



**FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA (UNIR)
NÚCLEO DE CIÊNCIAS HUMANAS (NCH)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO (PPGE)
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO (MEDUC)**

IVANETE FRANCO DOS SANTOS

**EDUCAÇÃO DO CAMPO: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E METODOLÓGICAS DO
PROFESSOR ALFABETIZADOR DE UMA ESCOLA DO MUNICÍPIO DE
HUMAITÁ/AM**

**PORTO VELHO/RO
2021**

IVANETE FRANCO DOS SANTOS

**EDUCAÇÃO DO CAMPO: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E METODOLÓGICAS DO
PROFESSOR ALFABETIZADOR DE UMA ESCOLA DO MUNICÍPIO DE
HUMAITÁ/AM**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Acadêmico em Educação (PPGE/UNIR), como pré-requisito para a obtenção do título de Mestra em Educação, pela Fundação Universidade Federal de Rondônia.

Linha de Pesquisa: Formação Docente

Orientador (a): Prof^a. Dr^a. Rosângela de Fátima Cavalcante França

**PORTO VELHO/RO
2021**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Fundação Universidade Federal de Rondônia
Gerada automaticamente mediante informações fornecidas pelo(a) autor(a)

S237e Santos, Ivanete franco dos.

Educação do campo: práticas pedagógicas e metodológicas do professor alfabetizador de uma escola do município de Humaitá//AM / Ivanete franco dos Santos. -- Porto Velho, RO, 2021.

170 f. : il.

Orientador(a): Prof.^a Dra. Rosângela de Fátima Cavalcante França

Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Fundação Universidade Federal de Rondônia

1.Educação do Campo. 2.Prática Pedagógica e Metodológica.
3.Alfabetização. I. França, Rosângela de Fátima Cavalcante. II. Título.

CDU 373:37.015(811.3)

Bibliotecário(a) Luã Silva Mendonça

CRB 11/905



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ATA DE DISSERTAÇÃO

Aos três dias do mês de fevereiro do ano de dois mil e vinte e um, às nove horas, teve início sessão pública de **Defesa de Dissertação**, por meio de **WEBCONFERÊNCIA** – Plataforma Google Meet, onde se reuniram os membros da Banca Examinadora composta pelos Professores Doutores: **Prof.ª Dr.ª Rosângela de Fátima Cavalcante França** (Presidente), **Prof.ª Dr.ª Eulina Maria Leite Nogueira** (membro externo), **Prof.ª Dr.ª Angela Maria Gonçalves de Oliveira** (Membro interno) e **Prof.ª Dr.ª Marilisa Miranda de Souza** (Membro interno suplente) a fim de argüirem Ivanete Franco dos Santos acerca da Dissertação intitulada: **EDUCAÇÃO DO CAMPO: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E METODOLÓGICAS DO PROFESSOR ALFABETIZADOR DE UMA ESCOLA DO MUNICÍPIO DE HUMAITÁ/AM**, sob orientação da **Prof.ª Dr.ª Rosângela de Fátima Cavalcante França**. Aberta a sessão pela presidente, coube a mestrande, na forma regimental, expor a sua dissertação, dentro do tempo regulamentar, sendo em seguida questionada pelos membros da banca examinadora, tendo dado as explicações necessárias, **IVANETE FRANCO DOS SANTOS** foi aprovada no **Exame de Defesa de Dissertação**, faz jus ao título de **Mestre em Educação** e deve apresentar na forma e no prazo regimental toda a documentação necessária para a emissão do Diploma pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR).

Recomendações da Banca: Realizar os ajustes solicitados e após estes, indica o Trabalho para publicação.

Porto Velho/RO, 03 de fevereiro de 2021.

Prof.ª Dr.ª Rosângela de Fátima Cavalcante França
(Orientadora/Presidente - PPGE/UNIR)

Prof.ª Dr.ª Eulina Maria Leite Nogueira
(Membro Externo – UFAM)

Prof.ª Dr.ª Ângela Maria Gonçalves de Oliveira
(Membro Interno – PPGE/UNIR)

Prof.ª Dr.ª Marilisa Miranda de Souza
(Membro Interno suplente – PPGE/UNIR)



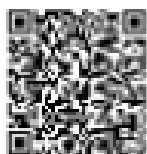
Documento assinado eletronicamente por **ROSANGELA DE FATIMA CAVALCANTE FRANCA**, Docente, em 26/03/2021, às 00:33, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **ANGELA MARIA GONÇALVES DE OLIVEIRA**, Usuário Externo, em 26/03/2021, às 17:20, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por EULINA MARIA LEITE NOGUEIRA, Usuário Externo, em 27/03/2021, às 00:03, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.unic.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador 0633169 e o código CRC 2F783C3F.

*A minha família, por ser a base que me sustenta,
com amor, carinho e dedicação. Sem vocês eu
não seria nada.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço imensamente a Deus e a todas as pessoas que contribuíram, direta ou indiretamente, em toda a minha trajetória acadêmica.

Agradeço a toda minha família pelo apoio e cuidado incondicionais. Em especial as minhas irmãs, que se dispuseram a me ajudar nesse processo, Zeneide Franco e Ivanilda dos Santos, muito obrigada.

Aos amigos e colegas da Turma de Mestrado em Educação/Unir, por todo o apoio e por todos os conhecimentos compartilhados durante este processo.

À Prof^a. Dr^a. Rosângela de Fátima Cavalcante França, meus sinceros agradecimentos, pela compreensão, pelo apoio, pela paciência, dedicação e orientação nestes últimos meses, muito obrigada.

Aos membros da Banca por todas as orientações e pela oportunidade que me foi dada. Agradeço imensamente, Prof^a. Dr^a. Eulina Maria Leite Nogueira e Prof^a. Dr^a. Angela Maria Gonçalves de Oliveira.

Agradeço, também, as professoras que aceitaram contribuir com esta pesquisa por meio dos seus relatos. Sem suas contribuições a concretização deste trabalho não seria possível.

Por fim, me direciono a todas as pessoas que de forma direta ou indireta contribuíram no processo de desenvolvimento e conclusão deste trabalho, a todas as pessoas que estiveram me auxiliando nesse processo, meus sinceros e cordiais agradecimentos!

RESUMO

Esta pesquisa traz como tema a Educação do Campo: práticas pedagógicas e metodológicas do professor alfabetizador de uma escola do município de Humaitá/AM. A constituição da Educação do Campo em nosso país perpassa por grandes desafios, tanto no âmbito da formação docente, quanto da concretização da prática pedagógica e metodológica dentro da sala de aula. Tomando como referência tal problemática e entendendo que a alfabetização é um importante passo para o desenvolvimento da pessoa humana e também etapa fundamental nos processos de ensino e de aprendizagem, a questão problematizadora deste estudo foi: como os professores percebem as práticas pedagógicas alfabetizadoras e as metodologias concretizadas em uma escola do campo no município de Humaitá/AM? Na tentativa de responder a este questionamento, o objetivo geral consistiu em analisar a percepção dos professores sobre as práticas pedagógicas alfabetizadoras e as metodologias concretizadas em uma escola do campo do município de Humaitá/AM. Trata-se de uma pesquisa exploratório-descritiva, de abordagem qualitativa, a qual teve duas fases, uma documental e a outra empírica. Teve como instrumento de coleta de dados a entrevista semiestruturada. Os sujeitos da pesquisa foram professores que atuam ou já atuaram com a alfabetização (1º e 2º anos) em uma escola do campo, situada em território rural no município de Humaitá/Amazonas, nos anos de 2019 e 2020. Os dados obtidos foram organizados nas seguintes categorias de análise, definidas *a priori*: perfil da formação docente; práticas pedagógicas; práticas metodológicas; recursos e estratégias; desafios e dificuldades. Os resultados da pesquisa consideram a disparidade do ensino proposto pelos manuais, leis e decretos ao contexto real de atuação do professor da escola do campo; a ausência de formação continuada e o distanciamento entre escola-família-comunidade, que se evidencia como um dos fatores que dificultam a realização de práticas que concebam as especificidades e necessidades dos alunos; e a ausência de linearidade nos pressupostos que fundamentam as práticas pedagógicas e metodológicas de alfabetização, para sanar as dificuldades impostas pela realidade. Com isso, há a necessidade de efetivação das políticas públicas e de adaptação dos sistemas de ensino para a Educação do Campo.

Palavras-chave: Educação do Campo. Prática Pedagógica e Metodológica. Alfabetização.

ABSTRACT

This research has as its theme Rural Education: pedagogical and methodological practices of the literacy teacher of a school in the municipality of Humaitá / AM. The constitution of rural education in our country goes through great challenges, both in the scope of teacher training and in the implementation of the pedagogical and methodological practice within the classroom. Taking this problem as a reference and understanding that literacy is an important step for the development of the human person and also a fundamental step in the teaching and learning processes, the problematic question of this study was: how teachers perceive literacy teaching practices and methodologies implemented in a school the field in the municipality of Humaitá / AM? In an attempt to answer this question, the general objective consisted of analyzing the teachers' perception of literacy teaching practices and the methodologies implemented in a school in the countryside of the municipality of Humaitá / Amazonas. It is an exploratory-descriptive research, with a qualitative approach, which had two phases, one documentary and the other empirical. The semi-structured interview was used as a data collection instrument. The research subjects were teachers who work or have already worked with literacy (1st and 2nd years) in a rural school, located in rural territory in the municipality of Humaitá-AM, in the years 2019 and 2020. The data obtained were organized into the following categories of analysis, defined a priori: teacher training profile; pedagogical practices; methodological practices; resources and strategies; building challenges. The results of the research consider the disparity in the teaching proposed by the manuals, laws and decrees to the real context of the teacher of the rural school; the absence of continuing education and the distance between school-family-community, which is evidenced as one of the factors that hinder the realization of practices that conceive the specificities and needs of students; and the absence of linearity in the assumptions that underlie the pedagogical and methodological literacy practices, to remedy the difficulties imposed by reality. Thus, there is a need to implement public policies and adapt educational systems for Rural Education.

Keywords: Rural Education. Pedagogical and Methodological Practice. Literacy.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Espaço Territorial do Estado do Amazonas e Municípios.	46
Figura 2 - Diversidade Sociocultural e Territorial do Amazonas.	47
Figura 3 - Matrículas na Educação Básica: Amazonas.	48
Figura 4 - Português 5º ano (IDEB): Amazonas X Brasil.....	50
Figura 5 - Português 5º ano: escolas municipais no estado do Amazonas.	51
Figura 6 - Mapa do Município de Humaitá/Amazonas.....	63
Figura 7 - Estrutura Administrativa e pedagógica (SEMED).....	67
Figura 8 - Distribuição das Escolas do Campo no Município de Humaitá/AM, em 2018.	68
Figura 9 - Escolas do Campo no Município de Humaitá/AM.	69
Figura 10 - Instituições Federais que aderiram ao Programa Escola da Terra.	85
Figura 11 - Comunidade Realidade e o Trajeto de Humaitá-Realidade.	97
Figura 12 - Mapa de Localização da Área de Estudo.....	98
Figura 13 - Escola Vereador Manoel de Oliveira Santos/Realidade.....	99

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Educação do Campo no Brasil: alguns marcos normativos	41
Quadro 2 - Projetos de Assentamento Agroextrativista.....	64
Quadro 3 - Universidades e Institutos Federais com Cursos de Licenciatura em Educação do Campo.....	76
Quadro 4 - Resultados do Parfor em 2019.....	82
Quadro 5 - Dependências da Escola Municipal Manoel de Oliveira Santos.....	99
Quadro 6 - Matrículas na EJA - Município de Humaitá/AM	101
Quadro 7 - Distribuição das Turmas por etapa de ensino.	102
Quadro 8 - Turmas de alfabetização 2019/2020.	112

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AM	Amazonas
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CEB	Conselho Nacional de Educação
CETAM	Centro de Educação Tecnológico do Amazonas
CNE	Câmara de Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONSEP	Conselho Nacional de Saúde
Contage	Confederação dos Trabalhadores da Agricultura
CPC	Centros Populares de Cultura
DEPPE	Departamento de Políticas e Programas Educacionais
DF	Distrito Federal
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENERA	Encontro Nacional dos Educadores da Reforma Agrária
IBGE	Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
IERAM	Instituto de Educação Rural do Amazonas
IES	Instituições de Ensino Superior
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ITEAM	Instituto de Terras do Amazonas
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEDOC	Licenciatura em Educação do Campo
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
NEABI	Núcleo de Estudos e Pesquisas Afrobrasileiras e Indígenas
NUPEAS	Núcleo de Pesquisa e Extensão em Ambiente, Socioeconomia e Agroecologia

