem uma práxis de transformação humana e emancipação social. E como campo em disputa, vimos a partir dos documentos legais que as políticas de formação de professores no Brasil, também são frutos das lutas e processo histórico dos Movimentos da Educação do Campo, mas também há aquelas que são pensadas e fortemente influenciadas por agências internacionais de interesse neoliberais.

Em Parintins, município do Estado do Amazonas, as políticas neoliberais estão representadas pela política da nucleação e do transporte escolar que nega às crianças, jovens e adultos do campo o direito de serem educados no seu local de origem, atropelando a Educação do Campo. A própria contradição pode ser vista na escola Municipal Luiz Gonzaga, uma escola nucleada responsável por duas escolas anexas multisseriadas.

Quanto ao ingresso na docência nas escolas urbanas e do campo, este vem acontecendo principalmente através de processo seletivo, em que os/as professores/as fiquem reféns dos grupos políticos que se reservam no poder em Parintins

No que concerne às políticas públicas de formação continuada de professores/as e de escolas do campo estão sendo implementadas no município de Parintins, o que constatamos a exemplo do que vem acontecendo no cenário nacional, houve um movimento de retrocesso na pauta da Educação do Campo. Nos últimos dez anos, o município aderiu apenas políticas, programas e projetos de formação continuada do governo federal em convênio com a secretaria estadual e municipal de educação, como é o caso: da Escola Ativa, Pronera, Gestar, Pró-Letramento, PNAIC, Escola da Terra, entretanto somente o Escola da Terra foi pensado pelos movimentos sociais do campo.

Em 2019 a secretaria municipal de educação de Parintins desativou a sua coordenação de Educação do Campo e não aderiu nenhuma política ou programa nacional de formação continuada de professores/as.

Quanto aos posicionamentos das professoras da Escola Municipal Luiz Gonzaga envolvidas no estudo, os resultados evidenciaram que apesar de essas formação contribuírem de alguma forma para sua atuação profissional, as políticas públicas de formação continuada de professores/as de escolas do campo implementadas nos últimos anos no município de Parintins ainda são insuficientes e distantes da realidade do campo, nem sempre contribuem e atendem as necessidades dos professores/as que atuam nas escolas do campo.

Quanto à dinâmica do processo formativo continuado de professores/as das escolas do campo ofertados pela SEMED/PIN, as docentes apontam a fragilidade dessas formações e elucidam a necessidade de esta considerar mais a realidade das escolas do campo e se relacionarem com o trabalho e agricultura camponesa, contrapondo-se ao modelo de educação urbana.

A pesquisa aponta para a necessidade de políticas como o Pronacampo por meio das ações do programa Escola da Terra voltarem para o município de Parintins, pois compreendemos que as formações da Escola da Terra ofertada pelo convênio UFAM/FNDE/MEC/SEDUC/SEMED a construção de pensamento crítico, contra-hegemônico e emancipador, capaz de subsidiar transformações na realidade no campo em Parintins.

Entretanto, pensar e executar políticas educacionais da Educação do Campo pressupõe também pensar as políticas e formação dos educadores/as compreendido como sujeitos políticos no processo de formação humana e profissional. Para isso é fundamental que as

instituições de ensino superior públicas num processo dialógico entre as comunidades, os movimentos sociais e as universidades locais atentem, possam pensar e implementar cursos de formação inicial e continuada de professores/as que atendam as particularidades da educação do campo da região, haja vista que predominantemente no município as escolas estão localizadas no campo.

Nesse sentido, há uma necessidade de formar profissionais que possam atuar nos territórios campo das águas e das florestas em Parintins. Nessa tessitura, os Movimentos Sociais do Campo em Parintins, e mais especificamente o GRANAV e o FOPINECAF vêm contribuindo para pensar a Educação, as escolas e formação continuada de professores/as do campo no município. Suas ações pautam-se em demandas e reivindicações que giram em torno da estruturas físicas das escolas e acesso às estradas, formação, condições de trabalho e valorização dos professores do campo, os fenômenos naturais e as políticas públicas afastadas do campo, as turmas multisseriadas e a importância da interdisciplinaridade no contexto escolar, Inserir no Currículo da Escola do Campo conteúdos de Técnicas Agrícolas e agroecologia com atividades práticas; e a Pedagogia da Alternância como uma proposta esperada pelas comunidades camponesas suas características e peculiaridades na Amazônia.

Suas ações ocorrem por meio de rodas de conversas, audiências públicas e eventos. Nesse sentido seus debates encontram-se em consonância com o Movimento Nacional por uma Educação do Campo no país, que defende uma educação do/no campo para o povo brasileiro que trabalha e vive nesses territórios.

O GRANAV e FOPINECAF defendem uma educação e escola do campo que dialogue com o contexto local, com as práticas agrícolas do campo, meio ambiente, agroecologia, sustentabilidade, currículo contextualizado, cuja proposta valorize o campo, seus modos de vida, cultura, história, memória, saberes, lógica de trabalho enquanto princípio educativo para que o homem do campo permaneça no campo. Portanto, suas ações trazem grandes avanços para o fortalecimento da luta da classe trabalhadora camponesa, pois colocam os sujeitos do campo de Parintins como sujeitos de direitos.

Nessa perspectiva não basta ter apenas escolas no campo, mas que essas escolas sejam do campo, cujo projeto de Educação do Campo como estratégia para o desenvolvimento socioeconômico, seja vinculado com um projeto político-pedagógico que atenda a produção da vida, o trabalho, as necessidades, os desafios, a história, memória e cultura do povo do campo. Portanto, é preciso olhar a escola como um lugar de formação humana, e isso implica pensar dos professores no âmbito da Política de Formação dos Professores no Brasil e na

região amazônica na perspectiva crítica emancipadora, construída com a participação direta dos/as trabalhadores/as em ação nas escolas do campo.

Em Parintins, a configuração da formação continuada de professores/as para as escolas do campo, proposta pelo FOPINECAF e do GRANAV levam em consideração um política de formação que considere os problemas políticos, econômicos, sociais, ambientais e comunitários, e pauta-se na Pedagogia da Alternância. Dessa forma colaboramos com os movimentos e ressaltamos que a configuração da Pedagogia da Alternância em consonância com uma Pedagogia Crítica, por meio da relação tempo/espacos universidade e tempo/espaco comunidade como força motriz da formação de professores/as do campo contínua e permanente pode contribuir para a formação humana, política e socialmente comprometida com a Educação da classe trabalhadora em Parintins e em outros municípios.

Vale ressaltar que ter desencadeado esta pesquisa em cenários de pandemia de *Covid-19* foi um grande desafio, consideramos que essa caminhada é densa e pandemia se instalou de forma avassaladora, numa conjuntura onde a classe trabalhadora tornou-se o contingente social mais vulnerável, e os direitos universais básicos à educação e a vida foram fortemente violados, revelando a face mais cruel do capitalismo.

Concluimos esse ciclo do estudo, já indicando e recomendando a necessidade de novas pesquisas que possam aprofundar a temática no contexto investigado, já que devido a envergadura, tempo de execução e advento da pandemia, existem limites que não puderam ser cruzados, como ouvir uma amostra maior de sujeitos sobre o tema investigado.

Assim, o estudo ora apresentado pode ser o ponto de partida para outras pesquisas realizadas para impulsionar as políticas educacionais da Educação do Campo, no âmbito da formação contínua de professores/as. De maneira que os processos formativos docentes são importantíssimos, mas por si só ainda não conseguem dar conta de construir uma nova mentalidade, uma nova lógica no campo. Assim, as lacunas deixadas pelo nosso trabalho nos levam a outras indagações que merecem serem entendidas na sua profundidade em outras pesquisas. Entre aos questionamentos destacamos: As diferentes políticas de formação de professores/as não têm atingido o que queremos para o campo, por quê?

Consideramos assim que o momento exige sementeiras, lançar sementes na terra para germinar e fazer crescer as lutas pela garantia de direitos da classe trabalhadora fortemente violados. Estamos vivendo tempos de resistência que nasce na radicalidade das lutas dos/as trabalhadores/as do campo e da cidade. E que as lutas se transformem em direitos, Fica decretado que, a partir deste instante, haverá girassóis em todas as janelas, que os girassóis terão direito a abrir-se dentro da sombra; e que as janelas devem permanecer, o dia inteiro,

abertas para o verde onde cresce a esperança, como Thiago de Mello diz no Artigo III do poema Estatuto do Homem, utilizando como segunda epígrafe nessas considerações finais.

REFERÊNCIAS

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. Licenciatura em Educação do Campo: histórico e projeto político-pedagógico. In: MARTINS, Aracy Alves; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel (Org.). **Educação do Campo - Desafios para a Formação de Professores**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. P. 39-55.

ALBARADO, Edilson da Costa. **O SIGNIFICADO DAS PRÁTICAS DE SUSTENTABILIDADE SOCIOAMBIENTAL DO GRANAV JUNTO ÀS COMUNIDADES RIBEIRINHAS DO MUNICÍPIO DE PARINTINS (AM)**. Dissertação de Mestrado, Manaus/PPGSCA, 2016.

ALMEIDA, Silvana Mascarenhas; SILVA, Jessica Caroline Correa da; CANTO, Daniela Glória da. In: SILVA, Sandra Helena da; BRANDÃO, José Carlos Martins. **Associativismo e cooperativismo rural em Parintins/AM: desafios e perspectivas**. Manaus: EDUA, São Paulo. Alexa Cultural, 2020.

ARAÚJO, Denise Silva; BRZEZINSKI, Iria; SÁ, Helvécio Goulart Malta de. Políticas públicas para formação de professores: entre conquistas, retrocessos e resistências. **Revista de Educação Pública**, [S. l.], v. 29, n. jan/dez, 2020. DOI: 10.29286/rep.v29ijan/dez.9912. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/9912>. Acesso em: 8 out. 2020.

ARROYO, Miguel Gonzáles. Formação de Educadores do Campo. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; FRIGOTTO, Paulo Alentejano Gaudêncio (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012.

ARROYO, Miguel Gonzáles. Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1075-1432, 2010.

ARROYO, Miguel. Políticas de formação de educadores (as) do campo. In: Cadernos do CEDES: Educação do Campo. vol. 27, n 72, maio/ago. São Paulo: Cortez; Campinas, CEDES, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v27n72/a04v2772.pdf>. Acesso em: 03 jan. 2020.

ARROYO, Miguel; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Monica Castagna (org.). **Por uma educação do campo**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BENCHIMOL, Samuel. **Amazônia: Formação Social e Cultural**. 3. a ed. – Manaus: Editora Valer, 2009.

BITTENCOURT, Antônio C. R. **Memória do município de Parintins: estudos históricos sobre sua origem e desenvolvimento moral e material [fac-similado]**. Manaus: Edições do Governo do Estado, 2011

BORGES, Heloisa da Silva. Educação do Campo como processo de luta por uma sociedade justa. In: GHEDIN, Evandro; BORGES, Heloisa da Silva (org.). **Educação do Campo: a epistemologia de um horizonte de formação**. Manaus: UEA, 2007.

BORGES, Heloisa da Silva. **Formação Continua de Professores (as) da Educação do Campo no Amazonas**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2015. Disponível em: <http://tede.ufam.edu.br/handle/tede/4981>. Acesso em de ago de 2019.

BORGES, Heloisa da Silva.; SOUZA, Érica de Souza. E. Os movimentos sociais na construção das políticas de formação de educadores/as do campo. **Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade**, v. 30, n. 61, p. 68-84, 19 out. 2021.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil: 1988.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Decreto n. 7.352, de 04 de dezembro de 2010a**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 05 nov. 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file>. Acesso em: 10 ago. 2020a.

BRASIL. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra). **Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera)**: manual de operações. Brasília, DF, 2004. Disponível em: http://www.incra.gov.br/portal/arquivos/projetos_programas/0127102302.pdf. Acesso em: 07 ago. 2020.

BRASIL. **Lei n. 12.960, de 27 de março de 2014**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas. Diário Oficial da União, 28 mar. 2014.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 12 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Parecer CNE/CEB nº 1/2006**, aprovado em 1º de fevereiro de 2006a. Dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA). DIPONOVEL EM: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb001_06.pdf. Aceso em: 18 jul. 2020

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Parecer CNE/CP nº 22/2020**, aprovado em 8 de dezembro de 2020– Diretrizes Curriculares da Pedagogia da Alternância na Educação Básica e na Educação Superior. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=170051-pcp022-20-1&category_slug=janeiro-2021-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 26 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Portaria nº 579, de 2 de julho de 2013a**. DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO. Publicado em: 03/07/2013|Edição:126|Seção: 1|Página:11. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/30695064. Acesso em: 06 nov.2020.

BRASIL. 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.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). 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/docman/outubro2020pdf/164841rcp00120/file#:~:text=CONSELHO%20PLENO,RESOLU%C3%87%C3%83O%20CNE%2FCP%0N%C2%BA%201%2C%20D E%2027%20DE%20OUTUBRO%20DE,\(BNC%2DForma%C3%A7%C3%A3o%20Continu ada\).&text=Resolu%C3%A7%C3%A3o%20CNE%2FCP%201%2F2020](http://portal.mec.gov.br/docman/outubro2020pdf/164841rcp00120/file#:~:text=CONSELHO%20PLENO,RESOLU%C3%87%C3%83O%20CNE%2FCP%0N%C2%BA%201%2C%20D E%2027%20DE%20OUTUBRO%20DE,(BNC%2DForma%C3%A7%C3%A3o%20Continu ada).&text=Resolu%C3%A7%C3%A3o%20CNE%2FCP%201%2F2020). Acesso em 20 dez.2020

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Programa Escola Ativa- Orientações Pedagógicas para a Formação de Educadores e Educadoras**. – Brasília: SECAD/MEC, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Resolução **CNE/CEB nº 1 de 03 de abril de 2002**. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). Brasília: MEC, 2002.