PARFOR	Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDRJ	Plano de Desenvolvimento Regional Integrado
PEA	Programa Escola Ativa
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência
PNE	Plano Nacional de Educação
PNFC	Programa Nacional de Crédito Fundiário
Procampo	Programa de Apoio a Educação do Campo
PROGERE	Programa de Geração de Emprego e Renda
Pronacampo	Programa Nacional de Educação do Campo
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PRORURAL	Programa de Professores Leigos Municipais
Renafor	Rede Nacional de Formação
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e Inclusão
SEDUC	Secretaria Estadual de Educação
SEMAS	Secretaria Estadual de Meio Ambiente e Sustentabilidade
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SIMEC	Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UnB	Universidade de Brasília

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 EDUCAÇÃO DO CAMPO COMO MODALIDADE DE ENSINO NO BRASIL, AMAZONAS E HUMAITÁ/AM	16
2.1 EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL	16
2.2 EDUCAÇÃO DO CAMPO NO ESTADO DO AMAZONAS	44
2.2.1 Principais Características do Estado do Amazonas	45
2.2.2 Panorama Geral da Educação Básica no Estado do Amazonas	48
2.2.3 Desafios e Possibilidades a Concretização da Educação do Campo no Estado do Amazonas	52
2.3 EDUCAÇÃO DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE HUMAITÁ	62
3 FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DO PROFESSOR DO CAMPO	73
3.1 O PROGRAMA DE APOIO À FORMAÇÃO SUPERIOR EM LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO (PROCAMPO)	73
3.2 PROGRAMAS DO MEC VOLTADOS À FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO CAMPO	79
3.2.1 Programa Escola da Terra	84
3.3 ALFABETIZAR NA ESCOLA DO CAMPO: O QUE DEVE SER LEVADO EM CONSIDERAÇÃO NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO, DADAS AS ESPECIFICIDADES DO CAMPO	89
4 CONFIGURAÇÃO DA PESQUISA	96
4.1 ÁREA DE ESTUDO	96
4.2 SUJEITOS DA PESQUISA	106
4.3 TIPO DE PESQUISA E INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	108
5 PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES QUANTO AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E METODOLÓGICAS CONCRETIZADAS EM UMA ESCOLA DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE HUMAITÁ/AM	111
5.1 CATEGORIA I: PERFIL DE FORMAÇÃO DOCENTE	112
5.2 PRÁTICA PEDAGÓGICA E METODOLÓGICA: PERSPECTIVA DE ANÁLISE	118
5.2.1 Categoria II: prática pedagógica	121
5.2.2 Categoria III: prática metodológica	124
5.3 CATEGORIA IV: RECURSOS E ESTRATÉGIAS	133
5.4 CATEGORIA V: DIFICULDADES E DESAFIOS	136
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	140
REFERÊNCIAS	146
APÊNDICES	157
ANEXOS	163

1 INTRODUÇÃO

A Educação do Campo como modalidade de ensino assegura a oferta da educação básica e superior para as populações que residem nas áreas rurais, com a garantia de apoio (técnico e financeiro) do MEC aos Estados, Distrito Federal e Municípios. Estas ações visam garantir o acesso à escola formal de qualidade e gratuita, direito de toda a sociedade brasileira, através da realização de obras de ampliação e qualificação da oferta, além de outras medidas (BRASIL, 2013).

No campo pedagógico, a educação do campo está pautada nos princípios que estabelecem como função da escola a formação dos sujeitos para a emancipação humana, a valorização da pessoa e de seus conhecimentos e a vinculação dos processos de ensino à realidade das comunidades (BORGES, 2012). No entanto, ainda existe uma baixa oferta de informações sistematizadas sobre esta realidade educativa no estado do Amazonas e, principalmente, no município de Humaitá/AM.

Entendendo que para o professor a efetivação do ensino nos espaços rurais ainda passa por diversos fatores desafiadores, e que a alfabetização é um importante passo para o desenvolvimento da pessoa humana, trabalhamos nesta pesquisa com a seguinte questão problematizadora: como os professores percebem as práticas pedagógicas alfabetizadoras e as metodologias concretizadas em uma escola do campo no município de Humaitá/AM?

A partir desta indagação, definimos como objetivo geral analisar a percepção dos professores sobre as práticas pedagógicas alfabetizadoras e as metodologias concretizadas em uma escola do campo do município de Humaitá/AM, e como objetivos específicos: apresentar o contexto histórico e legal em que se insere a educação do campo no Brasil, no Amazonas e no Município de Humaitá/AM; configurar o perfil dos professores alfabetizadores e o *lócus* de sua atuação no município de Humaitá, Amazonas; identificar os princípios, teóricos e metodológicos, que fundamentam a prática pedagógica alfabetizadora da educação do campo; averiguar quais recursos e estratégias os professores utilizam para trabalhar as práticas de leitura e escrita em sala de aula; relacionar as dificuldades apontadas pelos professores quanto ao processo de alfabetizar e verificar a opinião dos professores sobre o que poderá ser feito para melhorar os processos de ensino e de aprendizagem da alfabetização na Educação do Campo.

Na busca do alcance desses objetivos, realizamos uma pesquisa exploratório-descritiva, de abordagem qualitativa, a qual teve duas fases, uma documental e a outra empírica. O instrumento de coleta de dados foi a entrevista semiestruturada e os sujeitos da pesquisa foram professores que atuam ou já atuaram com alfabetização (1º e 2º anos) em uma escola do campo, situada em território rural no município de Humaitá-AM, nos anos de 2019 e 2020.

O período de 2019 e 2020 foi escolhido na tentativa de abranger mais participantes, tendo em vista, a quantidade de professores atuando com a alfabetização na escola e a impossibilidade de realizar uma outra etapa da pesquisa, que seria a observação. Porque, devido a pandemia do Covid-19 as escolas ficaram proibidas de desenvolver atividades presenciais e as aulas começaram a ser aplicadas a distância, principalmente através de apostilas (atividades impressas).

A realização desta pesquisa trata sobre uma temática muito presente na sociedade brasileira, e em especial no estado do Amazonas que apresenta uma vasta extensão territorial rural, a Educação do Campo e os processos de ensino e aprendizagem que se realizam neste contexto, amplo campo de conhecimento ainda pouco explorado na atualidade, quanto às dificuldades/desafios e a concretização do ensino inerentes aos profissionais que nesses espaços atuam.

O contato da pesquisadora com esta realidade de ensino ocorreu durante a graduação, por meio da participação em projetos e núcleos de pesquisa e extensão da Universidade (NUPEAS/NEABI/IEAA/UFAM)¹, que tratavam sobre a temática da educação no meio rural amazônico. Este contato, realizado por meio do desenvolvimento de trabalhos junto com professores das comunidades rurais (da estrada) e ribeirinhas (das margens dos rios) possibilitou a observação de uma grande defasagem que estimulou o desejo de conhecimento mais aprofundado da área.

Outro fator muito presente em grande parte das escolas rurais do município é a ausência de recursos. A esse respeito o Censo Escolar (2018) apresenta um dado relevante. Nele, a região norte é uma das regiões que apresenta a maior quantidade de escolas de pequeno porte (com até 50 matrículas). Vale ressaltar ainda que os estados com maior quantidade de escolas nesta modalidade são o estado do Amazonas, Acre e Roraima.

¹ Núcleo de Pesquisa e Extensão em Ambiente, Socioeconomia e Agroecologia (NUPEAS); Núcleo de Estudos e Pesquisas Afrobrasileiras e Indígenas (NEABI), vinculados ao Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente (IEAA)/Universidade Federal do Amazonas (UFAM).

Além disso, grande parte dessas escolas não dispõem de recursos pedagógicos básicos, como biblioteca ou sala de leitura. Destaca-se que, a região norte é uma das regiões que apresentam as taxas mais elevadas de analfabetismo do país, sendo que no período de 2016 a 2017 a região apresentou índices de 14,5%², um dos maiores se comparado às outras regiões do país, em relação às pessoas que possuem 15 anos ou mais anos de idade. E em relação às pessoas de 60 anos ou mais, 27,0% não sabiam ler ou escrever bilhetes simples (IBGE, 2019).

Os dados demonstram que existe um grande *déficit* no processo de ensino e aprendizagem, onde jovens chegam a vida adulta sem adquirir os conhecimentos minimamente necessários em relação a leitura e a escrita. A diferença entre o que é previsto e a demanda existente é grande e tem origem em diversos fatores: sociais, econômicos, culturais, de formação, dentre outros. Assim, buscamos com este trabalho refletir a respeito da atuação do professor/educador alfabetizador do campo, no município de Humaitá/Sul do estado do Amazonas.

Isto posto, organizamos esta pesquisa com a seguinte estrutura: Seção 1- Introdução, na qual contextualizamos a problemática em pauta, apresentamos a questão/problema, os objetivos geral e específicos, os aspectos metodológicos, os sujeitos e o *lócus* da pesquisa. Na Seção 2, discorremos sobre o contexto histórico e legal em que se insere a educação do campo no Brasil, no Amazonas e no Município de Humaitá/AM, posteriormente, na Seção 3, abordamos a relação entre educação do campo e a formação do profissional docente, para isso, apontamos algumas políticas e programas do governo, como o Procampo, que tem como pressuposto privilegiar a formação dos educadores e a melhoria de condições para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem.

Na Seção 4, tratamos da configuração da pesquisa, destacando seus aspectos metodológicos, os sujeitos do estudo e o *lócus* da pesquisa. Na Seção 5, apresentamos a análise dos dados da pesquisa, demonstrando o resultado da entrevista realizada com os professores que atuam em uma escola do campo no município de Humaitá/AM, evidenciando que as respostas foram interpretadas e analisadas com base no referencial teórico pertinente à problemática em estudo. Na Seção 6, sobre as considerações finais, retomamos os nossos objetivos geral e específicos, apresentamos a síntese da realidade desvelada nas falas dos sujeitos,

² Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua, 2016-2017.

acompanhada das nossas interlocuções e, concluindo, evidenciamos a relevância científico-intelectual deste estudo.

Os fatores apreendidos com este estudo, tanto no âmbito teórico, quanto no empírico, nos levam ao entendimento de que a relevância desta pesquisa se caracterizará como um importante passo para a identificação e compreensão desta modalidade de ensino. Para a educação, esta pesquisa poderá oferecer dados significativos, além de se tratar de um documento capaz de socializar e estimular boas práticas de ensino no meio rural e, em especial, no município de Humaitá/AM, tendo em vista que ainda existem um (ou vários) problemas que ainda não foram totalmente identificados e solucionados na região.

Ainda servirá de: subsídios as Secretarias (Municipal e Estadual) de Educação locais (SEMED e SEDUC) que almejam a promoção de projetos e propostas curriculares para as escolas do campo; para nortear outras pesquisas acadêmicas; para a promoção de espaços e práticas de reflexão e de debate a respeito da educação ofertada na região e, principalmente, nos cursos de formação de professores no município de Humaitá-AM. Sendo assim, iniciamos a próxima seção falando sobre o contexto histórico e legal de constituição da educação do campo como modalidade de ensino no Brasil.

2 EDUCAÇÃO DO CAMPO COMO MODALIDADE DE ENSINO NO BRASIL, AMAZONAS E HUMAITÁ/AM

Nesta seção, buscamos apresentar o cenário em que se insere a Educação do Campo no Brasil, contextualizando no Amazonas e no Município de Humaitá-AM, com o intuito de explorar o contexto de atuação do professor do campo, relacionado com o objeto e *lócus* da pesquisa.

2.1 EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL

A primeira vez que o termo que se refere a educação do campo apareceu explicitamente citado na legislação, quanto a sua oferta, especificidade e diferenciação de acesso à educação básica, ocorreu na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei 9.394/96):

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

- I) conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II) organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III) adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 1996, s/p).

A promulgação da LDB (Lei 9.394/96) passou a assegurar as populações rurais o direito de ser educado em uma escola integrada ao meio rural e ao povo que nele vive, estimulou a adequação dos conteúdos curriculares e metodologias, além de outras medidas. Para a educação do campo este é um importante documento, base para as demais políticas, leis e decretos instituídos posteriormente. Apesar disso, os anos anteriores a promulgação da LDB movimentos para o atendimento a educação do campo já vinham sendo executados.

Historicamente, desde 1920 havia um movimento do Estado para atender as populações rurais com a oferta de educação básica, este movimento visava promover medidas para a superação dos altos índices de analfabetismo pela qual passava a população rural. Contudo, o processo de estruturação da educação do campo como modalidade de ensino no Brasil, perpassou por um longo e complexo movimento de articulação entre movimentos sociais do campo e governo, visando instituir políticas

públicas de atendimento ao direito que o povo tem de ter acesso a educação básica.

Durante muito tempo, o Brasil se pautou na economia agrícola e na ideia de que: para trabalhar na zona rural não era necessário ter acesso a educação. Este pensamento só começou a mudar com a chegada do desenvolvimento industrial e com a reorganização da economia agrícola. Segundo Costa (2012, p. 126), “[...] construir a Educação do Campo significa formar educadores do Campo para atuarem nos diferentes espaços educativos construindo um ambiente de participação que favoreçam um desenvolvimento coletivo”.

Desenvolvimento que nem sempre foi prioridade para a população rural. Tanto que, historicamente, a primeira referência a educação como educação rural apareceu somente em 1923, nos Anais do 1º Congresso de Agricultura do Nordeste brasileiro, realizado pelo Patronato (BRASIL, 2001a).

O termo Patronato se refere a elite agrária que detinha o poder econômico e manipulava o poder público no Brasil. Sendo que, este período de passagem do século XIX ao século XX, foi marcado por uma economia quase que completamente agrária (comercial e exportadora), principalmente na produção agrícola do café. Por isso mesmo, esse poder econômico exercia influência sobre os caminhos da educação voltada aos trabalhadores camponeses.

O modelo de educação rural do patronato, segundo Pires (2012, p. 82), “[...] privilegiava o estado de dominação das elites agrárias sobre os (as) trabalhadores(as), principalmente para estabelecer a harmonia e a ordem nas cidades e elevar a produtividade no campo”. Ademais, a educação rural do patronato era destinada, principalmente, aos menores pobres das zonas rurais e das zonas urbanas que demonstrassem interesse pela agricultura e que tivessem como intuito contribuir com o desenvolvimento agrícola. Neste sentido, a educação terminava por continuar excluindo parcela da população (principalmente a população rural) de ter acesso aos bens culturais do país, marcada pelos altos índices de analfabetismo.

Neste mesmo período, entre os anos de 1920 e 1945, surgiu o movimento chamado Ruralismo Pedagógico³. O ruralismo pedagógico era um movimento que se caracteriza por ser uma corrente de pensamento que, segundo Ramal (2011, p. 8)

³ O ruralismo pedagógico pode ser caracterizado como uma tendência de pensamento articulada por alguns intelectuais que, no período em questão, formularam idéias que já vinham sendo discutidas desde a década de vinte e que, resumidamente, consistiam na defesa de uma escola adaptada e sempre referida aos interesses e necessidades hegemônicas (PRADO, 1995, p. 6).

disseminava a ideia de que a escola “[...] tinha como intuito beneficiar a imensa maioria da população que vivia no campo e que em 1900 totalizava aproximadamente 90% de toda a população brasileira, que ainda sofria com os altos índices de analfabetismo”. Esta ideia se firmava na política de descentralização implementada no país, que encarregava aos estados a responsabilidade de organizar os sistemas de ensino.

Pela incapacidade dos estados em suprir a demanda de ensino ou mesmo pela ausência de interesse, o analfabetismo do povo brasileiro continuava, e se justificava pelo acesso a escola ser restrito a população mais abastada do país. Tanto, que a superação do analfabetismo no meio rural surge como uma tentativa de elevar o *status quo* do país, promovendo a instrução em massa através de movimentos como o ruralismo pedagógico. Porque, tirar o povo da ignorância era preciso para que o país pudesse entrar em um outro nível de desenvolvimento, principalmente de desenvolvimento econômico.

O ruralismo pedagógico, todavia, reforçava a ideologia do colonialismo que difundia conhecimentos de defesa as ideais e as virtudes da vida campestre. O que de acordo com Pires (2012, p. 82) servia para “[...] esconder a preocupação com o seu esvaziamento populacional, o enfraquecimento social e político do patriarcalismo e a forte oposição, por parte dos agroexportadores, ao movimento progressista urbano”. O movimento teve, ainda, um forte apoio das elites urbanas que compreendiam ser necessário a fixação do camponês em seu local de origem: o campo.

Logo, a função da escola era preparar o homem para o mercado de trabalho e para responder as necessidades dos grandes latifundiários por meio do ensino da leitura e da escrita. Neste cenário, o governo buscava evitar o êxodo rural: fenômeno caracterizado pela migração de trabalhadores rurais para os grandes centros urbanos, ocasionado pela baixa oferta de trabalho no campo e conseqüentemente o inchaço das grandes cidades e a expansão das periferias.

Nesta perspectiva, o currículo, como descreve Ramal (2011, p. 11), deveria abordar “[...] as maneiras cotidianas de lidar com a terra, com a lavoura, com a pecuária, abordando conhecimentos que diretamente iriam beneficiar e melhorar a atuação e a produtividade do homem do campo”. Este modelo de pensamento foi responsável por reforçar a dicotomia entre campo e cidade, além de disseminar as ideias de valorização e preservação do meio rural como uma forma de estimular a

adaptação do homem do campo ao seu meio.

Desta forma, as primeiras escolas formais a serem implementadas nas zonas rurais foram as escolas primárias, que tinham como objetivo ensinar os trabalhadores a ler e escrever. Isso lá por volta dos anos de 1920, 1930 com a expansão dos ideais repúblicanos (liberdade, igualdade, justiça, dignidade) e conseqüentemente com a expansão da escola primária. Vale ressaltar que desde 1827 haviam leis que tratavam da educação no Brasil⁴.

Contudo, as escolas foram inicialmente implementadas nas regiões populosas (cidades e vilas), anos depois expandindo-se para o meio rural, sobretudo, com o intuito de formar mão de obra qualificada para atender ao mercado de trabalho vigente. Segundo Prado (1995, p. 13) as discussões a respeito da educação para o meio rural se pautavam basicamente na ideia de que:

[...] existia uma escola para as cidades, para o meio urbano e esta não precisava de adjetivos. Tratava-se da escola e pronto. No meio rural, entretanto, fazia-se urgente organizar uma instituição de ensino adaptada e adaptadora do homem ao seu meio. Seus objetivos nem sempre eram aqueles da escola liberal - universal, gratuita, leiga - presente nas maiores democracias modernas. Tratava-se de uma outra escola, referida a um outro meio e a um outro homem.

Nesta escola, para o meio rural, o processo de ensino não deveria estar fundamentado no ato de aprender a ler, escrever e contar, apenas. O esforço deveria ser voltado para o fortalecimento da vida no campo e a construção de condições para a ascensão social, de melhoria das condições econômicas e de vida dos trabalhadores. Isto posto, como viemos discutindo, com a intenção de evitar que os jovens trabalhadores se deslocassem para as cidades. Neto e Bezerra (2009, p. 264):

[...] o que se pretendia era transformar a natureza da escolarização até então praticada, buscando a implementação de um ensino que se mostrasse eficaz para o homem do campo e que não fizesse a propaganda da cidade, com vistas a atrair o trabalhador rural para os grandes centros urbanos.

⁴ Em 15 de outubro de 1827 decretou-se, por D. Pedro I, a primeira lei que tratava sobre educação no Brasil (Lei de 15 de outubro de 1827). A lei determinava a criação de escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. Neste período adotou-se o método de ensino mútuo, que tinha como objetivo ensinar muitos alunos, utilizando poucos recursos, em um curto tempo de prazo. O ensino era pautado na aprendizagem da leitura e da escrita, da aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, noções mais gerais de geometria prática, a gramática de língua nacional, e os princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana; para as leituras a Constituição do Império e a História do Brasil (artigo 6º da lei).

Assim, havia a necessidade de ensinar o amor à terra através da história, dos hinos, das músicas e nas maneiras de falar. Este era um processo em que a escola tinha um papel fundamental, principalmente, de transformação das formas de pensar dos camponeses, do país e da nação. Neste sentido, refletir a educação para o trabalhador do campo se tornou extremamente necessário, porque aí estava a base para o desenvolvimento do país.

Infelizmente, como afirma Vendramini (2015), este foi um período em que se ofertou a uma pequena parcela da população rural, acesso a uma educação instrumental, que estava reduzida ao “atendimento de necessidades educacionais elementares e ao treinamento de mão de obra”. Processo este em que a escola deveria elevar a identidade nacional e superar o urbanismo e a desordem social decorrente do processo que ocasionou o êxodo rural dos séculos XIX e XX.

No período de 1920 a 1950 ocorreram importantes acontecimentos, como o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova publicado em 1932, que pretendia uma escola que atendesse a todos, pautada na relação entre educação e desenvolvimento. A publicação da Constituição de 1934, em que a educação era vista como um direito de todos, dever do estado e da família, apresentando referência a educação rural a partir do modelo de dominação (elite agrícola e latifundiária). A promulgação da Constituição de 1937 que passou a vincular educação ao trabalho (ensino técnico-profissional). E, em 1946, a promulgação da Constituição que passou a garantir a gratuidade do ensino primário (PIRES, 2012).

Entretanto, somente a partir da década de 1960 é que o governo passa a considerar de forma mais incisiva a educação rural devido ao intenso movimento de expansão da economia. Nesse período, surgem os movimentos sociais organizados do campo, com as ligas camponesas (BORGES, 2012), que junto da luta pela terra e pela reforma agrária dão origem a discussão quanto ao ensino nas áreas rurais, na perspectiva de superar o ensino tradicional e conservador. Esta via o currículo comum (urbano = rural) como um dos fatores para o fracasso escolar.

Entre 1960 e 1970, houve o crescimento e a difusão de experiências educativas que contemplavam o processo de ensino como instrumento para a transformação da sociedade. Além disso, nesse período, se intensificou o movimento na economia estimulado pelo capital internacional e, em contrapartida, o crescimento de movimentos sociais (operários e camponeses) que lutavam pela transformação estrutural da sociedade (QUEIROZ, 2011). Dentro desse contexto, a escola tomava

por função promover a conscientização (política e social) das pessoas, visando a transformação das estruturas capitalistas e a superação das desigualdades sociais.

No ano de 1961 foi publicada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, nº 4.024/61), que de acordo com Pires (2012) propôs fins genéricos para a educação ao promover medidas que se aplicavam a qualquer realidade sem estabelecer diretrizes específicas para a educação do campo. A estruturação das escolas rurais ficou a cargo dos municípios, porém, por falta de recursos (humanos e financeiros) acabou sendo marginalizada. Quanto aos objetivos de ensino ainda se tratava de manter instituições capazes de promover a fixação e adaptação do homem no campo e o estímulo ao trabalho (BRASIL, 1961).

O período que se segue a 1964, foi tomado por um processo de desarticulação dos movimentos sociais decorrente da política imposta pelo governo militar⁵, na valorização da economia com intervenções políticas na agricultura e na organização do ensino. Para Pires (2012), a esse respeito a Constituição de 1967 serviu bem, com o propósito de “subjugar a educação rural à elites agrárias e industriais”. Sendo que, as políticas de educação no período militar tinham como objetivo a profissionalização dos jovens para atuar no mercado de trabalho.

A partir da década de 1970 esse contexto começa a mudar por meio da reestruturação dos movimentos sociais e das lutas pela democratização do país e a desarticulação da ditadura imposta pelo governo militar. Todavia, a Lei nº 5.692/71, responsável por fixar as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus e outras providências, ainda reforçava a importância do desenvolvimento econômico e a formação para o trabalho (QUEIROZ, 2011).

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus artigo 1º, o ensino de 1º e 2º graus tinha por objetivo geral formar o educando para o desenvolvimento de suas potencialidades, elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e para o exercício da cidadania. Neste contexto, previa que a educação escolar precisava estar vinculada ao mundo do trabalho e as práticas sociais (BRASIL, 1971).

O governo militar durou de 1964 a 1985, durante este período alguns movimentos se fortaleceram apesar da repressão do estado, e em 1988, após a ditadura militar, foi promulgada uma nova Constituição. A Constituição de 1988 abriu

⁵ O período militar caracterizou-se por ser um período extremamente difícil na história do povo brasileiro: a repressão, a violência e a tortura aos opositores do governo eram comuns.

espaço para que os movimentos sociais do campo surgissem com mais força nos anos de 1990, estabelecendo lutas por melhores condições de vida e, também, por melhores condições de ensino e aprendizagem nas escolas do campo.

Logo, a Constituição Federal promulgada em 05 de outubro de 1988, a primeira instituída após os 21 anos da ditadura militar⁶, se tornou um importante marco legal na luta dos movimentos sociais do campo. Neste documento, se efetivou o direito ao acesso de toda população brasileira a educação formal, como premissa básica para a democracia. De acordo com o documento, artigo 6º, são direitos sociais: a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma da Constituição (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 90, de 2015) (BRASIL, 1988).