BRASIL. 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.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer nº 1, de 1 de fevereiro de 2006**. Dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 15 mar. 2006b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 01, de 03 de abril de 2002**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 abr. 2002. Seção 1, p. 32.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução **CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010b**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 14 jul. 2010. Seção 1, p. 824.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB, nº 2 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, DF, 29 abr. 2008. Seção 1, p. 25.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 867 de 4 de julho de 2012**. Institui o Pacto pela Educação na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. Disponível em: www.pacto.gov.br. Acesso em: 14 de jul. 2019.

CARVALHO, Horacio Martins de; COSTA, Francisco de Assis. **Agricultura camponesa**. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; FRIGOTTO, Paulo Alentejano Gaudêncio (org.). *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CERQUA, Dom Arcângelo. **Clarões de fé no médio Amazonas**. Manaus: ProGraf Gráfica e Editora, 2009.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e Contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. 7º ed. São Paulo, Cortez, 2000.

DEMO, Pedro. **Aprendizagem no Brasil**: ainda muito por fazer. 1 ed. Editora Mediação, 2004.

D'AGOSTINI, Adriana; TAFFAREL, Celi Zulke; SANTOS JÚNIOR, Claudio de Lira. Escola Ativa. In: CALDART, Roseli Salete. [et al] (Org). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

FERNANDES, Bernardo Mançano; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. Primeira Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo”. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (org.). **Por uma educação no campo**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Educação do Campo: identidade e políticas públicas. 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, 2002. p. 25-36. (Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 4).

FERNANDES, Bernardo Mançano. Os campos da pesquisa em educação do campo: espaços e territórios como categorias essenciais. In: MOLINA, Mônica Castagna (org.). **Educação do Campo e pesquisa**: questões para reflexão. Brasília, DF: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006. p. 27-31.

FERNANDES, Bernardo Mançano; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. Primeira Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo”. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (org.). **Por uma educação no campo**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

FERNANDES, Bernardo Mançano; MOLINA, Mônica Castagna. O Campo da Educação do Campo, 2004. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de (Orgs.). **Por uma educação do campo**: Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo. Brasília-DF: Articulação Nacional “Por uma Educação do Campo”, 2004.

FERREIRA, SILMAR DA SILVA. **PROGRAMA ESCOLA DA TERRA NO ESTADO DO AMAZONAS: POSSIBILIDADES E DESAFIOS DA FORMAÇÃO DOCENTE**. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de

Educação/CAEd. Programa de Pós Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública. P. 123 . 2016

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 43. ed. São Paulo, Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança*: saberes necessários à prática educativa. 27. ed. São Paulo, Paz e Terra, 2020.

FREITAS, Luiz Carlos. de. Os empresários e a política educacional: como o proclamado direito à educação de qualidade é negado na prática pelos reformadores empresariais. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 6, n. 1, p. 48-59, jun. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/12594/0n>. Acesso em 15 de ago de 2020.

FOPINECAF- Fórum Parintinense de Educação do Campo, das Florestas e das Águas Paulo Freire. X Roda de Conversa. Disponível em: <https://forumparintinensedeeducaodocampo.webnode.com/nossos-projetos/>. Acesso em 17 jun. 2021.

FRAXE O Therezinha de Jesus; WITKOSKI, Antônio Carlos; MIGUEZ, Samia Feitosa .*SER DA AMAZÔNIA: IDENTIDADE E INVISIBILIDADE*. **Ciência e Cultura** Print version ISSN 0009-6725. On-line version ISSN 2317-6660. Cienc. Cult. vol.61 no. São Paulo, 2009.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A gênese das teses do Escola sem Partido: esfinge e ovo da serpente que ameaçam a sociedade e a educação. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org). **Escola “sem” partido**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017. 144 p. Disponível em: www.scielo.br/pdf/tes/v15n3/1678-1007-tes-15-03-0953.pdf

FRIGOTTO, Gaudêncio. **O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional**. In: FAZENDA, Ivani. Metodologia da Pesquisa Educacional. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio. EDUCAÇÃO OMNILATERAL. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; FRIGOTTO, Paulo Alentejano Gaudêncio (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista Cortez; 9ª edição , 2018.

GATTI, Bernadete Angelina *et al.* **Professores do Brasil**: novos cenários de formação. – Brasília: UNESCO, 2019.

GATTI, Bernadete Angelina. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, jan./abr. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/06.pdf>. Acesso em: 10 de set de 2020.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. – Brasília: UNESCO, 2009. 294 p.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Elza Dalmazo de Afonso. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. - São Paulo: Atlas, 2019.

GHEDIN, Evandro; LEITE, Yoshie Ussami Ferrari; ALMEIDA, Maria Isabel. **Formação de professores: caminhos e descaminhos da prática**. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

GUIA INFORMATIVO, Programa de Iniciação Científica do Estado do Amazonas, da Universidade do Estado do Amazonas. 2010.

HAGE, Salomão Mufarrej; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel (Orgs). **Escola de Direito: reinventando a Escola Multisseriada**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. In: **Cadernos Cedes**, v. 21, n. 55, p. 30-41, nov. 2001

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

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

IMBÉRNON, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. 1.ed. 9 reimpressão São Paulo: Cortez, 2013.

INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. INEP. **Panorama da educação no campo**. Brasília: INEP, 2007.

KOLLING, Edgar J.; NÉRY, Irmão; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma educação básica do campo**. Brasília: Fundação Universidade de Brasília, 2011.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 7ª. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LEITE, Sérgio Celani. **Escola rural: urbanização e políticas educacionais**. 1. ed. 4. reimpressão. São Paulo: Cortez, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. **A organização e gestão da escola: teoria e prática**. 6 ed. São Paulo, Heccus, 2015.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: EPU, 2013.

MARTINS, Lúcia Márcia; LAVOURA, Tiago Nicola. Materialismo histórico-dialético: contributos para a investigação em educação. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 71, p. 223-239, set./out. 2018.

MARX, Karl. **Contribuição à Crítica da Economia Política**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

MARX, Karl. **Crítica da filosofia do direito de Hegel**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MARX, Karl. **A miséria da filosofia**. 1ª ed. São Paulo: Editora Boitempo, 2017.

MARX, Karl; ENGELS, Frederick. **A Ideologia Alemã (Feuerbach)**. São Paulo: Boitempo, 2014.

MARX, Karl; ENGELS, Frederick. **Manifesto do Partido Comunista**. 1º Martin Carent, 2015.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Martin Claret, 2002.

MENDONÇA, Sonia Regina. .Estado. In: CALDART, Roseli [et al] (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.) Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. 36 ed. Petrópolis: Vozes, 2016 - Série manuais acadêmicos.

MICHAELIS. Moderno Dicionário da Língua Portuguesa [on line]. Versão 2015. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php>>. Acesso em: 10 out. 2020.

MOLINA, Monica; HAGE, Salomão Mufarrej. Política de formação de educadores do campo no contexto da expansão da educação superior. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 51, n.37, p.121-146, jan/dez, 2015.

MOLINA, Mônica Castagna. **A contribuição do Pronera na construção de políticas públicas de educação do campo e desenvolvimento sustentável**. 2003. 165 f. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Sustentável) – Centro de Desenvolvimento Sustentável, Universidade de Brasília (UnB), Brasília, DF, 2003.

MOLINA, Mônica Castagna. Educação do campo e o enfrentamento das tendências das atuais políticas públicas. **Educação e Perspectiva**, v. 6, n. 2, p. 378-400, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/6809>. Acesso em 10 abr.2020.

MOLINA, Mônica Castagna; Antunes-Rocha, Maria Isabel. EDUCAÇÃO DO CAMPO: HISTÓRIA, PRÁTICAS E DESAFIOS NO ÂMBITO DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES – REFLEXÕES SOBRE O PRONERA E O PROCAMPO. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.22, n.2, p.220-253, jul./dez.2014. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/viewFile/5252/3689>. Acesso em: 07out.2020.

MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de. Por uma educação do campo: contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo. Brasília, 2004. p. 13-52. (Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 5).

MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Lais Mourão. Licenciatura em Educação do Campo. *In*: CALDART, Roseli [et al] (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

MOLINA, Mônica Castagna; HAGE, Salomão Mufarrej. Política de formação de educadores do campo no contexto da expansão da educação superior. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 51, n.37, p.121-146, jan/dez, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/7174/5300>. Acesso em 15 de jun. de 2020.

MOURÃO, Arminda Rachel Botelho; BORGES, Heloisa da Silva Borges. Pensando a Educação Básica no campo amazônico *In*: PINHEIRO, Maria das Graças Sá; FALCÃO, Nádia Maciel. **Políticas Públicas, Educação Básica e Desafios Amazônicos**. Manaus: EDUA, 2016.

MUNARIM, Antônio. Trajetória do movimento nacional de educação do campo do campo no Brasil. **Revista Educação**. Santa Maria. v.33. n.11, p. 57-72 jan-abr. 2008. Disponível: www.ufsm.br/ce/revista. Acesso em: 24 de ago. 2019.

PARINTINS. **Plano Municipal de Educação**, 2015.

PARINTINS. **Relatórios trimestrais das atividades desenvolvidas pela Coordenação do Ensino Fundamental e Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. SEMEDI/PIN em 2018.

PARINTINS. **Dados Gerais Sobre Educação do Campo em Parintins**. SEMEDI/PIN, 2021.

PIMENTA, Ana Cristina Tavares. **Educação do campo: recorte das Políticas Públicas no município de Maués- AM**. 2015. 152f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2015.

PISTRAK, Moisey. M. **A escola-comuna**. 1.ed São Paulo: Expressão Popular, 2009.

PANTOJA, Geandro Guerreiro. **Acordo de Pesca**: instrumento para a co-gestão do uso dos recursos pesqueiros no município de Parintins-Am. Dissertação (Mestrado em Ciências do Ambiente e Sustentabilidade na Amazônia) - Manaus: UFAM, 2006.

PRATA, Bruna dos Santos. **EDUCAÇÃO NO CAMPO EM PARINTINS: UM ESTUDO A PARTIR A PARTIR DAS RODAS DE CONVERSA DO FOPINECAF**. Trabalho de Conclusão de Curso - Parintins:UEA, 2019.

SAVIANI, Dermeval. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024**: Teor integral conforme edição extra do Diário Oficial da União de 26/06/2014. Campinas, SP: Autores Associados, 2014. (Suplemento do livro Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação: significados, controvérsias e perspectivas).

SEMERARO, Giovanni. Da libertação à hegemonia: Freire e Gramsci no processo de democratização do Brasil. In FICHNER, Bernd., et al (orgs). **Cultura dialética e hegemonia: práticas pedagógicas e pesquisas em educação**. Vitória: Edufes, 2013.

SILVA, Hellen do Socorro de Araújo. **Programa Escola Ativa política de formação continuada de professores de escolas multisseriadas e seus impactos no cotidiano da sala de aula**. Dissertação de mestrado em (Educação). Universidade do Estado do Pará. Belém, p. 1- 199, 2011.

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

SILVA, Sebastião Janderson Torres da. **Cultura e Educação da Criança Ribeirinha: Estudo na Comunidade Santo Antônio do Tracajá - Parintins/AM**. Dissertação de Mestrado, Manaus/PPGSCA, 2018

SILVA, Simone Souza. **Políticas de formação inicial de professores do campo em Parintins: contextos e contradições**. Tese de Doutorado. Manaus, UFAM/Faced/PPGE, 2017. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/6084>. Acesso em 13 de agosto de 2019.

SILVA, Simone Souza; PIMENTA, Ana Cristina Tavares; MOURÃO, Arminda Rachel Botelho. O Cenário das Escolas Públicas Ribeirinhas no Baixo Amazonas. In: **XII Seminário Nacional de Políticas Educacionais e Currículo/I Seminário Internacional de Políticas Públicas Educacionais, Cultura e Formação de Professores 25, 26 e 27 de novembro de 2014**. Belém: Universidade Federal do Pará, 2014.

SOUZA, Clemilda da Penha Bergamin Athayde de. **POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DE ESCOLAS MULTISSERIADAS DO CAMPO EM VARGEM ALTA-ES: desafios e possibilidades**. Dissertação (Mestrado em Políticas Sociais). Centro de Ciência do Homem - CCH da Universidade Estadual Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF, CAMPOS DOS GOYTACAZES – RJ JUNHO / 2017. Disponível em: <https://uenf.br/posgraduacao/politicas-sociais/wp-content/uploads/sites/11/2018/05/CLEMILDA-DA-PENHA-BERGAMIN-ATHAYDE-DE-SOUZA.pdf>. Acesso em: 10 mar.2020.

TAFFAREL, de Celi Nelza Zulke. Políticas públicas, educação do campo e formação de professores para a escola do campo. In: ALVARENGA, Marcia Soares de [et al]. **Educação Popular, Movimentos Sociais e Formação de Professores: outras questões, outros diálogos**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012.

TAVARES, Maria Trindade S. **Da educação rural à educação do campo no Amazonas: rupturas e permanências**. (Tese de Doutorado). Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2018.

VILHENA JÚNIOR, Waldemar Moura. **A política de educação do campo entre o pensado e o praticado: um estudo sobre convênio UEA/INCRA/PRONERA (2004/2008)**. 2013.

119 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2013.

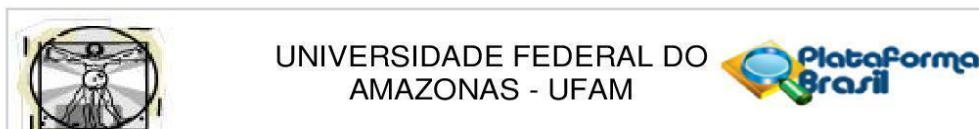
UCHÔA, Iraci Carvalho. **Trabalho e Educação do Campo no contexto amazônico: um estudo em uma comunidade camponesa do Médio Rio Solimões**. 2018. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2018.