Assim, se estabeleceu na Constituição que todos são iguais perante a lei e devem ter seus direitos garantidos pelo Estado. Com isso, garantindo a inviolabilidade dos direitos da população a ter acesso a educação e indiretamente promovendo a expansão das escolas de ensino fundamental no meio rural. De acordo com Pires (2012, p. 90), a Constituição de 1988 se concretizou como:

[...] instrumento balizador para que as Constituições Estaduais e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei n. 9.394/96) enfocassem a educação rural no âmbito do direito à igualdade e do respeito às diferenças, possibilitando discutir como seria a oferta dessa educação para os povos do campo.

Após 1988 a luta dos movimentos sociais do campo se fortaleceu, e nos anos que se seguem a 1990 diversas ações foram desenvolvidas na elaboração da proposta para a educação do campo, dificultando sua marginalização. Dentre os movimentos que contribuíram para a constituição da educação do campo, temos: o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), as Federações de Trabalhadores, a Confederação dos Trabalhadores da Agricultura (Contag), Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), o Movimento dos Atingidos por Barragem (MAB), dentre outros.

⁶ A Constituição de 1988 foi promulgada durante o governo de José Sarney (1985 – 1990) vice de Tancredo Neves que faleceu no início do mandato em um período de transição entre o final da Ditadura Militar (1985) e o início da chamada República Nova ou Nova República, caracterizado pelo processo de redemocratização do Brasil.

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)⁷, criado em janeiro de 1984 é um movimento de base socialista, que se concretizou como um dos principais responsáveis pela construção dos princípios que fundamentam a educação do campo como modalidade de ensino no Brasil. O MST tem suas raízes na luta pela terra e sua existência está pautada nas desigualdades produzidas pelo sistema capitalista, causador da divisão de classes: burguesia x proletariado.

Para o MST é importante que todos os trabalhadores, não somente os camponeses, se unam na luta por uma sociedade que seja mais justa e igualitária, que se baseie na cooperação e não na exploração de uns sobre outros. Nessa conjuntura, a escola se configura como um espaço em que os trabalhadores tem acesso aos conhecimentos científicos e por isso sua efetivação é importante. Para Araújo e D'Agostini (2012, p. 145):

Acontece que a escola é um importante meio de reprodução da ideologia dominante, mas ela tem sido elaborada para a educação da classe trabalhadora buscando internalizar a ideologia dominante. Contudo, ela também pode viabilizar a educação e a luta contra a burguesia, ou seja, ao mesmo tempo que transmite a ideologia dominante, contribui para a educação da classe trabalhadora.

Assim, se tem a luta pela escola e pela educação dos trabalhadores, caracterizados como a classe que vive a margem da sociedade ou a margem do sistema. A perspectiva é de que adquiram conhecimento sobre a realidade que os rodeia e subjuga, para que desta forma se comprometam e tomem para si a luta pela transformação da sua situação, de trabalhador marginalizado.

Neto (2009, p. 7) faz uma crítica ao MST considerando que o movimento, apesar de reivindicar um caráter revolucionário de educação e de sociedade, acaba assumindo uma postura conservadora “[...] ao atribuir à educação uma função redentora dos males vividos por nossa sociedade”. Nesta perspectiva, a conquista da educação é para o movimento apenas um primeiro passo para a construção da sociedade socialista almejada.

Nessa lógica, o movimento apresenta como função da escola formar sujeitos de forma articulada ao que Borges (2012) chama de “projeto de emancipação humana”; a valorização e respeito aos diferentes saberes no processo educativo;

⁷ A denominação “sem terra” se baseia na condição dos trabalhadores que deixam ou dexaram o espaço em que habitam(vam) para ir para outros lugares em busca de sobrevivência (ARAÚJO; D’AGOSTINI, 2012).

aos espaços e tempos de aprendizagem; a vinculação da escola à realidade dos sujeitos; ao ensino como estratégia para a promoção do desenvolvimento sustentável e ao estímulo a autonomia e colaboração entre os camponeses e as instituições de ensino.

No movimento de constituição da educação do campo como um direito dos povos do campo, ainda de acordo com Borges (2012), ressalta a relevância de um importante evento internacional: a Conferência Mundial sobre Educação para Todos realizada na Tailândia em 1990. De acordo com o autor, este evento determinou que para o desenvolvimento humano havia uma necessidade básica de aprendizagem, esta deveria ser suprida através da educação formal. Para tanto, o evento pontuou os índices elevados de analfabetos no mundo e em particular no campo.

Sendo assim, dois pontos foram relevantes para a constituição da educação do campo no Brasil: primeiro a reivindicação dos movimentos sociais e depois as discussões internacionais. Em consequência destas ações, foi publicado no ano de 1996 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96. O documento aponta, nos artigos 23 e 28 (Capítulo II), indícios para a desvinculação da escola rural da urbana e para a adequação do ensino as peculiaridades locais e de cada região (PIRES, 2012). Especificamente, no artigo 23 (vinte e três), está previsto que:

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.

[...]

§ 2º O calendário escolar deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto nesta Lei (BRASIL, 1996, s/p).

Ainda, no artigo 28, se entende que os sistemas de ensino precisam se adequar as peculiaridades da vida rural e também as necessidades de cada região. Para isso, estabelece alguns princípios, base para a formulação das políticas e programas em educação do campo, como poderemos observar mais adiante. Em vista disso, o final do século XX e início do século XXI se caracteriza como o ponto de virada na instituição de políticas públicas de atendimento à educação do campo.

No final dos anos de 1990, as ações dos movimentos sociais se intensificaram e como resultado foi criado o movimento Por uma Educação Básica do Campo. Em

decorrência da articulação desse movimento, também, foi criada a Articulação Por Uma Educação do Campo, que se responsabilizou por realizar o I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (I ENERA), em 1997, com a participação das lideranças do MST e o apoio da Universidade de Brasília (UnB).

O ENERA resultou em discussões que levaram a elaboração do Manifesto das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária ao Povo Brasileiro⁸, marco importante para a concretização do movimento da educação do campo no Brasil. A partir desse encontro foi realizado no ano seguinte, 1998, a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo (Luziânia/GO)⁹. A Conferência contou com a participação de educadores e educadoras da reforma agrária, além de unir diversos parceiros que, num momento posterior, criaram a Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, com sede em Brasília.

A Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo foi criada como uma entidade (supra) organizacional que passou a promover e gerir ações conjuntas pela escolarização dos povos do campo em nível nacional. As ações desenvolvidas a partir da criação da Articulação caracterizaram-se, segundo Caldart (2016, p. 319), como

[...] ações de disputa pela formulação de políticas públicas no interior da política educacional brasileira que atend[essem] aos interesses sociais dos trabalhadores do campo, em especial, dos camponeses ou das famílias e comunidades vinculadas ao trabalho de base camponesa.

O que implicou no desafio de (re)pensar a educação a partir do campo, das lutas camponesas, das tensões, dos debates e das organizações. No sentido de refletir sobre a possível transformação do ensino, não apenas como um processo de transformação da escola, mas de transformação dos processos formativos, das metodologias e das bases que norteiam todo o processo educativo.

Assim sendo, “[...] a escola rural teria que dar conta da educação básica como direito do homem, da mulher, da criança, do jovem do campo [...] A educação básica, como direito ao saber, direito ao conhecimento, direito à cultura produzida socialmente” (ARROYO; FERNANDES, 1999, p. 11). Apoiado pela Constituição

⁸ Texto em anexo.

⁹ A I Conferência foi uma ação que teve papel significativo no processo de rearticulação da questão da educação para a sociedade e para os governos, além de ter inaugurado uma nova referência para o debate e a mobilização popular ao que tange a educação para o meio rural (Declaração final da II Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo, 2004).

Federal de 1988 que assegurou o direito a educação gratuita a todos como dever do Estado e, ainda, sobre a concretização de programas e projetos de educação pautados na diversidade do campo e dos povos do campo.

A realização da Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo ressaltou, ainda, a necessidade e a possibilidade de continuar dando andamento ao movimento inicial da educação do campo e possibilitou a realização de ações diversas, como encontros, programas de formação de educadores, fóruns, entre outros. Segundo Tavares e Borges (2012), o Pronera (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária) surgiu a partir do compromisso assumido pela Conferência de construir uma proposta de ensino voltada ao atendimento da Educação do Campo.

O Pronera é um programa do governo fundado em 1998, com a parceria do governo federal, das universidades, sindicatos e movimentos sociais do campo. A participação do governo ocorre por meio do financiamento, as universidades com a formação dos educadores e os sindicatos/movimentos sociais com a mobilização de educadores e educandos. Inicialmente, o programa tinha como objetivo superar os altos índices de analfabetismo entre jovens e adultos oriundos dos assentamentos da reforma agrária.

Posteriormente, o Pronera assumiu a responsabilidade de atender a educação continuada, propondo e apoiando projetos de educação de jovens e adultos, na formação dos Educadores por meio do Ensino Médio e Graduação e no provimento do Ensino Médio e Técnico. No entanto, seu público alvo é restrito: atende somente a jovens e adultos situados nos projetos de assentamentos criados e reconhecidos pelo Incra, quilombolas e trabalhadores de acampamentos cadastrados, além dos beneficiários do Programa Nacional de Crédito Fundiário (PNFC)¹⁰. Segundo Santos e Silva (2016, p. 138):

O principal objetivo do Pronera se constitui como mecanismo em favor da democratização da educação para os trabalhadores/as da reforma agrária, respeitando as particularidades dos sujeitos sociais e, paralelamente, contribuindo para a permanência dos agricultores no campo, tendo o desenvolvimento sustentável como principal resultado desse processo.

Implantado em 16 de abril de 1998, por meio da Portaria nº 10/1998, o

¹⁰ Informações obtidas no site do Incra (http://www.incra.gov.br/educacao_pronera).

programa se desenvolve especificamente no atendimento a projetos educacionais executados por instituições de ensino, voltados aos beneficiários do Plano Nacional de Reforma agrária (PNRA), do Crédito Fundiário e dos projetos realizados pelos órgãos estaduais, reconhecidos pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). Além disso, é considerado um dos primeiros programas desenvolvidos no âmbito da educação do campo, porém é uma iniciativa limitada por não abranger a diversidade e peculiaridade dos povos do campo.

O Governo por pressão dos movimentos sociais e tentando atender a esta diversidade instituiu, a partir dos anos 2000, diversas políticas e programas em âmbito federal voltados ao atendimento da educação do campo. Dentro dos movimentos sociais a luta continuava por meio da realização de eventos, conferências, dentre outras iniciativas que visavam a concretização da educação do campo, considerando a diversidade dos povos que vivem e sobrevivem do campo.

No ano de 2001 houve a aprovação do Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001). Neste documento é possível perceber a busca pelo estabelecimento de diretrizes e metas de promoção e valorização do ensino e do magistério, não diferenciando o rural do urbano. O texto enfatiza a universalização da educação e a promoção da igualdade e da equidade de direitos, a partir de um levantamento das desigualdades sociais e econômicas, promovendo a criação e manutenção de programas de correção das desigualdades.

No atendimento a educação do campo promoveu a ampliação da oferta de classes seriadas regulares em substituição as escolas unidocentes (BRASIL, 2001b). Sendo que, a implantação do sistema de seriação e a extinção das escolas unidocentes deixa de levar em consideração as necessidades e peculiaridades de cada região, como estabelece a LDB (Lei 9.394/96) e as demais políticas para a educação do campo.

A extinção das escolas unidocentes, entendidas como escolas isoladas que recebem poucos alunos em diversas faixas etárias, etapas e modalidades de ensino, retrata a realidade do campo. Geralmente, essas escolas funcionam através de classes multisseriadas com poucos e muitas vezes escassos recursos, porém, são escolas necessárias para que crianças, jovens e adolescentes tenham garantido o direito de ter acesso a educação formal. Sua extinção pode acarretar em fechamento de escolas e conseqüentemente no aumento da desafagem educacional da população do campo.

Assim, a proposta de extinção das escolas unidocentes não considera a diversidade de contextos e espaços territoriais do campo. Para Pires (2012), a unidocência não é um problema, pelo contrário pode ser a solução para as populações que vivem em regiões de difícil acesso, desde que sejam ofertadas as condições adequadas ao processo de ensino. Porque, a ausência de condições mínimas para o funcionamento das escolas é que causa o enfraquecimento na qualidade do ensino.

Vale ressaltar que duas das principais causas da precarização do ensino no meio rural, são: a ausência de formação adequada aos profissionais da educação e a ausência de infraestrutura apropriada. Além disso, Neto (2009, p. 18), considera que:

As condições de trabalho dos educadores não são duras apenas pela falta de condições físicas e materiais, mas também porque, via de regra, o número de alunos por turma pode ser considerado elevado em todos os níveis de ensino [...]. Além disso, os professores são obrigados a se submeterem a uma dupla ou tripla jornada de trabalho, o que compromete, em muito o seu desempenho profissional.

Isto é, a qualidade do ensino não está vinculada a presença ou ausência da unidocência (um único professor dando aula de vários conteúdos e para várias faixas etárias de ensino) mas, em muitos casos, na ausência de condições adequadas para o desenvolvimento do seu trabalho. E sabe-se que, via de regra, a ausência de infraestrutura também é considerado um problema presente nas escolas seriadas, por isso os movimentos sociais do campo trazem a tona a luta pela qualidade pedagógica e política da educação, não só da educação do campo mas da educação de uma forma geral.

Ainda no período de 2001 a 2002, houve a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Parecer nº 36/2001 e Resolução 1/2002 do Conselho Nacional de Educação). Documentos que, com base na legislação educacional vigente, determinaram um conjunto de princípios e procedimentos para que os projetos institucionais das escolas do campo pudessem se “adequar” as Diretrizes Curriculares Nacionais gerais para a educação básica, em todas as suas modalidades de ensino: da educação infantil ao ensino superior (BRASIL, 2001, 2002).

As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo estabeleceram, dentre outros procedimentos, a identidade da escola do campo. Concretizada a partir da busca pelo aprofundamento e construção de um projeto

para a educação do campo. Assim, a escola do campo, de acordo com a Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002 é:

[...] definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (BRASIL, 2002, p. 01).

Deste modo, a identidade da escola do campo está vinculada as questões inerentes a vida dos povos do campo, que se expressa no trabalho coletivo e no comprometimento com os processos de investigação e junção de experiências vividas e conhecimentos sistematizados. Escola que se volta para o fortalecimento social, econômico e sustentável; escola que se pauta na percepção do real, do vivido, para construir processos de reflexão e partilha de informações e conhecimentos ordenados sistematicamente e construídos historicamente.

A Resolução CNE/CEB nº 1 de 2002, estabelece ainda os princípios e os procedimentos para a adequação do projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica em todos os seus níveis e modalidades de ensino, inclusive no estabelecimento de normas para os professores em exercício da docência nas escolas do campo. De acordo com o texto da resolução, o professor para atuar na escola do campo necessita de:

[...] formação inicial em curso de licenciatura, estabelecendo como qualificação mínima, para a docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino fundamental, ou curso de formação de professores em Nível Médio, na modalidade Normal (BRASIL, 2002, p. 2).

Com isso, a partir da promulgação das diretrizes operacionais para a educação do campo se passou a exigir formação específica em nível superior ou normal superior para atuar na educação básica nas escolas do campo. Porque durante muitos anos o ensino fundamental (anos iniciais), se concretizou através da atuação de professores leigos, sem qualquer tipo de formação pedagógica específica.

No ano de 2004, dando continuidade ao movimento, foi realizado a II Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo, especificamente no mês de agosto. A Conferência buscou ampliar o debate a respeito da Educação do Campo e

também da participação de movimentos e organizações sociais que se comprometeram com esse processo de construção (QUEIROZ, 2011). A I e II Conferência Nacional (1998 e 2004, respectivamente) junto com o Seminário Nacional (2002), portanto, colocou em evidência as necessidades e dificuldades enfrentadas pelos professores nas escolas rurais brasileiras.

No processo de estruturação da educação do campo a realização desses eventos foram essenciais. Segundo Caldart (2012), a expressão Educação do Campo surgiu exatamente a partir da realização desses encontros e conferências, assim afirma a autora:

O surgimento da expressão “Educação do Campo” pode ser datado. Nasceu primeiro como Educação Básica do Campo no contexto de preparação da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em Luziânia, Goiás, de 27 a 30 de julho 1998. Passou a ser chamada Educação do Campo a partir das discussões do Seminário Nacional realizado em Brasília de 26 a 29 de novembro 2002, decisão posteriormente reafirmada nos debates da II Conferência Nacional, realizada em julho de 2004 (CALDART, 2012, p. 259-260).

Até então a expressão “Educação do Campo” não existia no contexto educacional brasileiro e aos poucos vem sendo incorporada nos documentos que tratam a respeito da educação para os povos que vivem e sobrevivem no/do meio rural. Ainda no ano de 2004, foi publicado o Decreto nº 5.159, de 28 de julho de 2004, instituindo a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), nos domínios do Ministério da Educação (MEC) – que a partir de 2011, passou a “Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi)”, reestruturada por meio do Decreto presidencial nº 7.480 de 16 de maio de 2011¹¹ (BRASIL, 2004, 2011).

A Secad/Secadi responsável por planejar, orientar, coordenar, fomentar, acompanhar e avaliar, em âmbito nacional, a formulação e implementação de políticas voltadas a alfabetização, a educação de jovens e adultos, a educação indígena, a educação ambiental, a educação do campo e a educação em áreas remanescentes de quilombos. Neste contexto, coordenando “[...] a inclusão das questões do campo nas políticas nacionais e nas Secretarias Estaduais e Municipais de Educação” (PIRES, 2012, p. 99).

¹¹ Vale ressaltar, que os decretos foram revogados e está em vigor o Decreto nº 10.195, de 30 de dezembro de 2019. Neste decreto a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) não é citada.

No ano de 2008, foi promulgada a Resolução CNE/CEB n.2, que definiu as diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento das políticas públicas em relação a educação básica do campo. Neste documento (artigo 1º), a Educação do Campo é compreendida como Educação Básica nas etapas de: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio e destinada a toda população rural (BRASIL, 2008a)¹².

Em 13 de julho de 2010 houve a promulgação da Resolução nº 4, instituindo as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Por meio deste documento, a Educação do Campo passou a ser reconhecida como uma modalidade de ensino e se configurou como Educação Básica do Campo (BRASIL, 2010a). Neste documento está previsto que a educação para a população advém das adequações necessárias às peculiaridades da vida no campo e necessidades de cada região:

Art. 35. Na modalidade de Educação Básica do Campo, a educação para a população rural está prevista com adequações necessárias às peculiaridades da vida no campo e de cada região, definindo-se orientações para três aspectos essenciais à organização da ação pedagógica:

- I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos estudantes 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, 2010a, s/p).

Como podemos perceber, o documento retoma o que está previsto no artigo 28 da LDB e dá outras providências. Com isso, define a escola do campo por sua vinculação às questões inerentes a realidade do campo, com propostas abrangentes e pautadas na diversidade: cultural, política, social, econômica, de gênero, geração e etnia (BRASIL, 2010a). E, prevê a oferta de educação básica na necessidade de adequação dos sistemas de ensino e na promoção das adaptações necessárias ao atendimento das necessidades e peculiaridades das escolas do campo, abrangendo as diversas dimensões da organização pedagógica e metodológica de ensino.

Em 4 de novembro de 2010, ocorreu a promulgação do Decreto nº 7.352, que dispôs sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação

¹² Agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros.

na Reforma Agrária (PRONERA). O Decreto estabeleceu que as políticas de Educação do Campo deveriam ser destinadas à ampliação e a qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo, sendo seu desenvolvimento de responsabilidade da União em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, conforme as diretrizes e metas do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2010b).

O Decreto nº 7.352/10 entende, também, a escola do campo como “[..] aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo” (BRASIL, 2010b, s/p.). Este mesmo decreto estabelece como princípios da Educação do Campo a valorização da identidade da escola do campo e a flexibilização da organização escolar. De acordo com o Decreto:

§ 4º A educação do campo concretizar-se-á mediante a oferta de formação inicial e continuada de profissionais da educação, a garantia de condições de infraestrutura e transporte escolar, bem como de materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e esporte adequados ao projeto político-pedagógico e em conformidade com a realidade local e a diversidade das populações do campo (BRASIL, 2010b, s/p).

Assim, o Decreto nº 7.352/10 fundamenta a educação do campo no respeito à diversidade do campo; no incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo; no desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação do campo; na valorização da identidade da escola do campo e no controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo (BRASIL, 2010b).

Em vista disso, a educação do campo como modalidade de ensino compreende o estabelecimento de medidas para que a educação nas áreas rurais possa atender e respeitar as especificidades de cada região, tanto em questão de qualidade quanto de acesso, porque grande parte da população tem dificuldade em frequentar a escola. Além disso, muitas escolas sofrem com falta de infraestrutura adequada, ausência de profissionais habilitados, dentre outras questões apresentadas neste texto.

Em 20 de março de 2012, houve a criação do Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo), instituído pela Portaria nº 86, de 1º de fevereiro de 2013. O programa, elaborado com o objetivo de promover ações específicas de apoio a

Educação do Campo e a Educação Quilombola, definiu diversas ações para a implementação da política de educação do campo. O programa é composto por um conjunto de ações voltados a garantia do acesso e permanência de crianças, jovens e adultos nas escolas rurais, além da promoção e valorização do seu universo cultural (BRASIL, 2013).

O financiamento desse programa no âmbito institucional, visa a qualificação do sistema de ensino das escolas do campo, a manutenção, o acesso e permanência dos estudantes nos espaços escolares e em consequência, a superação da evasão escolar e dos índices elevados de analfabetismo. O pronacampo se desenvolve em quatro eixos, a saber: gestão e práticas pedagógicas; formação de professores; Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional e Tecnológica; e infraestrutura física e tecnológica.

No primeiro eixo, gestão e práticas pedagógicas, são desenvolvidas ações no âmbito da disponibilização de recursos didáticos e pedagógicos, no fomento a educação integral nas escolas do campo, ampliação curricular e apoio as escolas multisseriadas e quilombolas por meio da Pedagogia da Alternância.

No segundo eixo, formação de professores, assegura oferta de formação inicial aos professores por meio da expansão da Universidade Aberta do Brasil (UAB) e RENAFOR, oferta de cursos de Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO), ampliação de cursos de formação continuada, extensão, aperfeiçoamento e especialização com financiamento específico para professores que atuam em escolas da área rural (discutiremos estes programas na próxima seção).

No eixo Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional e Tecnológica, prevê assistência as redes de ensino com a oferta de Educação de Jovens e Adultos, qualificação profissional e ampliação das redes de educação profissional e tecnológica, para formar trabalhadores em consonância com as exigências do mercado de trabalho.

E, por fim, no eixo infraestrutura física e tecnológica, busca: apoiar técnica e financeiramente as redes de ensino para a ampliação das escolas de educação básica e infantil; ampliação do acesso a tecnologia e inclusão digital; recursos para a melhoria de condições para o funcionamento das escolas do campo; e oferta de transporte escolar respeitando a diversidade e peculiaridade de cada região.

As ações desenvolvidas pelo Pronacampo (Portaria nº 86, de 1º de fevereiro de 2013), consideram o que estabeleceu a Emenda Constitucional nº 59 de 2009, art.

208: que estabeleceu como sendo obrigatória a educação básica dos quatro aos dezessete anos e sua oferta gratuita para os que não tiveram acesso na idade apropriada. Além disso, determinou que o atendimento necessitava se desenvolver em todas as modalidades de ensino, inclusive na educação do campo, por meio de programas como: o programa de material didático, transporte escolar, alimentação e assistência a saúde (BRASIL, 2009).

Com isso, o Pronacampo promove o desenvolvimento de ações para a melhoria das condições necessárias ao desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, o que o caracteriza como um grande avanço no campo educacional e em especial para a educação do campo. Tendo em vista que, como afirma Pires (2012, p. 109), “[...] pensar a escola é pensar, em primeiro lugar, no espaço em que está localizada, em suas necessidades e fragilidades” mas não somente isso, também significa pensar em suas potencialidades. Assim, promover as condições para o ensino nas escolas do campo é vislumbrar um horizonte de possibilidades, que supera as fragilidades históricas que as marginalizam.

Sendo assim, em 25 de junho de 2014 foi publicado o Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014), com vigência de 10 (dez) anos (2014 a 2024). No documento estão previstas medidas de erradicação do analfabetismo, universalização do atendimento escolar, melhoria da qualidade da educação, dentre outras providências. Além disso, o documento ainda considera a educação do campo e suas especificidades no sentido de assegurar a equidade educacional e diversidade sociocultural dos educandos (BRASIL, 2014a).