VASCONCELOS, Maria Eliane. **Educação do Campo no Amazonas: história e diálogos com as territorialidades das águas, das terras e florestas**. Tese (Doutorado em Educação)- Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará, Belém, 2017.

VIEIRA, Sofia Lerche. Políticas de formação em cenários de reforma. *In*: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; AMARAL, Ana Lúcia (orgs). **Formação de professores: Políticas e debates**. 2. ed - Campinas, SP: Papírus, 2003. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho pedagógico).

ANEXOS

ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Formação continuada de professores (as) das escolas do campo: um estudo das políticas públicas em Parintins-AM.

Pesquisador: ERICA DE SOUZA E SOUZA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 32624920.9.0000.5020

Instituição Proponente: FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FAGED / UFAM

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.154.992

Apresentação do Projeto:

A pesquisa visa descrever os procedimentos metodológicos que serão empregados na pesquisa de mestrado: Formação continuada de professores (as) das escolas do campo: um estudo das políticas públicas em Parintins-AM, cujo objetivo geral consiste em Analisar as políticas públicas de formação continuada de professores/as para as escolas do campo do município de Parintins-AM, especificamente na escola da Comunidade do Tracajá. Trata-se de uma pesquisa qualitativa com apoio do método de análise do Materialismo histórico-Dialético, onde serão utilizadas as técnicas de pesquisa tais como: entrevista semiestruturada, com o auxílio de outras técnicas secundárias de coleta para a realização deste estudo como as conversas informais, anotações, caderno de campo e registros audiovisuais visando atingir os objetivos do estudo. Dessa forma o estudo dar-se-á em dois momentos, a saber: a princípio será feita uma pesquisa bibliográfica e documental, e só posteriormente a pesquisa in lócus. Os sujeitos da pesquisa serão representantes dos movimentos sociais do campo em Parintins, 1 técnico da secretaria municipal de educação (SEMED), responsável pela formação continuada de professores (as) do campo no município, 10 professores que atuam em uma escolas do campo de Parintins tem ligação com os movimentos sociais, o (a) coordenador (a) do Fórum Parintinense de Educação do Campo, das Águas e da Floresta "Paulo Freire" (FOPINECAF) e o (a) coordenador (a) do Grupo Ambiental Natureza Viva (GRANAV). O lócus da pesquisa é a Escola Municipal Luiz Gonzaga localizada na comunidade Santo Antônio do Tracajá, que se encontra localizada em área de assentamento do

Endereço: Rua Teresina, 495

Bairro: Adrianópolis

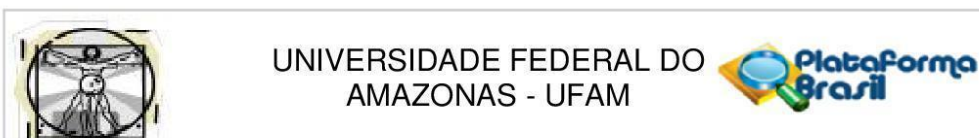
UF: AM

Município: MANAUS

Telefone: (92)3305-1181

CEP: 69.057-070

E-mail: cep.ufam@gmail.com



Continuação do Parecer: 4.154.992

humanos devem ser suspensas, à exceção das que estejam trabalhando nas áreas de saúde, diretamente relacionadas ao coronavírus ou que necessitem de acompanhamento contínuo, com as devidas precauções e autorização das autoridades de saúde pública do Estado do Amazonas. pág.3/5. Portanto a pesquisadora deve modificar seu cronograma na etapa coleta de dados presenciais após a pandemia ao terminar o confinamento ou fazer a pesquisa de forma virtual segundo orientações da CONEP.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Diante do exposto, somos de parecer pela APROVAÇÃO do projeto, pois o pesquisador cumpriu com as determinações da Resolução 466/12 no que concerne aos termos de apresentação obrigatória, acima mencionados.

É o parecer

Considerações Finais a critério do CEP:

Em razão do exposto, somos de parecer favorável que o projeto seja aprovado.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1525506.pdf	01/07/2020 11:35:46		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLCEcoordenadordogranav.docx	01/07/2020 11:32:57	ERICA DE SOUZA E SOUZA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLCEcoordenadordofopinecaf.docx	01/07/2020 11:32:39	ERICA DE SOUZA E SOUZA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLCEtecnicosemed.docx	01/07/2020 11:32:19	ERICA DE SOUZA E SOUZA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLCEprofessores.docx	01/07/2020 11:31:50	ERICA DE SOUZA E SOUZA	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto.pdf	28/05/2020	ERICA DE SOUZA E	Aceito

Endereço: Rua Teresina, 495

Bairro: Adrianópolis

CEP: 69.057-070

UF: AM

Município: MANAUS

Telefone: (92)3305-1181

E-mail: cep.ufam@gmail.com

OBS: O título da pesquisa sofreu alterações

ANEXO B– TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS/AS PROFESSORES/AS



Poder executivo
Ministério da educação
Universidade Federal do Amazonas
Faculdade de educação - FAGED
Programa de pós-graduação em educação - PPGE



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Prezado (a) professor (a),

Convidamos o (a) senhor (a) a participar da pesquisa de mestrado, “AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES/AS DAS ESCOLAS DO CAMPO: Estudo na comunidade do Tracajá numa escola municipal de Parintins-AM”, cujo pesquisador responsável é a mestranda Érica de Souza e Souza, discente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, endereço institucional: Av. General Rodrigo Otávio, 300, Coroado, - setor norte pavilhão: rio Uatumã, - Campus da UFAM, CEP: 6900-810 telefone: (92) 99231-3506 e-mail: souzaoficial7@gmail.com, sob a orientação da professora Dra. Heloisa da Silva Borges, com endereço institucional: Av. General Rodrigo Otávio, 300, Coroado, - Setor Norte - campus da UFAM, CEP: 6900-810 telefone: (92) 98211-7752 e-mail: helo-borges@hotmail.com.

O objetivo geral desta pesquisa consiste em analisar as políticas públicas de formação continuada de professores/as para as escolas do campo do município de Parintins-Am, especificamente na escola da Comunidade do Tracajá. Como objetivos específicos: 1) Estudar as categorias de análise: Formação continuada de professores/as; políticas públicas das escolas do campo; Educação do Campo; 2) Averiguar de que forma a política pública de formação continuada de professores/as de escolas do campo estão sendo implementadas no município de Parintins, apontando possíveis contradições e contribuições; 3) Examinar a proposta de formação dos Movimentos Sociais do Campo para as escolas do campo, a considerar a formação continuada de professores/as.

A relevância desta pesquisa se apresenta pelo benefício de obtenção de conhecimentos sobre as políticas públicas de formação continuada de professores para as escolas campo no município de Parintins, uma vez que essas escolas têm um importante papel na função e transformação social do campo nesse município, haja vista que esta tem grande responsabilidade em ofertar um ensino no meio social à qual estão inseridas.

Assim, queremos ouvi-lo (a), por entendermos que ao realizarmos entrevista com você, pode contribuir com nossa investigação. Pedimos seu consentimento para que as entrevistas sejam gravadas em áudio, que, após, serão transcritas e textualizadas, tendo o devido cuidado de preservar o conteúdo das mesmas, pois seu conteúdo será utilizado e analisado na dissertação. É garantida a plena liberdade de recusar a participação ou retirar sua participação, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma para o tratamento que ele (a) recebe neste serviço.

Toda pesquisa com seres humanos envolve riscos aos participantes. Dessa forma, informamos que a presente pesquisa pode vir a ocorrer risco, pois ressaltamos que não há pesquisas envolvendo seres humanos com risco zero, seja de ordem psicológica, físicas, material e imaterial, tais como: constrangimento ou alteração de comportamento durante a gravação de áudio, cansaço ou aborrecimento ao participar de entrevistas.

No entanto, caso haja quaisquer prejuízo aos participantes é garantido o ressarcimento das despesas da pesquisa, quando necessário. Tendo em vista que os itens ressarcidos não são apenas aqueles relacionados a “transporte” e “alimentação”, mas a tudo que for necessário no estudo conforme a resolução CNS de Nº 446 de 2012.

Sendo realizado quando necessário o encaminhamento e acompanhamento do participante a consulta com médicos especialistas e psicólogos, além dos prejuízos relacionados a “transporte” e “alimentação”, e tudo que for necessário no estudo conforme a resolução CNS nº. 446 de 2012. Sendo realizado esse ressarcimento em dinheiro, para cobrir as despesas feitas por conta da pesquisa e dela decorrente, sendo também assegurando o direito a indenizações e cobertura material para reparação a dano causado pela pesquisa, conforme a resolução CNS nº. 446 de 2012.

Como instrumento de pesquisas, serão utilizados roteiros de entrevistas semiestruturadas aplicadas aos sujeitos participantes. Caso aceite participar da pesquisa as informações obtidas serão analisadas em conjunto com os demais participantes, enfatizamos que faremos uso de procedimentos que assegurem a confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem, garantido assim o sigilo da pesquisa. O (a) Senhor (a), não receberá nenhuma remuneração por participar desta pesquisa, assim como não terá despesas. O local, horário e data da pesquisa serão combinados com antecedência entre pesquisador e entrevistado.

Para qualquer outra informação, o (a) Senhor (a) pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal do Amazonas (CEP/UFAM) e com a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), quando pertinente. O CEP/UFAM fica na Escola de Enfermagem de Manaus (EEM/UFAM) - Sala 07, Rua Teresina, 495 – Adrianópolis, CEP: 69057-070 – Manaus – AM, Fone: (92) 3305-1181 Ramal 2004, e o e-mail: cep@ufam.edu.br. O CEP/UFAM é um colegiado multi e transdisciplinar, independente, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

Este documento (TCLE) será elaborado em duas VIAS, que serão rubricadas em todas as suas páginas, exceto a com as assinaturas, e assinadas ao seu término pelo (a) Senhor (a), e pelo pesquisador responsável, ficando uma via com cada um.

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO

Eu, _____, tendo sido informado (a) quanto ao teor de tudo aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo da referida pesquisa, manifesto meu livre consentimento em participe desta pesquisa, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, pela participação do mesmo. Este documento será emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pela pesquisadora, ficando uma via com cada um de nós. Declaro.

(Local) _____, ____/____/____

Assinatura do Responsável Legal

Assinatura do Pesquisador Responsável

Rubricas _____ (Participante)

_____ (Pesquisador)

**ANEXO C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA
O/A TÉCNICO/ A DO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO DA
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PARINTINS**



**Poder executivo
Ministério da educação
Universidade Federal do Amazonas
Faculdade de educação - FAGED
Programa de pós-graduação em educação - PPGE**



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Prezado (a) técnico (a) do Departamento de Educação do Campo da Secretaria Municipal de Educação de Parintins,

Convidamos o (a) senhor (a) a participar da pesquisa de mestrado, “AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES/AS DAS ESCOLAS DO CAMPO: Estudo na comunidade do Tracajá numa escola municipal de Parintins-AM”, cujo pesquisador responsável é a mestranda Érica de Souza e Souza, discente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, endereço institucional: Av. General Rodrigo Otávio, 300, Coroado, - setor norte pavilhão: rio Uatumã, - Campus da UFAM, CEP: 6900-810 telefone: (92) 99231-3506 e-mail: souzaoficial7@gmail.com, sob a orientação da professora Dra. Heloisa da Silva Borges, com endereço institucional: Av. General Rodrigo Otávio, 300, Coroado, - Setor Norte - campus da UFAM, CEP: 6900-810 telefone: (92) 98211-7752 e-mail: helo-borges@hotmail.com.

O objetivo geral desta pesquisa consiste em analisar as políticas públicas de formação continuada de professores/as para as escolas do campo do município de Parintins-Am, especificamente na escola da Comunidade do Tracajá. Como objetivos específicos: 1) Estudar as categorias de análise: Formação continuada de professores/as; políticas públicas das escolas do campo; Educação do Campo; 2) Averiguar de que forma a política pública de formação continuada de professores/as de escolas do campo estão sendo implementadas no município de Parintins, apontando possíveis contradições e contribuições; 3) Examinar a proposta de formação dos Movimentos Sociais do Campo para as escolas do campo, a considerar a formação continuada de professores/as.

A relevância desta pesquisa se apresenta pelo benefício de obtenção de conhecimentos sobre as políticas públicas de formação continuada de professores para as escolas campo no município de Parintins, uma vez que essas escolas têm um importante papel na função e transformação social do campo nesse município, haja vista que esta tem grande responsabilidade em ofertar um ensino no meio social à qual estão inseridas.

Assim, queremos ouvi-lo (a), por entendermos que ao realizarmos entrevista com você, pode contribuir com nossa investigação. Pedimos seu consentimento para que as entrevistas sejam gravadas em áudio, que, após, serão transcritas e textualizadas, tendo o devido cuidado de preservar o conteúdo das mesmas, pois seu conteúdo será utilizado e analisado na dissertação. É garantida a plena liberdade de recusar a participação ou retirar sua

participação, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma para o tratamento que ele (a) recebe neste serviço.

Toda pesquisa com seres humanos envolve riscos aos participantes. Dessa forma, informamos que a presente pesquisa pode vir a ocorrer risco, pois ressaltamos que não há pesquisas envolvendo seres humanos com risco zero, seja de ordem psicológica, físicas, material e imaterial, tais como: constrangimento ou alteração de comportamento durante a gravação de áudio, cansaço ou aborrecimento ao participar de entrevistas.

No entanto, caso haja quaisquer prejuízo aos participantes é garantido o ressarcimento das despesas da pesquisa, quando necessário. Tendo em vista que os itens ressarcidos não são apenas aqueles relacionados a “transporte” e “alimentação”, mas a tudo que for necessário no estudo conforme a resolução CNS de Nº 446 de 2012.