Dentre as estratégias descritas pelo PNE (Lei nº 13.005/2014) estão: estímulo e financiamento da oferta de educação básica para a população rural; apoio a alfabetização por meio da produção de materiais didáticos específicos; apoio e estímulo a formação inicial e continuada de professores para a alfabetização; organização flexível do trabalho pedagógico; desenvolvimento de currículos e propostas pedagógicas específicas; expansão do acesso, permanência, conclusão e formação de profissionais para atuar com a educação do campo; implementação de programas específicos para a formação de profissionais da educação para as escolas do campo, além de outras medidas (BRASIL, 2014a).

Além disso, o documento não trata da substituição das escolas unidocentes pelas seriadas como o fazia anteriormente na Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, mas da expansão da oferta e atendimento das populações do campo no sentido de

limitar o processo de fechamento e nucleação de escolas, enfatizando a importância do atendimento às especificidades das comunidades e o não deslocamento das crianças. Assim, o PNE visou a promoção de políticas e programas para a educação do campo ampliando e qualificando a oferta de educação básica e superior para a população do campo como foi estabelecido no artigo 1º (primeiro) do Decreto nº 7.352/10¹³, citado anteriormente.

Contudo, Caldart (2016) ressalta que grande parte das políticas elaboradas para o atendimento à educação do campo não se concretizam(ram) como esperado, de acordo com a autora, em alguns casos, se tratam apenas de políticas assistencialistas que dão continuidade à educação rural. A crítica é ao sistema de ensino, por compreender que as políticas não abrangem toda a complexidade do discurso e da prática proposta pelos movimentos sociais do campo à educação e, ainda, por considerar o processo de implementação das políticas frágil e contraditório.

Corroborando com esta linha de pensamento Borges (2012), afirma que não basta pensar a educação de forma diferenciada, uma vez que, historicamente ela já foi tratada de forma diferenciada. A questão seria pensar na educação como um direito público subjetivo para todos, como determina a Constituição (1988), artigo 208º, e a LDB (Lei 9394/96), artigo 5º, assegurado inclusive aos que não tiveram acesso na idade própria.

O direito público subjetivo serve como um mecanismo de proteção das liberdades individuais, quando os direitos individuais coincidem com o interesse público. Assim, o estabelecimento de políticas de atendimento às diferenças e diversidade de povos e regiões do Brasil é um direito que não deve ser tomado de maneira autoritária e tão pouco de submissão do povo aos princípios (éticos, políticos, econômicos, sociais e culturais) do estado, mas na perspectiva de respeito, valorização e ascensão destes povos, que vivem e sobrevivem do/no meio rural.

Para Pires (2012, p. 14) a educação deveria ser tratada como uma “[...] forma de respeito à diversidade cultural ao reconhecer os direitos das pessoas que vivem no campo, no sentido de terem uma educação diferenciada da perspectiva da educação rural, como também daquela que é oferecida aos habitantes das áreas

¹³ Art. 1º A política de educação do campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo, e será desenvolvida pela União em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação e o disposto neste Decreto.

urbanas”. A função da escola estaria em articular conteúdos e habilidades para a formação das crianças, jovens e adolescentes ao contexto de vida das comunidades: politicamente, economicamente, culturalmente e socialmente falando.

Deste modo, os movimentos pela Educação do Campo tomaram para si o objetivo de problematizar as lutas que se originaram em diferentes campos da sociedade mas com um interesse comum, de garantia dos direitos daqueles que se viam excluídos deles (CALDART, 2016). Desta forma, se verificou a necessidade de priorizar os modos de ensinar e aprender em um contexto em que o objeto do conhecimento (os conteúdos escolares), se relacionam com a realidade do sujeito.

Caldart (2002) entende que a educação do campo deve ser “do” e “no” campo: “do” campo, a medida que o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais; e “no” campo, por ser vinculada ao direito que o povo tem a ser educado no lugar onde vive. A escola se volta para o processo de formação humana crítica, não neutra, assim como seus educadores - a escola se insere nas questões da vida do povo e da comunidade que se encontra em seu entorno.

De acordo com Borges (2012, p. 114) a escola precisa “[...] refletir sobre o modo de vida das comunidades para compreender melhor a realidade em que está inserida, incluir os saberes dominados por elas e promover o consenso entre o saber popular e o saber científico”. A concretização da educação do campo, portanto, é um processo que se estabelece para além da instituição de políticas públicas de fortalecimento das condições de acesso e permanência, de infraestrutura e formação profissional, é preciso entrar no campo da responsabilidade social, que está além dos muros da escola e da transmissão dos conteúdos escolares.

Pois, apesar de ter havido significativas mudanças nos anos que se seguem a 1990 em relação às políticas públicas de governo para a educação do campo, segundo Caldart (2016) o Estado ainda deixa a desejar ao passo que existem muitas crianças fora da escola, principalmente no ensino fundamental em que o governo diz ter universalizado o acesso a educação escolar. Ademais, por haver um entendimento de que a seriação é o caminho para a qualificação do ensino, muitas escolas estão sendo fechadas e o número de adultos analfabetos, de acordo com a autora, não tem um retrocesso significativo.

Corroborando com Caldart (2016), Santos (2014) afirma que o Brasil não conseguiu superar problemas do século dezenove, como por exemplo, o

analfabetismo. Para o autor, o país por meio de suas políticas e programas ainda não conseguiu concretizar o mínimo, que é a educação básica. Visto que, apesar de o governo incorporar a educação ao processo de desenvolvimento do país, este não à tomou como prioritária.

Com isso, ainda há muito a ser alcançado visto que o Estado (apesar de criar políticas, decretos e leis que retratam o ensino rural), não deixa claro como este processo deve ser desenvolvido pelas escolas, como os professores devem executar seu trabalho e com qual objetivo, como as escolas devem funcionar e em que medida (ROSA; CAETANO, 2008). Tal situação fez, e ainda faz, com que muitas pessoas que moram no campo sejam privadas de ter acesso às políticas e serviços públicos em geral, e em especial a educação.

No Estado do Amazonas é preciso considerar a heterogeneidade existente de povos e culturas, por exemplo. O espaço rural, apesar de ser constituído por um único território não pode ser considerado como um único lugar, pois possui características diferentes. Este é um contexto em que a escola, nas diferentes modalidades de ensino, deve considerar que:

O conhecimento sistematizado e a experiência educativa são matrizes educacionais que fundamentam aprendizagens construídas a partir da experiência da comunidade e não uma imposição. [deve-se levar] em consideração a multiculturalidade que forma a cultura e a educação na Amazônia, expressando as diferenças, as contradições, a forma de viver, respeitando a cultura das mulheres, dos homens, dos jovens, das crianças e dos idosos nos mais diversos ambientes (BORGES, 2012, p.115).

O desenvolvimento da ação pedagógica precisa, necessariamente, articular teoria e prática durante o processo de ensino, tanto na atuação do professor quanto na aprendizagem. No processo de alfabetização, por exemplo, os professores necessitam superar as adversidades do processo de ensino e sistematizar teoria e prática dentro de um contexto que promova a construção de habilidades significativas de leitura e de escrita para as crianças que vivem no/do meio rural.

Integrar teoria e prática no processo de ensino é um processo constituído pela reflexão na ação e sobre a ação, pois como afirma Queiroz (2011, p. 44), teoria e prática são “[...] aspectos (que) não podem ser tratados de maneira fragmentada e isolada, mas no conjunto, mesmo que didaticamente se (faça) necessário uma abordagem própria”. Desta forma, esta é uma ação que presume a superação do

ensino fragmentado, que se separa da realidade, porque este é um dos fatores que acarretam sérios problemas a aprendizagem.

Apesar disso, Queiroz (2011) afirma que os anos que se seguem a 1990 foram anos marcados por concepções e práticas neoliberais (de defesa da economia, da globalização), que tentaram inculcar a ideia de que somente a educação poderia salvar o Brasil. Para o autor, esta ideia buscava esconder a raiz dos grandes problemas da sociedade, problemas que exigiam mudanças estruturais e não apenas provisórias (de aperfeiçoamento, ajuste e adequação).

Segundo Pires (2012), por muito tempo a educação serviu como instrumento de resposta ao processo de internacionalização da economia no Brasil, em acordo com os interesses do capitalismo monopolista. Esta forma de ensino tinha como objetivo formar mão de obra qualificada para o mercado de trabalho, o que segundo Ghedin (2012, p. 69) “[...] é o mesmo que deixar que o próprio mercado decida pelos rumos políticos do país, isola a escola da sociedade e faz que perca a sua função fundamental, que é a formação política da sociedade”.

O fato é que a escola para o meio rural esteve, inicialmente, pautada em uma proposta de ensino com base na produção e difusão dos conhecimentos técnico-agrícolas, com investimentos na agricultura: que na legislação brasileira foi tratada como educação rural. Posteriormente, dentro dos movimentos sociais do campo se construiu em contraposição a educação rural, dando origem ao termo/concepção que conhecemos por: Educação do Campo.

A educação rural, implementada pelo Estado brasileiro, é contrária a Educação do Campo, que diz ser pensada como instrumento para a valorização dos povos que vivem e sobrevivem nas áreas rurais. Tendo em vista que, como afirma Rosa e Caetano (2008, p. 23), “[...] a educação rural era predominantemente vista como algo que atendia a uma classe da população que vivia num atraso tecnológico [ou seja] subordinado e a serviço da população dos centros urbanos”. Esta perspectiva foi questionada e desconstruída pelos movimentos da educação do campo, que veem na educação um instrumento de valorização e protagonismo dos sujeitos do campo.

Assim, a Educação do Campo se insere na diversidade de aspectos que estão relacionados a vida no campo e que constituem a memória coletiva de determinada sociedade (ROSA; CAETANO, 2008). Como podemos perceber, existe uma grande discussão a respeito da dicotomia existente entre os termos educação rural e educação do campo, pois se considera que o termo “campo” traz uma maior

abrangência dos povos que residem nos espaços não urbanos.

Pela densidade do fenômeno, a Educação do Campo se forjou como um conceito que já de início demarcou um confronto às políticas de “educação rural” e às relações sociais que a configuraram historicamente. Como conceito pode ser apropriado (e também subvertido ou recriado), como todos os conceitos por qualquer pessoa em qualquer lugar ou situação (CALDART, 2016). Este processo de apropriação se faz pelo Estado ao estabelecer, por exemplo, as políticas de Educação do Campo que nem sempre correspondem as expectativas de seus idealizadores.

Dessa forma, os movimentos de luta pelo direito ao acesso a educação nos espaços rurais surgiram de uma necessidade, que era o direito a educação básica, por muito tempo negligenciado pelo Estado. Porém, não era somente garantir o acesso mas, também, prover as condições pedagógicas e políticas adequadas a educação ofertada. Até porque, no Brasil, não se tinha políticas voltadas para a educação do campo, ou seja, os trabalhadores (as), as crianças, os jovens e adolescentes, não tinham direito a ter acesso a educação, como podemos verificar no trecho a seguir:

No Brasil, todas as constituições contemplaram a educação escolar, merecendo especial destaque a abrangência do tratamento que foi dado ao tema a partir de 1934. [No entanto] em que pese o Brasil ter sido considerado um país de origem eminentemente agrária, a educação rural não foi sequer mencionada nos textos constitucionais de 1824 e 1891, evidenciando-se, de um lado, o descaso dos dirigentes com a educação do campo e, do outro, os resquícios de matrizes culturais vinculadas a uma economia agrária apoiada no latifúndio e no trabalho escravo (BRASIL, 2001a, p. 3).

O que ocorre é que no decorrer da história da educação, assim como da sociedade, grupos foram de certa forma legitimados, enquanto outros foram paralelamente abandonados. É por isso que os movimentos que deram visibilidade a educação do campo, também tratada na legislação brasileira como educação rural, somente começou a conquistar espaço no final do século XX e início do século XXI, com a superação do regime militar e a promulgação das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

Resumindo, em âmbito Federal a Educação do Campo se constitui a partir dos anos 2000 como modalidade de ensino, que tem origem no seio dos movimentos sociais do campo. Sua base esta no estabelecimento de políticas e programas elaborados com o intuito de regulamentar e nortear a expansão e a construção das

escolas do campo para a diversidade. Todavia, no estabelecimento destas medidas o Estado não situa as condições para sua organização e execução de maneira a nortear a concretização das práticas de ensino.

Por conseguinte, a escola por não possuir as condições adequadas para o processo de ensino e aprendizagem e, ainda, por não oferecer um ensino de qualidade acaba cumprindo com a função de disseminar uma ideologia da justificação da exploração. Como afirma Ghedin (2012, p. 65), “[...] enquanto poderia ser um instrumento de inclusão, a escola acaba sendo mais uma forma de exclusão e massificação” da sociedade.

Além do que, é necessário que os educadores construam uma prática comprometida com as comunidades, o que exige conhecimento e clareza sobre o que se deseja alcançar e sobre que bases estão construindo seu espaço de trabalho (COSTA, 2012). Neste sentido, para que a educação do campo preconizada pelos documentos norteadores e ideológicos se concretize, é necessário que haja um deslocamento radical dos sujeitos e dos propósitos de ensino.

De acordo com Pires (2012, p. 110), “[...]. Isso significa, em última instância, que a luta pela escola do(a) trabalhador(a) rural está intimamente vinculada à luta pela superação das desigualdades sociais”. Desigualdade presente em todas as esferas sociais, mas que se intensifica quando relacionada a população rural, remanescente de quilombolas, indígenas e outros.

Por exemplo, no Brasil a educação do campo foi, e ainda é, muito negligenciada ou mesmo tratada como desnecessária (pelo Estado e em muitos casos pelos próprios camponeses e produtores rurais), o que acaba dificultando o processo de ampliação do acesso e qualificação profissional dos trabalhadores e trabalhadoras da zona rural. No entanto, nos últimos 20 (vinte) anos esse processo passou por um avanço (mesmo que mínimo), de concretização de políticas, leis e decretos de atendimento as escolas do campo.

No Quadro 1, apresentamos um resumo de algumas ações desenvolvidas pelo estado brasileiro que também foram responsáveis por regulamentar a Educação do Campo no Brasil (organizados de forma cronológica). Estes documentos não foram descritos anteriormente, mas se configuram como marcos na história, base da educação do campo no Brasil.

Quadro 1 - Educação do Campo no Brasil: alguns marcos normativos

DOCUMENTO	CONTEÚDO
Parecer CNE/CEB Nº 1/2006	Reconhece os dias letivos para a aplicação da Pedagogia da Alternância nos Centros familiares de Formação por Alternância.
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 polos 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/MECEC	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 Presidência 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.

Fonte: Quadro adaptado de Vasconcelos, 2017.

Com isso, levantamos documentos importantes para a concretização e regulamentação da educação do campo como política pública e modalidade de ensino no Brasil, principalmente, nas primeiras décadas do século XXI. Pois, como podemos observar no Quadro 1, grande parte das medidas promovidas se voltam para o fomento, ou seja, o financiamento de ações de aperfeiçoamento das condições (físicas e pedagógicas) das escolas do campo¹⁴.

Sucintamente, o Parecer CNE/CEB nº 1/2006, aprovado na Câmara de

¹⁴ Lembrando que a expansão das condições de oferta da educação do campo está previsto nas estratégias do Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014), citado anteriormente nas páginas 34 e 35 deste documento.

Educação Básica por unanimidade no 1º dia de fevereiro de 2006, trouxe em seu texto elementos para o estabelecimento dos dias letivos da Pedagogia da Alternância¹⁵, por ser este um dos elementos que impedia o reconhecimento dos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEEFA) e, conseqüentemente, a certificação dos alunos (BRASIL, 2006a).

A Lei nº 12.695 publicada aos 25 dias de Julho de 2012, trouxe algumas disposições a respeito do apoio técnico e financeiro da União, por meio do Plano de Ações Articuladas (PAR), a sistemas e programas como: Universidade Aberta do Brasil (UAB), que trataremos na seção 3; o Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos, além de outras medidas. De acordo com o disposto na lei, o Ministério da Educação deve prestar assistência aos Estados, Distrito Federal e Municípios na elaboração do PAR (Plano de Ações Articuladas), que tem como objetivo promover melhorias nas condições da educação básica (BRASIL, 2012).

O Edital Nº 02/2012 da SESU/SETEC/SECADI/MECEC, publicado em 31 de agosto de 2012, foi um documento de chamamento público direcionado à Instituições Federais de Educação Superior (IFES) e aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET), para a criação de cursos presenciais de Licenciatura em Educação do Campo em âmbito do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO). Sendo que o Procampo é um programa que trata sobre a formação inicial e continuada do professor que atua com a educação do campo, acerca do qual discorreremos na próxima seção.

O edital foi publicado com o objetivo de estabelecer critérios para o financiamento de cursos destinados a formação de professores para atuar nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio. As propostas deveriam estar voltadas

¹⁵ A Pedagogia da Alternância surgiu em 1935 na França, a partir do movimento de agricultores insatisfeitos com o sistema educacional do país. No entanto, no Brasil as experiências com a Pedagogia da Alternância começaram a tomar forma apenas em 1969, por meio da ação do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo, inaugurada pela Escola Família Agrícola (EFA). Na Pedagogia da Alternância o processo de ensino e aprendizagem se desenvolve em duas fazes: tempo escola (TE) e tempo comunidade (TC). Organização metodológica que busca alternar o tempo em que os jovens permanecem na escola com as experiências advindas do tempo que ele passa na comunidade, como uma forma de conciliar os estudos com o trabalho advindo do cotidiano do educando. Trata-se de uma metodologia de organização escolar que busca considerar às particularidades dos povos do campo, assim como, o desenvolvimento social e econômico das comunidades (TEIXEIRA; BERNARTT; TRINDADE, 2008). Esta forma de organização metodológica também é prevista para os cursos de formação superior de educadores(as) da educação do campo, como veremos na seção 3.

para: primeiro, a implantação de cursos de Licenciatura no PROCAMPO (novos cursos) e, segundo, a abertura de novas turmas do PROCAMPO (cursos em andamento). A meta era, apoiar a implementação de 40 cursos na modalidade normal constituídos de ensino, pesquisa e extensão, que viesse a promover a valorização da educação do campo e do educador do campo (BRASIL, 2012).

A Resolução/CD/FNDE Nº 32, de 2 de agosto de 2013, dispôs sobre a distribuição e monitoramento financeiro no âmbito do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), as escolas de educação básica públicas (municipais, estaduais e distritais). No documento, o Estado se responsabiliza pelo financiamento de ações no âmbito da adequação das instituições ao atendimento e melhoria das condições ofertadas as instituições escolares. Destina recursos a contratação de mão de obra no atendimento aos reparos e ampliação das escolas, além de outras despesas com a manutenção, conservação e melhoria das instalações, aquisição de materiais de consumo ou permanente, entre outros (BRASIL, 2013a).

A Lei nº 12.960 de 27 de março de 2014 foi promulgada pela presidência da república com o objetivo de alterar a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, em respeito ao fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas. O documento serviu para acrescentar ao artigo 28 da LDB, que trata sobre as adaptações necessárias as escolas do campo, um parágrafo único com o seguinte texto:

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, 2014b, s/p).

Contudo, o fechamento das escolas do campo está ligado ao processo de nucleação destas, decorrente da inserção do sistema de seriação e extinção das escolas multisseriadas, intensificado ao longo dos anos no Brasil. A quantidade de escolas fechadas no campo brasileiro é grande - mais de 80 mil escolas entre o período de 1997 e 2018, segundo o MST (2019)¹⁶. Entretanto, o fechamento das escolas do campo não se concretiza de forma direta mas através de políticas e programas oriundos, por exemplo, de ações desenvolvidas a partir de planos do governo como o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001, que vimos

¹⁶ Informação disponível em: <https://mst.org.br/2019/11/28/80-mil-escolas-fechadas-no-campo-brasileiro-em-21-anos>. Acesso em: 18 jan. 2021.

anteriormente e orientava a implementação de turmas seriadas.

A implementação de turmas seriadas indiretamente promoveu o processo de nucleação em que as pequenas escolas, que atuavam principalmente por meio de turmas multisseriadas, foram ao longo do tempo sendo extintas dando lugar a escola comum que trabalha através da seriação. No entanto, este processo também aumentou a necessidade de transporte escolar e as horas em que os estudantes passam no trajeto até a escola. Por isso, houve a implementação da Lei nº 12.960 de 27 de março de 2014 na tentativa de freiar esse processo.

Enfim, percebemos que os marcos normativos além de servir para regulamentar a Educação do Campo como política pública no Brasil, serviram também para a destinação de recursos públicos específicos para o atendimento as escolas do campo. Isso implicou na valorização da identidade, tanto da escola quanto do povo camponês, dos seus saberes e de sua cultura. Contudo, esse processo de valorização, expansão e integração das políticas públicas em todo o território nacional acontece de forma lenta, tanto que no Estado do Amazonas a Educação do Campo ainda recebe a nomenclatura de educação rural, como veremos a seguir.

2.2 EDUCAÇÃO DO CAMPO NO ESTADO DO AMAZONAS

Discutir a Educação do Campo no Estado do Amazonas nos remete a uma complexidade de fatores que nos levam a expandir nossa percepção a respeito dos conhecimentos que temos sobre esta região. O conceito de zona rural e urbana são, na maioria das vezes, colocados em questionamento quanto a sua aplicabilidade e seu entendimento. Usados indiscriminadamente, estes conceitos, acabam por não representar as especificidades de cada região, limitando o pensamento a respeito da complexidade e diversidade do mundo e da diversidade cultural e territorial existente nas diversas zonas do país (FAS; UNICEF, 2017).

Isto posto, compreendemos a zona rural amazonense não apenas como um único tipo de território mas “[...] como um conjunto de espaços, que podem até ter similaridades e sofrer influências dos mesmos fatores, mas que não deixam de ser únicas à sua maneira” (FAS; UNICEF, 2017, p. 13). Visto que, a diversidade territorial reflete na diversidade cultural, econômica e política de cada região. Assim, antes de compreendermos como a Educação do Campo se insere neste espaço, apresentaremos, portanto, sua constituição: suas características territoriais, culturais

e sociais. Segundo Vasconcelos (2017, p. 74):

Podemos identificar a diversidade do Amazonas nos aspectos do território e da territorialidade, na vegetação e na hidrografia, na cultura e na identidade. A cartografia marcada pelos limites que faz com os Estados: Roraima, Pará, Mato Grosso, Rondônia e Acre; pelas relações de tríplice fronteira, envolvendo cidades – Tabatinga, Letícia e Santa Rosa Yavari - situadas entre Brasil, Colômbia e Peru.

Relações que influenciam na forma falada e escrita da língua, nos currículos escolares, conteúdos, práticas e metodologias de ensino. Assim como, nas relações sociais, históricas e econômicas da população que reside nessas comunidades/cidades e de forma geral no estado. A seguir, apresentaremos um pouco das características do estado do Amazonas, a fim de compreender um pouco a respeito do contexto do campo e da educação do campo no estado.

2.2.1 Principais Características do Estado do Amazonas

O estado do Amazonas abrange uma faixa territorial aproximada de 1.559.146,876 km² e integra uma das 27 unidades federativas do Brasil. Inicialmente, o estado foi criado como Província do Amazonas durante o reinado de D. Pedro II no ano de 1843 e efetivado em 05 de setembro de 1850 com a promulgação da Lei nº 582, que desmembrou o território do Amazonas da Província do Grão-Pará¹⁷ (JOBIM, 1957, p. 165). O estado do Amazonas faz fronteira com a Venezuela, Colômbia e Peru, assim como, com os estados do Pará, Mato Grosso, Rondônia, Acre e Roraima (Figura 1).

Situado na região Norte do país, o estado é considerado o maior do Brasil em extensão territorial, além de possuir a região de maior biodiversidade do mundo. Ocupando mais de 18% da superfície, seu território é coberto pela Floresta Amazônica e possui um clima equatorial úmido, com temperaturas médias em torno de 26,7 °C. A população do último censo (2010) era de 3.483.985 habitantes e para o ano de 2020, a estimativa era de 4.207.714 habitantes, distribuídos entre os 62 municípios (IBGE, 2017)¹⁸.