Sendo realizado quando necessário o encaminhamento e acompanhamento do participante a consulta com médicos especialistas e psicólogos, além dos prejuízos relacionados a “transporte” e “alimentação”, e tudo que for necessário no estudo conforme a resolução CNS nº. 446 de 2012. Sendo realizado esse ressarcimento em dinheiro, para cobrir as despesas feitas por conta da pesquisa e dela decorrente, sendo também assegurando o direito a indenizações e cobertura material para reparação a dano causado pela pesquisa, conforme a resolução CNS nº. 446 de 2012.

Como instrumento de pesquisas, serão utilizados roteiros de entrevistas semiestruturadas aplicadas aos sujeitos participantes. Caso aceite participar da pesquisa as informações obtidas serão analisadas em conjunto com os demais participantes, enfatizamos que faremos uso de procedimentos que assegurem a confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem, garantido assim o sigilo da pesquisa. O (a) Senhor (a), não receberá nenhuma remuneração por participar desta pesquisa, assim como não terá despesas. O local, horário e data da pesquisa serão combinados com antecedência entre pesquisador e entrevistado.

Para qualquer outra informação, o (a) Senhor (a) pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal do Amazonas (CEP/UFAM) e com a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), quando pertinente. O CEP/UFAM fica na Escola de Enfermagem de Manaus (EEM/UFAM) - Sala 07, Rua Teresina, 495 – Adrianópolis, CEP: 69057-070 – Manaus – AM, Fone: (92) 3305-1181 Ramal 2004, e o e-mail: cep@ufam.edu.br. O CEP/UFAM é um colegiado multi e transdisciplinar, independente, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

Este documento (TCLE) será elaborado em duas VIAS, que serão rubricadas em todas as suas páginas, exceto a com as assinaturas, e assinadas ao seu término pelo (a) Senhor (a), e pelo pesquisador responsável, ficando uma via com cada um.

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO

Eu, _____, tendo sido informado (a) quanto ao teor de tudo aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo da referida pesquisa, manifesto meu livre consentimento em participe desta pesquisa, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, pela participação do mesmo. Este documento será emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pela pesquisadora, ficando uma via com cada um de nós. Declaro.

(Local) _____, ____/____/____

Assinatura do Responsável Legal

Assinatura do Pesquisador Responsável

Rubricas _____ (Participante)

_____ (Pesquisador)

**ANEXO D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA O/ A
COORDENADOR/A DO FÓRUM PARINTINENSE DE EDUCAÇÃO DO CAMPO,
DAS FLORESTAS E DAS ÁGUAS “PAULO FREIRE” - FOPINECAF**



**Poder executivo
Ministério da educação
Universidade Federal do Amazonas
Faculdade de educação - FAGED
Programa de pós-graduação em educação - PPGE**



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Prezado (a) coordenador (a) do Fórum Parintinense de Educação do Campo, das Florestas e das Águas “Paulo Freire”,

Convidamos o (a) senhor (a) a participar da pesquisa de mestrado, “AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES/AS DAS ESCOLAS DO CAMPO: Estudo na comunidade do Tracajá numa escola municipal de Parintins-AM”, cujo pesquisador responsável é a mestrandia Érica de Souza e Souza, discente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, endereço institucional: Av. General Rodrigo Otávio, 300, Coroado, - setor norte pavilhão: rio Uatumã, - Campus da UFAM, CEP: 6900-810 telefone: (92) 99231-3506 e-mail: souzaoficial7@gmail.com, sob a orientação da professora Dra. Heloisa da Silva Borges, com endereço institucional: Av. General Rodrigo Otávio, 300, Coroado, - Setor Norte - campus da UFAM, CEP: 6900-810 telefone: (92) 98211-7752 e-mail: helo-borges@hotmail.com.

O objetivo geral desta pesquisa consiste em analisar as políticas públicas de formação continuada de professores/as para as escolas do campo do município de Parintins-Am, especificamente na escola da Comunidade do Tracajá. Como objetivos específicos: 1) Estudar as categorias de análise: Formação continuada de professores/as; políticas públicas das escolas do campo; Educação do Campo; 2) Averiguar de que forma a política pública de formação continuada de professores/as de escolas do campo estão sendo implementadas no município de Parintins, apontando possíveis contradições e contribuições; 3) Examinar a proposta de formação dos Movimentos Sociais do Campo para as escolas do campo, a considerar a formação continuada de professores/as.

A relevância desta pesquisa se apresenta pelo benefício de obtenção de conhecimentos sobre as políticas públicas de formação continuada de professores para as escolas campo no município de Parintins, uma vez que essas escolas têm um importante papel na função e transformação social do campo nesse município, haja vista que esta tem grande responsabilidade em ofertar um ensino no meio social à qual estão inseridas.

Assim, queremos ouvi-lo (a), por entendermos que ao realizarmos entrevista com você, pode contribuir com nossa investigação. Pedimos seu consentimento para que as entrevistas sejam gravadas em áudio, que, após, serão transcritas e textualizadas, tendo o devido cuidado de preservar o conteúdo das mesmas, pois seu conteúdo será utilizado e

analisado na dissertação. É garantida a plena liberdade de recusar a participação ou retirar sua participação, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma para o tratamento que ele (a) recebe neste serviço.

Toda pesquisa com seres humanos envolve riscos aos participantes. Dessa forma, informamos que a presente pesquisa pode vir a ocorrer risco, pois ressaltamos que não há pesquisas envolvendo seres humanos com risco zero, seja de ordem psicológica, físicas, material e imaterial, tais como: constrangimento ou alteração de comportamento durante a gravação de áudio, cansaço ou aborrecimento ao participar de entrevistas.

No entanto, caso haja quaisquer prejuízo aos participantes é garantido o ressarcimento das despesas da pesquisa, quando necessário. Tendo em vista que os itens ressarcidos não são apenas aqueles relacionados a “transporte” e “alimentação”, mas a tudo que for necessário no estudo conforme a resolução CNS de Nº 446 de 2012.

Sendo realizado quando necessário o encaminhamento e acompanhamento do participante a consulta com médicos especialistas e psicólogos, além dos prejuízos relacionados a “transporte” e “alimentação”, e tudo que for necessário no estudo conforme a resolução CNS nº. 446 de 2012. Sendo realizado esse ressarcimento em dinheiro, para cobrir as despesas feitas por conta da pesquisa e dela decorrente, sendo também assegurando o direito a indenizações e cobertura material para reparação a dano causado pela pesquisa, conforme a resolução CNS nº. 446 de 2012.

Como instrumento de pesquisas, serão utilizados roteiros de entrevistas semiestruturadas aplicadas aos sujeitos participantes. Caso aceite participar da pesquisa as informações obtidas serão analisadas em conjunto com os demais participantes, enfatizamos que faremos uso de procedimentos que assegurem a confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem, garantido assim o sigilo da pesquisa. O (a) Senhor (a), não receberá nenhuma remuneração por participar desta pesquisa, assim como não terá despesas. O local, horário e data da pesquisa serão combinados com antecedência entre pesquisador e entrevistado.

Para qualquer outra informação, o (a) Senhor (a) pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal do Amazonas (CEP/UFAM) e com a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), quando pertinente. O CEP/UFAM fica na Escola de Enfermagem de Manaus (EEM/UFAM) - Sala 07, Rua Teresina, 495 – Adrianópolis, CEP: 69057-070 – Manaus – AM, Fone: (92) 3305-1181 Ramal 2004, e o e-mail: cep@ufam.edu.br. O CEP/UFAM é um colegiado multi e transdisciplinar, independente, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

Este documento (TCLE) será elaborado em duas VIAS, que serão rubricadas em todas as suas páginas, exceto a com as assinaturas, e assinadas ao seu término pelo (a) Senhor (a), e pelo pesquisador responsável, ficando uma via com cada um.

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO

Eu, _____, tendo sido informado (a) quanto ao teor de tudo aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo da referida pesquisa, manifesto meu livre consentimento em participe desta pesquisa, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, pela

participação do mesmo. Este documento será emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pela pesquisadora, ficando uma via com cada um de nós. Declaro.

(Local) _____, ____/____/____

Assinatura do Responsável Legal

Assinatura do Pesquisador Responsável

Rubricas _____ (Participante)

_____ (Pesquisador)

ANEXO E - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA O/ A COORDENADOR/ A DO GRUPO AMBIENTAL NATUREZA VIVA “GRANAV”



**Poder executivo
Ministério da educação
Universidade Federal do Amazonas
Faculdade de educação - FAGED
Programa de pós-graduação em educação - PPGE**



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Prezado (a) coordenador (a) do Grupo Ambiental Natureza Viva “GRANAV”

Convidamos o (a) senhor (a) a participar da pesquisa de mestrado, “AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES/AS DAS ESCOLAS DO CAMPO: Estudo na comunidade do Tracajá numa escola municipal de Parintins-AM”, cujo pesquisador responsável é a mestrandia Érica de Souza e Souza, discente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, endereço institucional: Av. General Rodrigo Otávio, 300, Coroado, - setor norte pavilhão: rio Uatumã, - Campus da UFAM, CEP: 6900-810 telefone: (92) 99231-3506 e-mail: souzaoficial7@gmail.com, sob a orientação da professora Dra. Heloisa da Silva Borges, com endereço institucional: Av. General Rodrigo Otávio, 300, Coroado, - Setor Norte - campus da UFAM, CEP: 6900-810 telefone: (92) 98211-7752 e-mail: helo-borges@hotmail.com.

O objetivo geral desta pesquisa consiste em analisar as políticas públicas de formação continuada de professores/as para as escolas do campo do município de Parintins-Am, especificamente na escola da Comunidade do Tracajá. Como objetivos específicos: 1) Estudar as categorias de análise: Formação continuada de professores/as; políticas públicas das escolas do campo; Educação do Campo; 2) Averiguar de que forma a política pública de formação continuada de professores/as de escolas do campo estão sendo implementadas no município de Parintins, apontando possíveis contradições e contribuições; 3) Examinar a proposta de formação dos Movimentos Sociais do Campo para as escolas do campo, a considerar a formação continuada de professores/as.

A relevância desta pesquisa se apresenta pelo benefício de obtenção de conhecimentos sobre as políticas públicas de formação continuada de professores para as escolas campo no município de Parintins, uma vez que essas escolas têm um importante papel na função e transformação social do campo nesse município, haja vista que está tem grande responsabilidade em ofertar um ensino no meio social à qual estão inseridas.

Assim, queremos ouvi-lo (a), por entendermos que ao realizarmos entrevista com você, pode contribuir com nossa investigação. Pedimos seu consentimento para que as entrevistas sejam gravadas em áudio, que, após, serão transcritas e textualizadas, tendo o devido cuidado de preservar o conteúdo das mesmas, pois seu conteúdo será utilizado e analisado na dissertação. É garantida a plena liberdade de recusar a participação ou retirar sua participação, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma para o tratamento que ele (a) recebe neste serviço.

Toda pesquisa com seres humanos envolve riscos aos participantes. Dessa forma, informamos que a presente pesquisa pode vir a ocorrer risco, pois ressaltamos que não há pesquisas envolvendo seres humanos com risco zero, seja de ordem psicológica, físicas, material e imaterial, tais como: constrangimento ou alteração de comportamento durante a gravação de áudio, cansaço ou aborrecimento ao participar de entrevistas.

No entanto, caso haja quaisquer prejuízo aos participantes é garantido o ressarcimento das despesas da pesquisa, quando necessário. Tendo em vista que os itens ressarcidos não são apenas aqueles relacionados a “transporte” e “alimentação”, mas a tudo que for necessário no estudo conforme a resolução CNS de Nº 446 de 2012.

Sendo realizado quando necessário o encaminhamento e acompanhamento do participante a consulta com médicos especialistas e psicólogos, além dos prejuízos a relacionados a “transporte” e “alimentação”, e tudo que for necessário no estudo conforme a resolução CNS nº. 446 de 2012. Sendo realizado esse ressarcimento em dinheiro, para cobrir as despesas feitas por conta da pesquisa e dela decorrente, sendo também assegurando o direito a indenizações e cobertura material para reparação a dano causado pela pesquisa, conforme a resolução CNS nº. 446 de 2012.

Como instrumento de pesquisas, serão utilizados roteiros de entrevistas semiestruturadas aplicadas aos sujeitos participantes. Caso aceite participar da pesquisa as informações obtidas serão analisadas em conjunto com os demais participantes, enfatizamos que faremos uso de procedimentos que assegurem a confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem, garantido assim o sigilo da pesquisa. O (a) Senhor (a), não receberá nenhuma remuneração por participar desta pesquisa, assim como não terá despesas. O local, horário e data da pesquisa serão combinados com antecedência entre pesquisador e entrevistado.

Para qualquer outra informação, o (a) Senhor (a) pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal do Amazonas (CEP/UFAM) e com a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), quando pertinente. O CEP/UFAM fica na Escola de Enfermagem de Manaus (EEM/UFAM) - Sala 07, Rua Teresina, 495 – Adrianópolis, CEP: 69057-070 – Manaus – AM, Fone: (92) 3305-1181 Ramal 2004, e o e-mail: cep@ufam.edu.br. O CEP/UFAM é um colegiado multi e transdisciplinar, independente, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

Este documento (TCLE) será elaborado em duas VIAS, que serão rubricadas em todas as suas páginas, exceto a com as assinaturas, e assinadas ao seu término pelo (a) Senhor (a), e pelo pesquisador responsável, ficando uma via com cada um.

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO

Eu, _____, tendo sido informado (a) quanto ao teor de tudo aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo da referida pesquisa, manifesto meu livre consentimento em participe desta pesquisa, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, pela participação do mesmo. Este documento será emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pela pesquisadora, ficando uma via com cada um de nós. Declaro.

(Local) _____, ____/____/____

Assinatura do Responsável Legal

Assinatura do Pesquisador Responsável

Rubricas _____ (Participante)

_____ (Pesquisador)

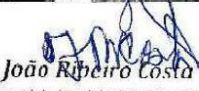
ANEXO F – TERMO DE ANUÊNCIA – SEMED

	PREFEITURA MUNICIPAL DE PARINTINS SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, JUVENTUDE, ESPORTE E LAZER COORDENAÇÃO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO	
---	--	---

TERMO DE ANUÊNCIA

A secretaria Municipal de Educação, Juventude, Esporte e Lazer (SEMED), situada na Rua Paraíba, nº 2456, Bairro Palmares, representada pelo Secretário Municipal de Educação, Juventude, Esporte e Lazer, Sr. João Ribeiro Costa, está de acordo com a execução do projeto de pesquisa intitulado **“Formação Continuada de professores (as) das escolas do campo: Um estudo das Políticas Públicas em Parintins-AM”**, coordenado pela pesquisadora Dra. **Heloisa da Silva Borges**, desenvolvido em conjunto com a mestranda **Érica de Souza e Souza** do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas (PPGE/UFAM), e assume o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa nessa instituição durante a sua realização. Esta instituição está ciente de suas corresponsabilidades como instituição coparticipante do projeto de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Parintins, 10 de Janeiro de 2020.


João Ribeiro Costa
 Secretário Municipal de Educação
Decreto nº 006/2017 - PG,MP

Representante da Secretaria Municipal de Educação, Juventude, Esporte e Lazer

Rua Paraíba, 2456 - Palmares - CEP: 69.153-010
 Parintins - Amazonas - Fone: 3533- 2322
 E-mail: semedpin@gmail.com

ANEXO G – TERMO DE ANUÊNCIA – ESCOLA

	PREFEITURA MUNICIPAL DE PARINTINS SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, JUVENTUDE, ESPORTE E LAZER COORDENAÇÃO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO	
---	--	---

TERMO DE ANUÊNCIA

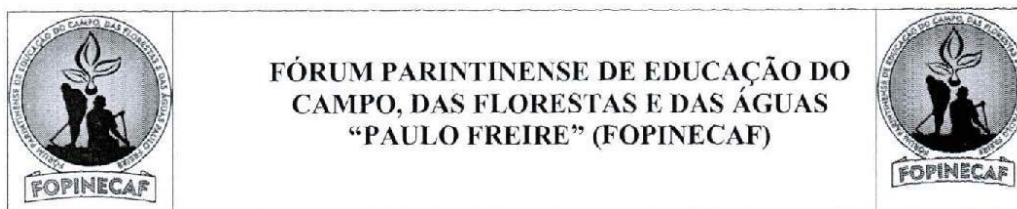
Declaro para os devidos fins que estou de acordo com a execução do projeto de pesquisa intitulado **“Formação Continuada de professores (as) das escolas do campo: Um estudo das políticas públicas em Parintins-AM”**, sob a coordenação e a responsabilidade do (a) Prof (a). Dra. **Heloisa da Silva Borges** da Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, que será realizado pelo proponente **Érica de Souza e Souza**, mestranda discente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, o qual terá o apoio desta Instituição **Escola Municipal Luiz Gonzaga**.

Parintins, 03 de março de 2020.


 Representante da Escola Municipal Luiz Gonzaga
 Função: gestor

Rua Paraíba, 2456 - Palmares - CEP: 69.153-010
 Parintins - Amazonas - Fone: 3533-2322
 E-mail: semedpin@gmail.com

ANEXO H – TERMO DE ANUÊNCIA – FOPINECAF



FÓRUM PARINTINENSE DE EDUCAÇÃO DO CAMPO, DAS FLORESTAS E DAS ÁGUAS “PAULO FREIRE” (FOPINECAF)

TERMO DE ANUÊNCIA

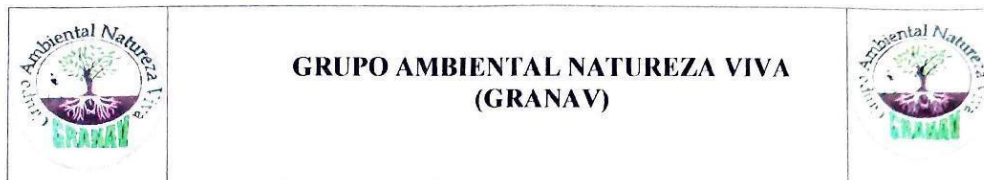
O Fórum Parintinense de Educação do Campo, das Florestas e das Águas “Paulo Freire” (FOPINECAF), representado pela coordenadora, Sra. Simone Souza Silva, está de acordo com a execução do projeto de pesquisa intitulado **“Formação Continuada de professores (as) das escolas do campo: Um estudo das Políticas Públicas em Parintins-AM”**, coordenado pela pesquisadora Dra. **Heloisa da Silva Borges**, desenvolvido em conjunto com a mestrand **Érica de Souza e Souza** do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas (PPGE/UFAM), e assume o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa nessa instituição durante a sua realização. Esta instituição está ciente de suas corresponsabilidades como instituição coparticipante do projeto de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Parintins, 11 de fevereiro de 2020.

Prof.ª Dr.ª Simone Souza Silva
Pedagogia - Cesp UEA
Representante do Fórum Parintinense de Educação do Campo, das Florestas e das Águas
“Paulo Freire” (FOPINECAF)

Parintins - Amazonas - Fone: (92) 92619777
E-mail: fopineguas2@gmail.com

ANEXO I – TERMO DE ANUÊNCIA – GRANAV



TERMO DE ANUÊNCIA

O Grupo Ambiental Natureza Viva (GRANAV) em Parintins, representado pelo coordenador, Sr. Adilson da Costa Silva, está de acordo com a execução do projeto de pesquisa intitulado **“Formação Continuada de professores (as) das escolas do campo: Um estudo das Políticas Públicas em Parintins-AM”**, coordenado pela pesquisadora Dra. **Heloisa da Silva Borges**, desenvolvido em conjunto com a mestrand **Érica de Souza e Souza** do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas (PPGE/UFAM), e assume o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa nessa instituição durante a sua realização. Esta instituição está ciente de suas corresponsabilidades como instituição coparticipante do projeto de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Parintins, 13 de FEVEREIRO de 2020.

Adilson da Costa Silva

Representante do Grupo Ambiental Natureza Viva em Parintins (GRANAV)

Rua: Paes de Andrade nº 74 CEP:69150-000
Parintins - Amazonas
E-mail: granav_pin@yahoo.com.br

APÊNDICES

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES (AS) DO CAMPO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS FACULDADE DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Estimado (a) professor (a) contamos com a sua colaboração para a pesquisa intitulada “AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES/AS DAS ESCOLAS DO CAMPO: Estudo na comunidade do Tracajá numa escola municipal de Parintins-AM”. Trata-se de uma pesquisa em nível de mestrado vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas. O objetivo geral dessa pesquisa consiste em Analisar as políticas públicas de formação continuada de professores/as para as escolas do campo do município de Parintins-Am, especificamente na escola da Comunidade do Tracajá. Com certeza a sua opinião será muito importante para este estudo, pois a partir dos resultados obtidos nessa pesquisa será possível, dentro dos limites a que estamos nos propondo, contribuir com novas discussões sobre o tema investigado em Parintins; bem como com a própria luta do Movimento Por uma Educação do Campo nesse município.

Agradecemos a sua colaboração

Mestranda: Érica de Souza e Souza

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Heloísa da Silva Borges.

I. Identificação / Perfil profissional

Entrevista Nº: _____ Data: _____

Idade: _____ Sexo: _____. Nacionalidade: _____ Naturalidade: _____

Local de residência fixa: () comunidade onde trabalha () em outra comunidade () área urbana

Nível de formação ao entrar no serviço público do magistério _____

Formação acadêmica: _____

Instituição formadora: _____ Ano de Conclusão do Curso: _____

Possui pós-graduação? () Sim () Não. Pós-graduação em: _____

Instituição formadora: _____

Tempo de Atuação na docência: _____

Tempo de atuação na escola do Campo? _____

Tempo de atuação na escola investigada? _____

Forma de ingresso no trabalho: () Concurso público () Contrato Temporário por Processo Seletivo () Contrato Temporário por Indicação

Organização da sala de aula que atua: () Seriada () Multisseriada () Agregada.

Participa de algum Movimento Social: () Sim () Não Qual: _____

II. Sobre a Educação do Campo

1. O que levou você a tornar-se professor (a) de escola do campo?

2. Como é para você trabalhar em uma escola do campo?

3. Em sua opinião o que é a Educação do Campo?

III- Formação continuada de professores (as) do campo

4. Você já participou de algum (ns) curso (s) de formação continuada em que se trabalhou a temática da Educação do Campo? Se sim, você poderia enumerar as ações, cursos, projetos ou programas de formação continuada de professores oriundos do MEC, SEDUC ou SEMED que você tenha participado?

5. Em quanto tempo esse (s) curso (s) foi (foram) desenvolvido (s)?

- () 1 a 15 dias
 () 15 dias a 1 mês
 () 1 a 3 meses
 () 3 a 6 meses
 () mais que 6 meses.

6. Qual a metodologia oferecida por esse (s) curso (s)?

- () aulas expositivas
 () aulas expositivas dialogadas com aporte teórico
 () oficinas
 () rodas de conversa, encontro e troca de experiências
 () outras.

7. Quais as contribuições desse (s) curso (s) para o seu trabalho na escola do campo do contexto onde você atua?

8. Atualmente você participa de alguma formação continuada voltada para professores de

escolas do campo? Se sim quais?

9. Em sua opinião a proposta de formação continuada de professores promovida pela Semed vai de encontro aos desafios e necessidades da escola do campo do contexto amazônico de Parintins?

10. Os cursos de formação continuada ofertados pela Semed tem permitido ampliar seus conhecimentos em relação a Educação do Campo e atende aos seus interesses e necessidades, te dando os subsídios necessários para atuar na escola do campo?

11. Na sua concepção, qual formato/configuração poderia ter os cursos de formação continuada para os professores que trabalham em escolas do campo em Parintins?

12. Quais elementos você considera necessários a serem inseridos na proposta de formação continuada para os professores das escolas do campo do município de Parintins?

13. Como você avalia a Formação Continuada do (a) professor (a) de escolas campo de Parintins?

IV- As políticas públicas de formação continuada de professores (as) para as escolas do campo no município de Parintins

14. Como você avalia a implementação dos Programas nacionais de formação continuada de professores no que se refere à Educação do Campo no município?

15. Em sua opinião as políticas públicas e os Programas nacionais de formação continuada de professores no que se refere à Educação do Campo implementados no município, atende os interesses e necessidade professor das escolas do campo, especificamente da Luz Gonzaga?

16. Você percebe que há algo positivo ou já houve avanços ou não em Parintins em relação às políticas de formação continuada de educação do campo? Comente um pouco sua percepção.

Muito Obrigada!

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO PARA O (A) TÉCNICO (A) DO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO DA SEMED/ PARINTINS



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS FACULDADE DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Estimado (a) técnico (a) do departamento de Educação do Campo da Semed Parintins contamos com a sua colaboração para a pesquisa intitulada “AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES/AS DAS ESCOLAS DO CAMPO: Estudo na comunidade do Tracajá numa escola municipal de Parintins-AM”. Trata-se de uma pesquisa em nível de mestrado vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas. O objetivo geral dessa pesquisa consiste em Analisar as políticas públicas de formação continuada de professores/as para as escolas do campo do município de Parintins-Am, especificamente na escola da Comunidade do Tracajá. Com certeza a sua opinião será muito importante para este estudo, pois a partir dos resultados obtidos nessa pesquisa será possível, dentro dos limites a que estamos nos propondo, contribuir com novas discussões sobre o tema investigado em Parintins; bem como com a própria luta do Movimento Por uma Educação do Campo nesse município.

Agradecemos a sua colaboração

Mestranda: Érica de Souza e Souza

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Heloísa da Silva Borges.

I. Identificação /Perfil profissional

Data da entrevista: _____ Horário: _____

Nome: _____

Funções que exerce no departamento de Educação do Campo da Semed Parintins: _____

Tempo de atuação como técnico (a): _____

Formação acadêmica: _____

Instituição formadora: _____ Ano de Conclusão do Curso: _____

Possui pós-graduação? (...) Sim (...) Não. Pós-graduação em: _____

Instituição formadora: _____

Tempo de atuação como docente (Se houver): _____

Tempo de atuação como docente em escolas do campo: _____

Forma de ingresso no trabalho: (...) Concurso público (...) Contrato Temporário por Processo Seletivo (...) Contrato Temporário por Indicação

Organização da escola do campo que já trabalhou (...) Nucleada (...) Multisseriada (...) Agregada.

II. Sobre a Educação do Campo no Município de Parintins

1 Como foi para você a experiência em trabalhar em escolas do campo?

2 Em sua opinião o que é a Educação do Campo?

3 Como você vê atualmente a educação do Campo no Município de Parintins?

III. A formação continuada de professores (as)

4. Comente um pouco sobre os encontros promovidos pela Semed no que se refere a formação continuada para os professores (as) das escolas do campo do município, nos quais você participa como tutor (a) ou técnico (a), destacando como elas acontecem.

1. Você acredita que a formação continuada destinada aos (as) professores (as) promovida pela SEMED/PIN tem atendido aos interesses e necessidades dos mesmos das escolas do campo?

IV. As políticas públicas de formação continuada de professores (as) para as escolas do campo no município de Parintins

2. Quais os programas nacionais adotados pelo município de Parintins de formação continuada de professores para as escolas do campo?

3. Como se dar o processo de sua escolha dos Programas de formação continuada de professores do campo da Rede municipal de Educação de Parintins?

4. Sobre o processo de inscrições dos professores na formação: Com o estes acontecem? A inscrição é por adesão ou por obrigação? Todos participam da formação ou há professores que não?

5. No que concerne às informações sobre a formação continuada para professores (as) do campo no município: quais locais ocorrem os encontros e se são produzidos algum relatório sobre essa formação?

6. Quem faz o acompanhamento dos programas nacionais de formação continuada de professores (a) do campo em Parintins?

7. Você é a favor da continuidade de algum Programa nacional de formação continuada de professores/as no município de Parintins? Você tem alguma sugestão de algum programa de você considerou eficaz?

8. Quais os desafios à Secretaria Municipal de educação enfrentam em relação à implementação das políticas públicas nacionais de formação continuada para professores (as) de escolas do campo no município de Parintins? (Se houver).

9. Você acredita que houve avanços ou conquistas no município de Parintins em relação às políticas públicas adotadas no que se refere à formação continuada para professores (a) de escola campo?

Muito Obrigada!

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO PARA O (A) COORDENADOR (A) DO FÓRUM PARINTINENSE DE EDUCAÇÃO DO CAMPO, DAS FLORESTAS E DAS ÁGUAS “PAULO FREIRE” – FOPINECAF



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Estimado (a) coordenador (a) do Fórum Parintinense de Educação do Campo, das Florestas e das Águas “Paulo Freire”: _____ contamos com a sua colaboração para a pesquisa intitulada “AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES/AS DAS ESCOLAS DO CAMPO: Estudo na comunidade do Tracajá numa escola municipal de Parintins-AM”. Trata-se de uma pesquisa em nível de mestrado vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas. O objetivo geral dessa pesquisa consiste em analisar as políticas públicas de formação continuada de professores/as para as escolas do campo do município de Parintins-Am, especificamente na escola da Comunidade do Tracajá. Com certeza a sua opinião será muito importante para este estudo, pois a partir dos resultados obtidos nessa pesquisa será possível, dentro dos limites a que estamos nos propondo, contribuir com novas discussões sobre o tema investigado em Parintins; bem como com a própria luta do Movimento Por uma Educação do Campo nesse município.

Agradecemos a sua colaboração

Mestranda: Érica de Souza e Souza

Orientadora: Prof^{ra}. Dr^a. Heloísa da Silva Borges.

I. Identificação /Perfil profissional do (a) entrevistado (a).

Data _____ da entrevista: _____ Horário: _____

Nome: _____

Idade: _____ Sexo: _____

Formação acadêmica: _____ Ano de conclusão: _____

Instituição formadora: _____ Ano de conclusão: _____

Pós-graduação em: _____

Instituição formadora: _____

Ocupação profissional: _____

Tempo de militância na Educação do Campo: _____

Tempo de atuação na coordenação do FOPINECAF _____

II. Perguntas:

- 1) Como se dá as ações do Fórum Parintinense de Educação do Campo, das Florestas e das Águas “Paulo Freire” – FOPINECAF?

-
-
- 2) Na visão do Fórum Parintinense de Educação do Campo, das Florestas e das Águas “Paulo Freire” qual deve ser a configuração da formação continuada de professores (as) para as escolas do campo de Parintins?

- 3) Quais os desafios de elaborar uma proposta de formação continuada de professores (as) que atenda às necessidades das escolas do campo do contexto amazônico do município de Parintins?

- 4) Qual a proposta dos movimentos sociais, e mais especificamente do Fórum Parintinense de Educação do Campo, das Florestas e das Águas “Paulo Freire” para as escolas do campo de Parintins?

- 5) Qual a contribuição dos movimentos sociais por meio do Fórum Parintinense de Educação do Campo, das Florestas e das Águas “Paulo Freire” na construção de uma educação do campo em Parintins?

Muito Obrigada!

APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO PARA O (A) COORDENADOR (A) DO GRUPO AMBIENTAL NATUREZA VIVA “GRANAV”



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS FACULDADE DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Estimado (a) coordenador (a) do Grupo Ambiental Natureza Viva “Granav” _____ contamos com a sua colaboração para a pesquisa intitulada “AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES/AS DAS ESCOLAS DO CAMPO: Estudo na comunidade do Tracajá numa escola municipal de Parintins-AM”. Trata-se de uma pesquisa em nível de mestrado vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas. O objetivo geral dessa pesquisa consiste em analisar as políticas públicas de formação continuada de professores/as para as escolas do campo do município de Parintins-Am, especificamente na escola da Comunidade do Tracajá. Com certeza a sua opinião será muito importante para este estudo, pois a partir dos resultados obtidos nessa pesquisa será possível, dentro dos limites a que estamos nos propondo, contribuir com novas discussões sobre o tema investigado em Parintins; bem como com a própria luta do Movimento Por uma Educação do Campo nesse município.

Agradecemos a sua colaboração

Mestranda: Érica de Souza e Souza

Orientadora: Prof^{ra}. Dr^a. Heloísa da Silva Borges.

III. Identificação /Perfil profissional do (a) entrevistado (a).

Data da entrevista: _____ Horário: _____
 Nome: _____
 Idade: _____ Sexo: _____
 Formação acadêmica (se houver): _____ Ano de conclusão: _____
 Instituição formadora: _____ Ano de conclusão: _____
 Pós-graduação em (se houver): _____
 Instituição formadora (se houver): _____
 Ocupação profissional: _____
 Tempo de militância na Educação do Campo: _____
 Tempo de atuação na coordenação do GRANAV _____

IV. Perguntas:

- 1) O que é o Grupo Ambiental Natureza Viva “Granav”?

- 2) Qual a participação do Granav nas rodas de conversa realizadas juntamente com do Fórum Parintinense de Educação do Campo, das Florestas e das Águas “Paulo Freire”?

- 3) Na visão do Grupo Ambiental Natureza Viva “Granav” qual deve ser a configuração da formação continuada de professores (as) para as escolas do campo de Parintins?

- 4) Quais os desafios de elaborar uma proposta de formação continuada de professores (as) que atenda às necessidades das escolas do campo do contexto amazônico do município de Parintins?

- 5) Qual a proposta dos movimentos sociais, e mais especificamente do Grupo Ambiental Natureza Viva “Granav” para as escolas do campo de Parintins?

- 6) Qual a contribuição do Grupo Ambiental Natureza Viva “Granav” na construção de uma Educação do Campo em Parintins?

Muito Obrigada!

APÊNDICE E- BANCO DE DISSERTAÇÃO E TESES DO PPGS/ CAPES/BDTD.

DATA DO LEVANTAMENTO: 2020-2021

UNIVERSIDADE/AUTOR(A)/ANO	TÍTULO DE PESQUISA	RESUMO
Universidade do Estado do Amazonas COSTA, Lucélida de Fatima Maia da. 2012	A Etnomatemática na Educação do Campo, em contextos indígenas e ribeirinhos, seus processos cognitivos e implicações à formação de professores.	A busca pela compreensão das relações educativas no contexto da educação do campo é por vezes complexa e requer o conhecimento das distintas realidades coexistentes, como se constroem, reconstróem e influenciam as formas de ensinar e aprender dos sujeitos que vivem no campo. Nessa dissertação apresentam-se os resultados de uma pesquisa qualitativa cujo objetivo era compreender em que medida a Etnomatemática e seus processos cognitivos constituem implicações à formação de professores das escolas do campo. A investigação foi desenvolvida em quatro realidades distintas, no contexto da educação do campo, sendo uma referente à formação continuada de professores de comunidades ribeirinhas no município de Parintins, duas referentes a processos de formação de professores indígenas (a realidade do professor formador não indígena e a do professor indígena em formação), e uma envolvendo estudantes indígenas, estas duas últimas realizadas na Região do Alto Solimões. Para a obtenção de dados utilizou-se a observação participante junto a professores de comunidades ribeirinhas, aplicou-se questionários a professores formadores de professores indígenas e realizou-se a observação direta de atividades socioculturais como o processo de produção de farinha e de esculturas em madeira. Os dados obtidos foram analisados a luz da Etnomatemática, da mobilização de Processos Cognitivos e da Educação Cognitiva, tomando-se por base autores como D'Ambrosio (2005), D'Ambrosio (1993), Vygotsky (1995), Pinker (2002), Pinker (2008), Sternberg (2010), Fonseca (2009) e Freire (1981), os quais indicam a necessidade de reflexão sobre os processos de formação de professores, uma vez que, no contexto da educação do campo é inviável pensar em educação, de modo particular em educação matemática, sem levar em consideração a construção do pensamento matemático que ocorre no desenvolvimento das atividades socioculturais efetivadas pelos sujeitos nas interações que realizam no seu convívio diário.

Universidade Federal da Paraíba COSTA, Lucinete Gadelha da. 2012	Educação do Campo: Uma experiência de formação do (a) educador (a) no Estado do Amazonas	A pesquisa é originada da nossa experiência enquanto docente no Curso Normal Superior na Universidade do Estado do Amazonas no período de 2004 a 2008. Tem como objetivo geral compreender os princípios orientadores do Curso de Formação de Professores para o Ensino Fundamental em Áreas de Reforma Agrária, nos Estados de Roraima e Amazonas, em convênio entre a Universidade do Estado do Amazonas (UEA), o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Quanto aos procedimentos teórico-metodológicos do estudo optamos pela realização do relato, sob a forma de estudo de caso, numa abordagem qualitativa através de pesquisa documental, entrevistas semiestruturadas e a análise de 37 resumos expandidos das monografias que abordam a temática da formação de professores. Os Sujeitos da pesquisa foi uma representação constituída de três estudantes egressos do curso e quatro professores da disciplina de Estágio. A sistematização dos dados realizada a partir de um roteiro temático previamente definido possibilitou a identificação das ideias centrais do estudo que foram: a contextualização e princípios que fundamentam a Educação do Campo; os limites e as possibilidades da formação de professores e o estágio curricular como referencial estruturante da formação docente. A análise foi norteadada pela referência teórica da Educação Popular, tendo aporte em: Brandão (1984, 1994), Caldart (2000, 2004, 2008, 2009), Fernandes e Molina (2004), Arroyo (1999, 2004, 2010), Bezerra Neto (1999, 2009), Paiva (1973, 1986, 1987), Jesus (2004, 2007), Molina (2004), Haesbaert (2004), Paludo (2001, 2008) e Fernandes (2002, 2004, 2008). Entre as principais referências temos a contribuição de Paulo Freire em sua especificidade nos processos de formação de professor. Portanto, é possível afirmar que o processo de iniciação à pesquisa na perspectiva da Educação do Campo se constitui numa referência para a formação político-pedagógica de professores no Estado do Amazonas.
--	---	---

Univerdade Federal do Amazonas VILHENA JÚNIOR, Waldemar Moura 2013	A política de educação do campo entre o pensado e o praticado: um estudo sobre convênio UEA/INCRA/PRONERA (2004/2008)	Esta dissertação é o resultado do estudo realizado no período de março de 2011 a abril de 2013, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Amazonas. Ligada à linha de pesquisa de Educação, Políticas Públicas e Desenvolvimento Regional, ela tem como tema investigado: A Política de Educação do Campo Entre o Pensado e o Praticado: um estudo sobre convênio UEA/INCRA/PRONERA (2004/2008). A Educação do Campo surge organizadamente em nível nacional no ano de 1998, em decorrência das lutas dos movimentos sociais do campo que reivindicavam uma educação diferenciada de forma contextualizada, tendo como centro os sujeitos do campo, sua cultura, seus anseios e, principalmente suas necessidades. Essa proposta contrapõe-se a concepção de educação rural que o sistema brasileiro de educação (Ministério da Educação, Secretaria de Educação do Estado e Secretarias Municipais de Educação) tradicionalmente trabalhada, por entender que esta é uma proposta de formação na perspectiva urbana e não do rural. No Brasil, particularmente na Amazônia a Educação do Campo passou a ter maior atenção por parte do Estado a partir do governo do Presidente Lula. A pesquisa teve como objetivo geral analisar a política de Educação do Campo do PRONERA, de modo a contextualizar como se deu essa política e seus desdobramentos nos Estados do Amazonas e de Roraima, durante a execução do convênio UEA/ INCRA/ PRONERA (2004-2008), tendo como balizador as políticas públicas do campo enquanto leis, as diretrizes do Governo Federal para este segmento e as reivindicações dos Movimentos Sociais do Campo. Ao longo da pesquisa tivemos os seguintes objetivos específicos: 1) Conhecer a trajetória das políticas públicas e os movimentos sociais por uma Educação do Campo; e 2) Avaliar o convênio UEA/ INCRA/ PRONERA nos Estados de Roraima e Amazonas (2004/2008), enquanto política pública da Educação do Campo evidenciando a relação entre as diretrizes do Governo Federal para este segmento e as reivindicações dos Movimentos Sociais do Campo. Os procedimentos metodológicos inicialmente foram: pesquisa bibliográfica e pesquisa documental, com algumas falas, numa abordagem qualitativa e o método utilizado para análise dos dados foi dialético materialista histórico. De posse dos estudos foi feito a triangulação para a produção da dissertação, tendo como foco as categorias de reprodução, contradição e totalidade, que são categorias do método dialético materialista histórico, por entendermos que este método ajudou a refletir melhor o problema que foi: A Política de Educação do Campo do PRONERA, no convênio UEA/PRONERA/INCRA (2004/2008) atendeu as Diretrizes Nacionais
---	--	--

Universidade Federal do Amazonas PIMENTA, Ana Cristina Tavare 2015	Educação do campo: recorte das Políticas Públicas no município de Maués- AM.	A dissertação de mestrado educação do campo: recorte das políticas públicas no município de Maués-AM insere-se nas investigações e estudos da Educação do Campo e foi concebida no âmbito da linha de pesquisa Educação, Políticas Públicas e Desenvolvimento Regional do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas (PPGE/UFAM). Com objetivo mais amplo de analisar as políticas públicas da Educação do Campo no município de Maués, investigando a organização desta educação a partir dos agentes envolvidos - coordenação e professores - e apresenta-se como uma proposta reflexivo-crítica acerca das políticas implantadas no município, na tentativa de entender as interfaces da cultura do homem caboclo na formulação e aplicação do currículo escolar. Metodologicamente, a pesquisa assumiu uma natureza qualitativa, cujos instrumentos de coleta de dados foram: pesquisa bibliográfica, análise documental, aplicação de questionários e a técnica de entrevista semiestruturada. Os sujeitos envolvidos nesta investigação foram 13 técnicos da SEMED/Maués, incluindo os coordenadores e, ainda, 84 professores num recorte amplo, sendo que 11 participaram das entrevistas e da observação in loco. Nesse sentido, a pesquisa reconhecendo as especificidades e a necessidade de constituição de outros currículos a partir de um projeto de Educação do Campo que seja capaz de possibilitar que as vozes do homem do campo sejam ouvidas nas decisões e debates que lhes interessa. Portanto, a pesquisa propugna pela construção da escola do campo ensejada pela sociedade civil organizada local, que seja capaz de responder aos novos desafios, tensões e contradições presentes no campo de nossa floresta, capaz de elevar a consciência crítica dos sujeitos presentes no processo, se constitui como uma das formas possíveis de produzir conhecimento, reconhecendo as especificidades e a necessidade de constituição de outros currículos a partir de um projeto de Educação do Campo que seja capaz de possibilitar que as vozes do homem do campo sejam ouvidas nas decisões e debates que lhes interessa. Portanto, a pesquisa propugna pela construção da escola do campo ensejada pela sociedade civil organizada local, que seja capaz de responder aos novos desafios, tensões e contradições presentes no campo de nossa floresta, capaz de elevar a consciência crítica dos sujeitos presentes no processo.
--	---	--

Universidade Federal do Amazonas BORGES, Heloisa da Silva. 2015	Formação contínua de professores (as) da Educação do Campo no Amazonas (2010 a 2014)	A tese sustentada corresponde: A formação contínua e o desenvolvimento profissional de professores (as) da Educação do Campo compõem-se numa perspectiva transdisciplinar tendo como condição o rompimento com os métodos tradicionais de educação. A Educação do Campo, ao propor uma nova formação para os sujeitos do campo, propõe que a escola, o currículo, os planejamentos, as aulas etc, precisam mudar. Para tanto, partiu-se do seguinte problema: Quais as possibilidades e limites do Projovem Campo Saberes Terra, no convênio UEA/FNDE/MEC-Secadi, no período de 2010 a 2014, enquanto proposta interdisciplinar e transdisciplinar na Formação Contínua de Professores(as) do Campo? Teve como foco a pesquisa-ação na formação da docente, desenvolvida pelo convênio UEA/FNDE/MEC-Secadi, em parceria com Secretaria de Educação do Amazonas (SEDUC), no Curso de Capacitação/Especialização em Educação do Campo ênfase no Projovem Campo Saberes da Terra. O projeto de A pesquisa teve como objetivo geral analisar as possibilidades e limites da Formação Contínua de Professores(as) da Educação do Campo no Projovem Campo Saberes Terra, convênio UEA/FNDE/MEC-SECADI, no período de 2010 a 2014, constatando se a formação contínua e o desenvolvimento profissional dos(as) professores(as) do referido convênio deu-se numa perspectiva interdisciplinar e transdisciplinar tendo como condição e rompimento com os métodos tradicionais de educação. A pesquisa realizou-se orientada pelos os seguintes objetivos específicos: 1) Estudar as teorias que legitimam a Educação do Campo; 2) Identificar a relação da pesquisa na Formação de Professores(as) pela pesquisa como eixo de articulação e matriz formadora por meio do Projovem Campo Saberes da Terra; 3) Avaliar a fertilidade da pesquisa-ação na realização da interdisciplinaridade na formação de professores(as) do campo. Apoiou-se nos procedimentos metodológico da pesquisa: bibliográfica, documental, com foco na pesquisa-ação numa abordagem qualitativa e quantitativa, pautou-se no método do materialismo-histórico dialético. Conclui-se que a Educação do Campo, com seus pressupostos teóricos, contrapõem-se aos paradigmas das escolas liberal e neoliberal, por entender que a escola do campo é um espaço de formação de sujeitos, envolvendo as relações do mundo do trabalho do campo e os aspectos histórico, econômico, social político e cultural, tendo a pesquisa como matriz condutora do processo formativo. Nesse sentido, a formação do professor(a) da Educação do Campo, é contínua no enfoque da pesquisa-ação, perpassando pela interdisciplinaridade tendo como foco a transdisciplinaridade em todo percurso formativo.
---	---	--

Universidade Federal de Juiz de Fora FERREIRA, Silmar da Silva. 2016	Programa Escola da Terra no Estado do Amazonas: possibilidades e desafios da Formação Docente	A presente dissertação é desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF). O caso de gestão a ser estudado apresenta como problema social o fato de que as políticas públicas educacionais são pensadas para a cidade e para os meios de produção urbana e, o que se recomenda ao campo é “adaptar” as propostas, a escola, os currículos, os calendários às situações que diferenciam as escolas do campo das demais escolas. O presente trabalho busca analisar a formação continuada de professores e professoras que atuam nas classes multisseriadas (caracterizadas por concentrarem, em uma mesma sala de aula, alunos de diferentes idades e séries, sob a regência de um/a único/a docente) do 1º ao 5º ano nas escolas da educação do campo, no estado do Amazonas, no ano de 2014, desenvolvida pelo Programa Escola da Terra. Tal programa consiste em uma política pública educacional permanente, que nasce sob o guarda-chuva do Pronacampo, para formação dos/das professores/as que atuam em classes multisseriadas de séries iniciais do ensino fundamental nas escolas localizadas na zona rural e oferecer recursos didáticos e pedagógicos que atendam às especificidades formativas das populações do campo e quilombolas. Os objetivos definidos para este estudo foram descrever a forma como a política de formação docente proposta pelo Programa Escola da Terra foi desenvolvida no estado do Amazonas no ano de 2014; analisar as articulações entre a política de formação docente oferecida pelo programa associada ao seu comprometimento com a questão da sustentabilidade e com as concepções que historicamente foram construídas para a Educação do Campo em meio às lutas sociais pela garantia dos direitos dos povos do campo; e propor ações a serem desenvolvidas durante a execução do Plano de Ação Educacional – PAE. Para tanto, utilizou-se como metodologia a pesquisa de caráter qualitativo e como instrumentos a pesquisa que contempla o levantamento do processo histórico na definição de marcos legais, além dos documentos pertinentes ao Programa Escola da Terra cedidos pela coordenação estadual e pela Universidade Federal do Amazonas. Durante a pesquisa o que se percebeu é que o Escola da Terra se constitui em uma conquista no que se refere à oferta de formação continuada às escolas do campo, contudo não se basta. É preciso expandir o alcance de suas ações a partir de uma reflexão quanto ao que se pretende enquanto mudança para um futuro mais promissor para os povos do campo.
--	--	--

Universidade Federal do Amazonas SILVA, Simone de Souza. 2017	Políticas de formação inicial de professores do campo em Parintins: contextos e contradições	Esta pesquisa emergiu de inquietações da experiência vivida enquanto egressa do Programa Especial de Formação Docente (PEFD), como professora da rede municipal de ensino, da experiência vivenciada na formação dos professores dos programas Programa de Formação de Professores em Exercício (PROFORMAÇÃO) e Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) e ainda, na condição de professora substituta dos cursos de Licenciatura do Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia da Universidade Federal do Amazonas (ICSEZ/UFAM) e de professora concursada dos cursos de Licenciatura do Centro de Estudos Superiores de Parintins da Universidade do Estado do Amazonas (CESP/UEA). Tem como objeto de investigação as Políticas de Formação Inicial de Professores do Campo. A inquietação central consistiu em saber se as políticas de formação de professores atendem as singularidades da educação do campo no contexto sociopolítico, econômico, cultural e territorial do município de Parintins. Como desdobramento desta elaborou-se os seguintes objetivos específicos: 1) Contextualizar o Município de Parintins e conhecer a realidade da educação que se processa em território camponês do referido município; 2) Discutir as tendências que fundamentam as diretrizes políticas de formação de professores no Brasil; 3) Identificar as políticas contra hegemônicas de formação inicial de professores do campo no Brasil, legitimadas pela luta dos movimentos sociais e; 4) Analisar as políticas de formação de professores que trabalham com a educação que se processa em territórios do campo no contexto de Parintins. O percurso metodológico teve como fundamento o materialismo histórico-dialético. Foram utilizadas como técnicas de pesquisa: a Pesquisa Documental, o Questionário, a Entrevista, Conversa Informal e anotações no Caderno de Campo. O lócus de realização da pesquisa foi 01 (uma) escola do campo, de um total de 118 (cento e dezoito) escolas do Município de Parintins. Os sujeitos foram 14 (quatorze) moradores/trabalhadores das comunidades de Santo Antônio do Tracajá, São Mateus/Uaicurapá e Nossa Senhora de Fátima/Igarapé Açu/Tracajá, e ainda 15 (quinze) professores da Educação Básica, dos quais 01 (um) assume a função de Gestor e 01 (uma) encontra-se aposentada, num universo de 947 (novecentos e quarenta e sete) professores totalizando 29 (vinte e nove) participantes. Defende a tese de que as políticas de formação de professores oferecidas por meio de programas, quando institucionalizadas, não dão conta de uma política global de formação docente articulada às singularidades das escolas do campo, pois há profundas contradições entre o discurso das políticas e sua concreta implementação, ao desconsiderar e inviabilizar o protagonismo
---	---	---

Universidade Federal do Amazonas COELHO, Maria Marly de Oliveira. 2017	Formação do professor e o processo ensino-aprendizagem no Programa Escola Ativa na região metropolitana de Manaus	A questão central deste estudo é a Formação de professores, tendo por objeto da pesquisa empírica a implementação do Programa Escola Ativa (PEA) – no estado do Amazonas. O estudo teve por objetivo geral verificar e analisar o processo de formação de professores para classes multisseriadas das escolas rurais, desenvolvido pelo Programa Escola Ativa na Região Metropolitana de Manaus e sua contribuição para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem nas escolas onde foi implementado. O estudo parte da Tese de que: a formação de professores promovida pelo Programa Escola Ativa contribuiu para a melhoria do processo ensino/aprendizagem nas escolas onde foi desenvolvido. Para explicitar o resultado deste estudo, buscou-se responder às questões norteadoras propostas para o estudo. O período estudado foi do ano de 2004 a 2010. O campo de investigação, ou seja, a referência prática do estudo é a Região Metropolitana de Manaus composta por oito municípios que atendem a crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental em escolas com classes multisseriadas e, como sujeitos respondentes, foram selecionados aqueles que foram os operantes da política. Inicialmente foi realizada uma abordagem teórica sobre a formação do professor no Brasil, em seguida, uma contextualização histórica sobre a origem do Programa no Brasil e no Amazonas, e, finalmente a apresentação e a análise dos dados empíricos coletados a partir dos sujeitos respondentes. O fator que mais contribuiu para as dificuldades da implementação do PEA no Amazonas, foi o contexto geográfico e, para superar as dificuldades, um dos mais citados foi o compromisso dos responsáveis pela implementação do Programa. O resultado da investigação confirmou a tese proposta. Em 2011 o PEA foi extinto e surge o Programa Nacional da Educação do Campo (PRONACAMPO) em 2012, como nova política para atender à educação do campo. Com essa política, o Programa Escola Ativa passou a denominar-se Escola da Terra. Indica-se, portanto, a necessidade de novo estudo a partir dessa perspectiva.
--	--	---

Universidade Federal do Pará VASCONCELOS, Maria Eliane de Oliveira 2017	Educação do campo no Amazonas: história e diálogos com as territorialidades das águas, das terras e das florestas	A construção da história da Educação do Campo tem raízes nos movimentos sociais de luta pela terra, que se articula às lutas pelas águas e florestas. A educação dos povos do campo foi marcada por assistencialismo e pela negação da diversidade cultural, social e ambiental, ao passo que historicamente se construíam estratégias de resistência para enfrentar essa realidade de exclusão. Nas décadas de 1980, 1990 e, início do século XXI, ocorreram articulações de diferentes movimentos sociais e de organizações populares nas lutas pela educação. Como fruto disso, legislações foram aprovadas para inserir a Educação do Campo na agenda da política pública brasileira. Entretanto, a efetivação dessa política depende da mobilização dos sujeitos coletivos do campo em cada estado ou município. Este estudo analisou a construção da História da Educação do Campo no Amazonas a partir das experiências de participação de sujeitos coletivos do campo em diálogo com a diversidade sociocultural dos povos do campo e com as territorialidades das águas, das terras e das florestas, no período de 1980 a 2015. O caminho investigativo se pautou numa abordagem qualitativa fundamentado na perspectiva dialógica e na perspectiva histórica, com o uso de fontes orais, por meio da metodologia de história oral temática e de fontes documentais, as quais foram coletadas no período de fevereiro a outubro de 2016, e em maio de 2017. Utilizamos a triangulação de dados que permitiu a análise destes por meio do diálogo entre fontes orais, fontes documentais e a perspectiva teórica. A construção da História da Educação do Campo no Amazonas se articula à trajetória de movimentos sociais e de organizações populares das décadas de 1980 e 1990, como o MEB/AM, o Movimento Ribeirinho do Amazonas, o GRANAV e o NEPE/UFAM, que atuaram na área da educação popular e problematizaram a realidade da educação dos povos do campo e questões referentes aos territórios das águas, das terras e das florestas. Problematizações que, também, são colocados em evidência por outros sujeitos coletivos do início do século XXI. Influenciados pelo contexto histórico de amplas mobilizações e debates em torno da Educação do Campo em nível nacional, diferentes sujeitos coletivos do Amazonas como: INCRA/PRONERA/AM, UFAM, UEA, IFAM, CPT/AM, FETAGRI/AM, Casa Familiar Rural de Boa Vista do Ramos e SEMED/Manaus se mobilizam pela Educação do Campo no Amazonas, demonstrando que essa Educação se encontra em construção, em debate, em movimento. E, como resultado dessa construção, defendemos a tese de que a História da Educação do Campo no Amazonas dialoga com as territorialidades das águas, das terras e das florestas, e com a diversidade do mundo do trabalho, articulada ao protagonismo de sujeitos coletivos do campo
---	--	---

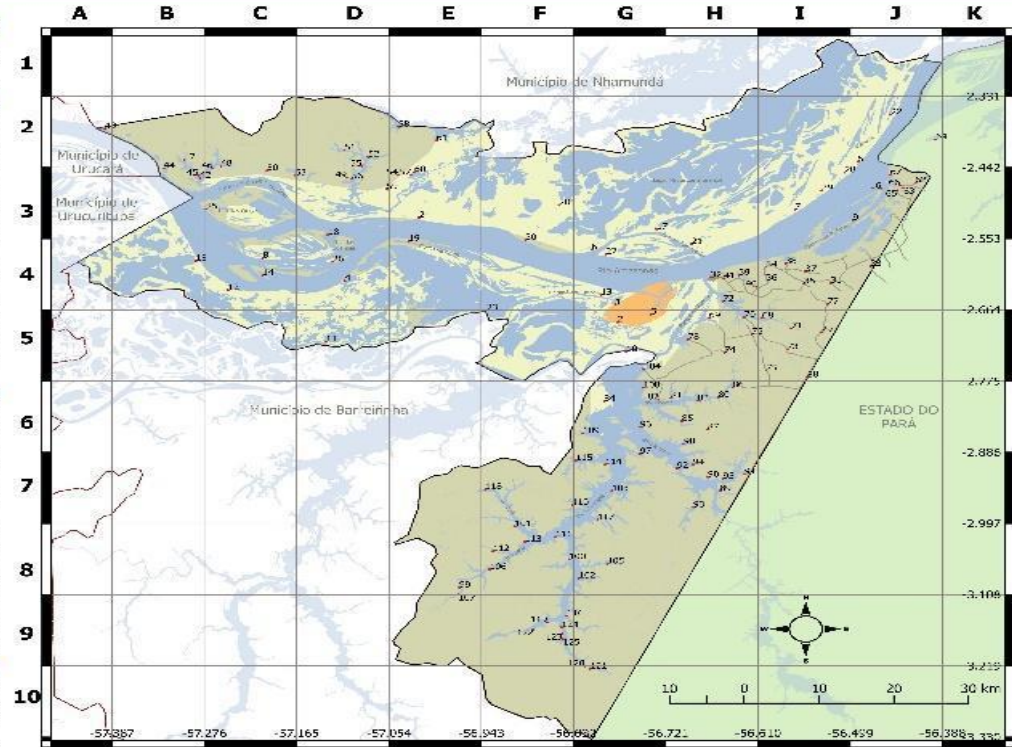
Universidade Federal do Amazonas TAVARES, Maria Trindade dos Santos 2018	Da educação rural à educação do campo no Amazonas: rupturas e permanências	O objeto de estudo é a Educação do Campo no Amazonas traçando o percurso da Educação Rural à Educação do Campo como expressão das lutas sociais dos povos do campo. A partir da problemática estabelecemos as seguintes questões norteadoras: Como se deu o processo histórico da Educação Rural à Educação do Campo? Quais os aspectos legais decorrentes do movimento de luta da Educação do Campo? Como se evidencia o processo histórico da Educação Rural à Educação do Campo no Amazonas? O objetivo geral é analisar o processo histórico deste movimento dialético, como explicitação da luta dos povos do campo. Neste sentido, foram formulados os objetivos específicos visando: contextualizar o processo histórico da Educação Rural à Educação do Campo; compreender os aspectos legais da Educação do Campo e historicizar o movimento dialético da Educação Rural e a Educação do Campo no Amazonas. As categorias do método foram: contradição, totalidade, mediação e qualidade gerando quantidade. Utilizamos a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental. Na pesquisa documental, as fontes foram os dados estatísticos do PNDA (Pesquisa Nacional por amostra de domicílios), do PNERA (Pesquisa Nacional sobre a Educação na Reforma Agrária), do PRONERA (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária) entre outros, resoluções, leis, decretos, pareceres que tratam sobre os pressupostos relacionados à Educação do Campo, além de relatórios técnicos produzidos pela coordenação dos projetos, contrato de convênio. Foi realizado um trabalho de pesquisa a partir do Banco de Teses da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior), o qual originou os dados quantitativos de teses e dissertações publicadas no período a partir de 2008 a 2015. A partir da concepção dialética articulamos nossa tese que é: Em que pese a mudança de nomenclatura de Educação Rural para Educação do Campo, a realidade nos mostra que a educação no contexto rural do Estado do Amazonas, estão presentes os mesmos problemas e contradições vivenciados historicamente. Verificamos que o processo histórico aponta a articulação entre a luta pela terra com a luta pela educação e que neste processo o que ocorre é a implementação da desigualdade, pois esta é produzida pela forma díspar de acesso à terra e aos serviços sociais. A educação colocada como instrumento de concretização de políticas econômicas, desvinculada do seu contexto histórico, social e aos valores ligados à produção da vida da população do campo, educação a serviço do capital.
--	---	---

Universidade Federal do Amazonas Uchôa, Iraci Carvalho 2018	Trabalho e Educação do Campo no contexto amazônico: um estudo em uma comunidade camponesa do Médio Rio Solimões.	A dissertação corresponde ao resultado da pesquisa intitulada Trabalho e Educação do Campo no contexto Amazônico: um estudo em uma comunidade camponesa do Médio Rio Solimões, cujo campo empírico foi o território de Alvarães, especificamente a comunidade de Nogueira. Para tanto, foi conduzida pelo seguinte questionamento: como se relacionam o Trabalho e a Educação do Campo a partir da dialética da natureza que constrói e reconstrói as relações que são contraditórias e determinam os interesses de classe nas mãos de poucos, em uma comunidade camponesa do município de Alvarães? A pesquisa teve como objetivo geral, analisar a relação trabalho e educação do campo em uma comunidade do Médio Rio Solimões. Foi orientada por três objetivos específicos: 1) Estudar os referenciais teóricos que sustentam as categorias trabalho e educação do campo; 2) Identificar a organização social do trabalho e educação do campo, bem como seus aspectos singulares no campo de Alvarães; e, 3) Avaliar a materialidade do trabalho como princípio educativo a partir dos elementos que constituem a dinâmica e as contradições da sociedade. As principais fontes de informações empíricas foram às entrevistas semiestruturadas, que no decorrer das Formações do Programa Escola da Terra, foram realizadas e os dados coletados. Apoiou-se nos procedimentos metodológicos da pesquisa bibliográfica e documental em uma abordagem dialética do Materialismo Histórico, orientada pelas três leis: Unidade e Luta dos Contrários, Transformação da Quantidade e Qualidade e a Negação da Negação. Adotou-se como categorias empíricas o Trabalho, a Agricultura Familiar Camponesa, o Movimento Social e a Educação do Campo. A pesquisa permitiu concluir, dentre outros aspectos, que a Educação do Campo, mesmo sendo estabelecida pelas políticas públicas, há falta de interesse político em implementá-las na comunidade, logo a educação oferecida aos sujeitos, pouco dialoga com a sua realidade, o que reflete nas suas formações que não compreendem o processo e nem o porquê do Ensino, que é urbanizado e migram para a cidade, em busca de trabalho e educação, não obstante, ao reconhecer a educação urbanocêntrica, na qual não valoriza os processos produtivos, as culturas e os saberes construídos, o sujeito reivindica novas concepções de educação ancorada a sua realidade, o que dará sentido ao trabalho e consequentemente a materialização da Educação do Campo, na comunidade enquanto política pública
---	---	---

APÊNDICE F- RELAÇÃO DE ESCOLAS DO CAMPO EM PARINTINS-SEMED/PIN 2021

DISTRIBUIÇÃO ESPACIAL DAS ESCOLAS DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE PARINTINS/AM

ZONA	Freguesia	Localidade	Nº	Área
ZONA 1	Parintins	Parintins	1	1.000
	Parintins	Parintins	1	1.000
	Parintins	Parintins	1	1.000
	Parintins	Parintins	1	1.000
ZONA 2	Parintins	Parintins	1	1.000
	Parintins	Parintins	1	1.000
	Parintins	Parintins	1	1.000
	Parintins	Parintins	1	1.000
	Parintins	Parintins	1	1.000
	Parintins	Parintins	1	1.000
	Parintins	Parintins	1	1.000
	Parintins	Parintins	1	1.000
	Parintins	Parintins	1	1.000
	Parintins	Parintins	1	1.000
ZONA 3	Parintins	Parintins	1	1.000
	Parintins	Parintins	1	1.000
	Parintins	Parintins	1	1.000
	Parintins	Parintins	1	1.000
	Parintins	Parintins	1	1.000
	Parintins	Parintins	1	1.000
	Parintins	Parintins	1	1.000
	Parintins	Parintins	1	1.000
	Parintins	Parintins	1	1.000
	Parintins	Parintins	1	1.000
ZONA 4	Parintins	Parintins	1	1.000
	Parintins	Parintins	1	1.000
	Parintins	Parintins	1	1.000
	Parintins	Parintins	1	1.000
	Parintins	Parintins	1	1.000
	Parintins	Parintins	1	1.000
	Parintins	Parintins	1	1.000
	Parintins	Parintins	1	1.000
	Parintins	Parintins	1	1.000
	Parintins	Parintins	1	1.000
ZONA 5	Parintins	Parintins	1	1.000
	Parintins	Parintins	1	1.000
	Parintins	Parintins	1	1.000
	Parintins	Parintins	1	1.000
	Parintins	Parintins	1	1.000
	Parintins	Parintins	1	1.000
	Parintins	Parintins	1	1.000
	Parintins	Parintins	1	1.000
	Parintins	Parintins	1	1.000
	Parintins	Parintins	1	1.000
ZONA 6	Parintins	Parintins	1	1.000
	Parintins	Parintins	1	1.000
	Parintins	Parintins	1	1.000
	Parintins	Parintins	1	1.000
	Parintins	Parintins	1	1.000
	Parintins	Parintins	1	1.000
	Parintins	Parintins	1	1.000
	Parintins	Parintins	1	1.000
	Parintins	Parintins	1	1.000
	Parintins	Parintins	1	1.000
ZONA 7	Parintins	Parintins	1	1.000
	Parintins	Parintins	1	1.000
	Parintins	Parintins	1	1.000
	Parintins	Parintins	1	1.000
	Parintins	Parintins	1	1.000
	Parintins	Parintins	1	1.000
	Parintins	Parintins	1	1.000
	Parintins	Parintins	1	1.000
	Parintins	Parintins	1	1.000
	Parintins	Parintins	1	1.000
ZONA 8	Parintins	Parintins	1	1.000
	Parintins	Parintins	1	1.000
	Parintins	Parintins	1	1.000
	Parintins	Parintins	1	1.000
	Parintins	Parintins	1	1.000
	Parintins	Parintins	1	1.000
	Parintins	Parintins	1	1.000
	Parintins	Parintins	1	1.000
	Parintins	Parintins	1	1.000
	Parintins	Parintins	1	1.000
ZONA 9	Parintins	Parintins	1	1.000
	Parintins	Parintins	1	1.000
	Parintins	Parintins	1	1.000
	Parintins	Parintins	1	1.000
	Parintins	Parintins	1	1.000
	Parintins	Parintins	1	1.000
	Parintins	Parintins	1	1.000
	Parintins	Parintins	1	1.000
	Parintins	Parintins	1	1.000
	Parintins	Parintins	1	1.000
ZONA 10	Parintins	Parintins	1	1.000
	Parintins	Parintins	1	1.000
	Parintins	Parintins	1	1.000
	Parintins	Parintins	1	1.000
	Parintins	Parintins	1	1.000
	Parintins	Parintins	1	1.000
	Parintins	Parintins	1	1.000
	Parintins	Parintins	1	1.000
	Parintins	Parintins	1	1.000
	Parintins	Parintins	1	1.000



Freguesia	Localidade	Nº	Área
Parintins	Parintins	1	1.000
Parintins	Parintins	1	1.000
Parintins	Parintins	1	1.000
Parintins	Parintins	1	1.000
Parintins	Parintins	1	1.000
Parintins	Parintins	1	1.000
Parintins	Parintins	1	1.000
Parintins	Parintins	1	1.000
Parintins	Parintins	1	1.000
Parintins	Parintins	1	1.000

Freguesia	Localidade	Nº	Área
Parintins	Parintins	1	1.000
Parintins	Parintins	1	1.000
Parintins	Parintins	1	1.000
Parintins	Parintins	1	1.000
Parintins	Parintins	1	1.000
Parintins	Parintins	1	1.000
Parintins	Parintins	1	1.000
Parintins	Parintins	1	1.000
Parintins	Parintins	1	1.000
Parintins	Parintins	1	1.000

Convenções Cartográficas

- Escolas do Campo/ Periurbana
- Estradas
- Sede Municipal
- Área de Várzea
- Área de Terra Firme
- Hidrografia

Nota Técnica
Sistema de Coordenadas Geográficas WGS84
Base Cartográfica: IBAMA (2010) + INCRA - SICAR
Escala: 1:600.000
Dados das escolas cedidos pelo
Secretaria Municipal de
Educação Desportiva e Lazer - SEMED/PIN
Imprimido: A4 (297 mm x 210 mm)
Oro: SOARES, PRESTES (Fev/2021)
Email: wu.wu@parintinsjournal.org
QGIS 3.18.20