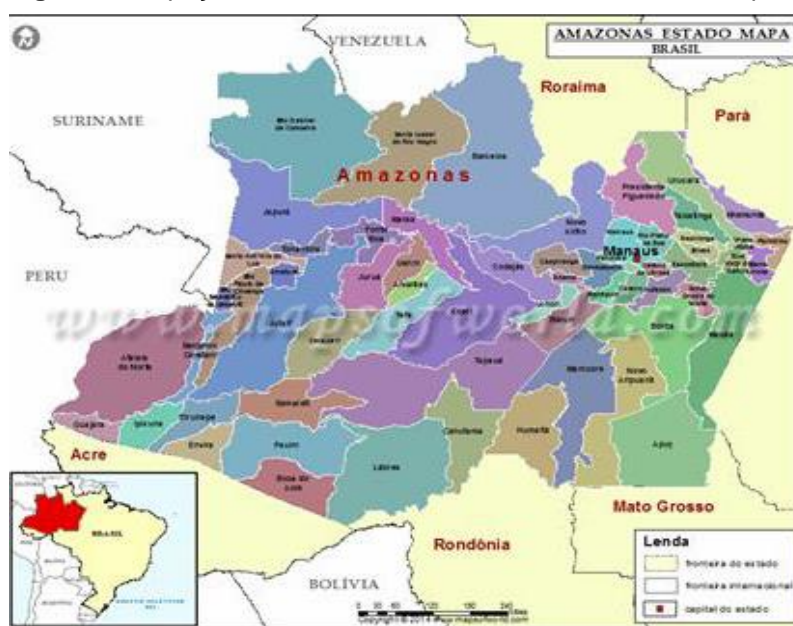
O Amazonas por ser um dos maiores estados do país possui uma diversidade

¹⁷ Unidade administrativa que teve origem das capitânicas do Grão-Pará e do Rio Negro nas décadas de 1821 a 1889.

¹⁸ Informações disponíveis em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/am/panorama>.

territorial muito grande, como podemos observar na Figura 1, alguns de seus municípios estão situados no extremo norte do estado, enquanto outros estão situados no extremo sul; uns fazem fronteira com outros países, enquanto outros fazem fronteira com estados do centro-oeste do Brasil.

Figura 1 - Espaço Territorial do Estado do Amazonas e Municípios

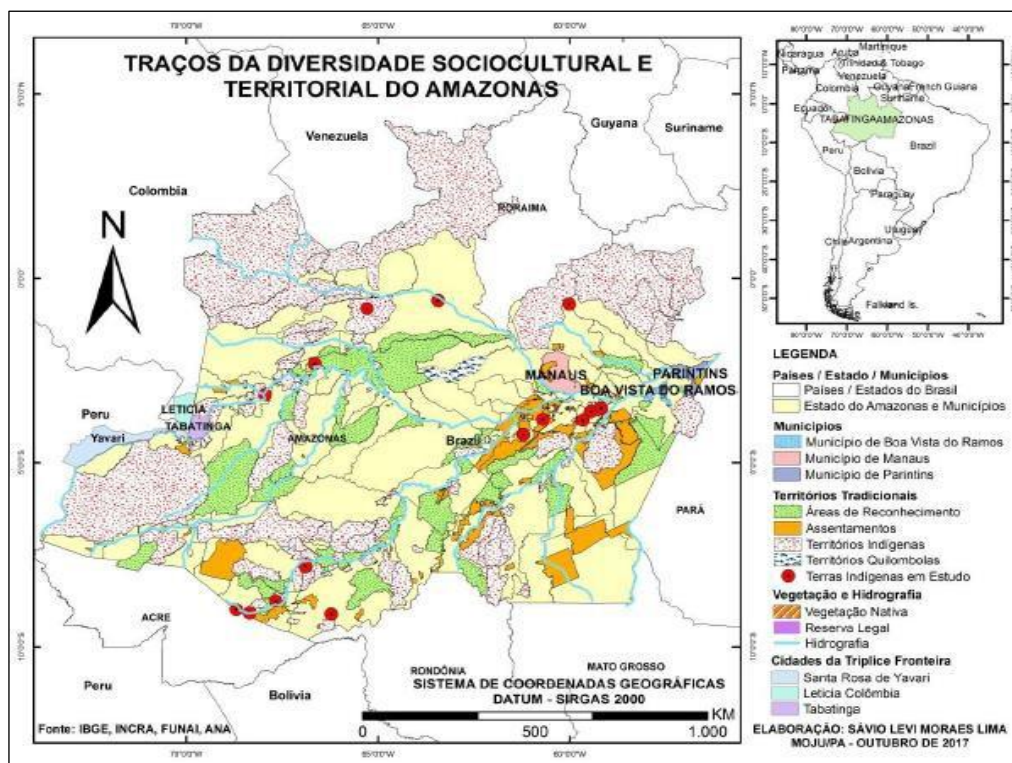


Fonte: Amazonas Mapa, 2018.

Dentro do território do estado existem formas diversas de interação social, de cultura, de línguas e dialetos (Figura 1). Essa diversidade implica em diferentes formas e dinâmicas para a valorização dos seus conhecimentos, para a valorização de suas tradições, culturas e saberes. Assim, preenchendo os espaços educativos e trazendo uma complexidade administrativa as organizações escolares.

Somando-se a diversidade territorial e cultural, o estado do Amazonas também possui uma variedade populacional muito grande. Uma qualidade específica em relação aos outros estados brasileiros é a grande concentração de povos indígenas na região. De acordo com o Instituto Unibanco (2017), existem mais de 168 mil indivíduos no estado do Amazonas, a maior população indígena encontrada no Brasil, estes povos são distribuídos em diversos grupos que falam em média 43 línguas diferentes (Figura 2).

Figura 2 - Diversidade Sociocultural e Territorial do Amazonas



Fonte: Vasconcelos, 2017.

Observamos na Figura 2 a heterogeneidade que preenche os espaços territoriais e socioculturais amazonenses, através da diversidade de cartelas e cores apresentadas. Percebe-se que o estado possui diversos territórios indígenas, alguns territórios quilombolas, vários assentamentos, diversas fronteiras (nacionais e internacionais), enfim, a diversidade de fatores que preenche esse espaço é muito grande.

Além disso, por ter um espaço territorial vasto, a desigualdade entre os espaços rurais e urbanos também é muito grande. Geralmente, as zonas urbanas são as áreas mais populosas, com uma densidade populacional situada em torno de 79,17% (aproximadamente 2.755.490 milhões de habitantes), enquanto na zona rural estão concentrados apenas 20,83%, que em média totaliza 728.495 mil habitantes (UNIBANCO, 2017).

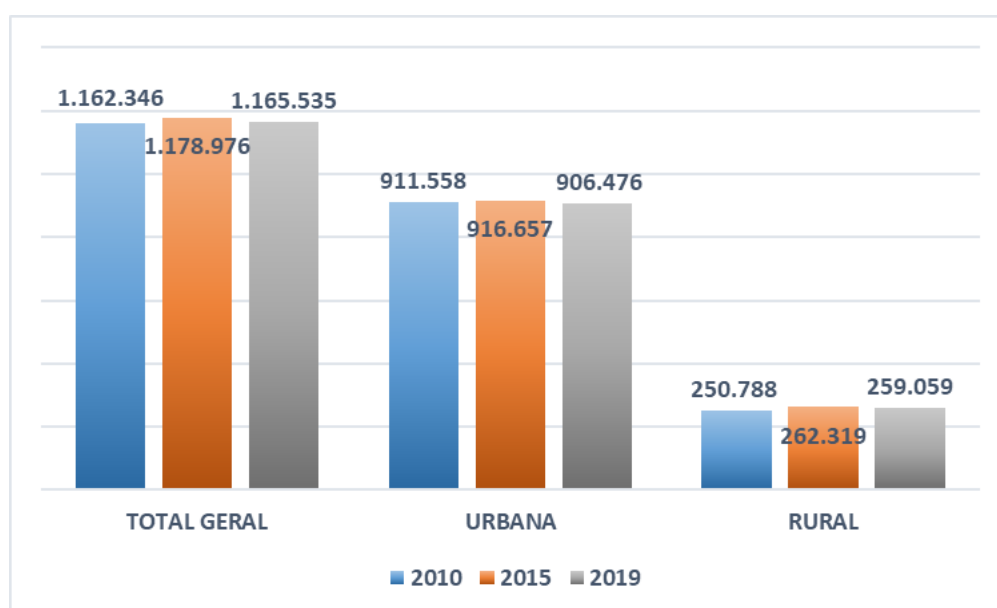
Contudo, apesar da grande concentração de pessoas estar situada nas zonas urbanas (cidades/municípios), a maior faixa territorial se caracteriza como pertencente a zona rural. Isto indica, também, que existem muitas escolas localizadas nas zonas rurais, que necessitam de apoio e assistência do estado, porém, este é um dos fatores que averiguaremos no próximo tópico.

2.2.2 Panorama Geral da Educação Básica no Estado do Amazonas

O estado do Amazonas na educação básica se caracteriza por possuir uma grande quantidade de escolas de pequeno porte (com até 50 matrículas), a maioria destas instituições se localiza na zona rural, e na maioria das vezes são escolas que não dispõem de infraestrutura básica, com recursos pedagógicos fundamentais como: biblioteca ou sala de leitura.

De acordo com dados do Inep (2020), na educação básica - que compreende educação infantil, ensino fundamental e ensino médio -, as matrículas (tanto na zona rural, quanto na zona urbana), ocorreram, no período de 2010, 2015 e 2019, conforme observamos na Figura 3.

Figura 3 - Matrículas na Educação Básica: Amazonas



Fonte: Inep, 2020.

Observamos na Figura 3, que grande parte das matrículas na rede pública de ensino estão centradas nas áreas urbanas/cidades, porque a zona urbana também é mais populosa, como demonstramos anteriormente. De acordo com o gráfico, no período de 2010 a 2015 houve um aumento nas matrículas, tanto na zona urbana quanto na zona rural, porém, no período de 2015 a 2019 verificamos um leve decréscimo no número de matrículas.

Na zona urbana o decréscimo nos últimos cinco anos foi de aproximadamente 10.181 mil matrículas, enquanto na zona rural esse decréscimo foi de 3.26 mil. No

entanto, se compararmos os períodos de 2010 a 2019, temos um decréscimo de aproximadamente 5.082 mil matrículas na zona urbana, enquanto na zona rural houve um acréscimo de 8.271 mil matrículas (Figura 3).

O leve acréscimo das matrículas na zona rural nos últimos nove anos pode ser decorrente das políticas de expansão das escolas de educação básica oriundas, por exemplo: do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001, 2014); da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96); e, das políticas e programas desenvolvidos para o estímulo e fomentar a expansão da educação básica nas zonas rurais como, por exemplo, o Decreto nº 7.352 de 4 de novembro de 2010, que instituiu a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), dentre outros.

Além do mais, o acréscimo das matrículas no período de 2010 a 2019 na zona rural também pode decorrer da própria migração da população entre os territórios: rural e urbano, por isso, as causas do aumento das matrículas na zona rural e da diminuição na zona urbana, no período citado, é um fator que merece estudos aprofundados. Tanto que apesar de ter ocorrido um aumento nas matrículas na zona rural nos últimos nove anos (Figura 3), se verifica uma diferença entre os primeiros cinco anos e os últimos cinco anos: o período de 2010 a 2015, se caracterizou pela expansão das matrículas na educação básica (zona urbana e rural) e o período de 2015 a 2019, se caracterizou pela retração destas.

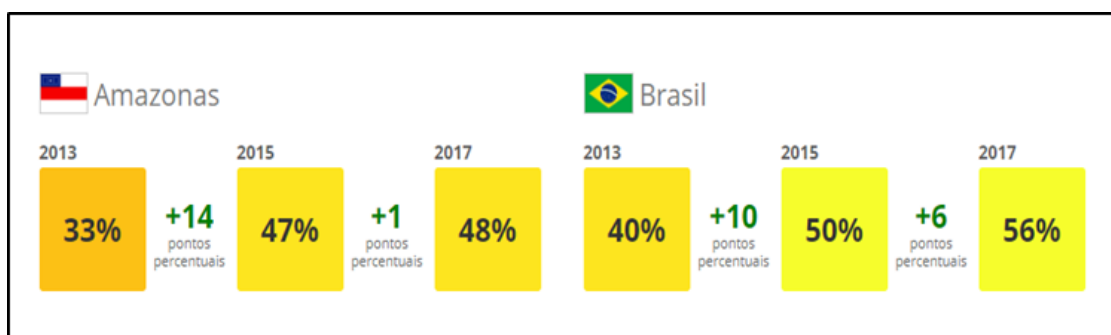
Além disso, vale ressaltar, que o estado do Amazonas está localizado em uma das regiões que apresentam as maiores taxas de analfabetismo do Brasil: em relação as pessoas que possuem 15 anos ou mais, os índices alcançam um percentual de 14,5% (índices que só se equiparam ao Nordeste com 8%). Estes indicadores comparados as regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste (3,5%; 5,2% respectivamente), ressaltam um fator extremamente relevante, que são as desigualdades regionais (IBGE, 2019). Assim, as regiões mais populosas e desenvolvidas, economicamente falando, dispõem dos melhores indicadores de qualidade também na educação.

Sendo que o estado do Amazonas, apesar de apresentar uma grande diversidade e heterogeneidade de povos e territórios, a maior parte de sua população se caracteriza por ser de baixa renda e viver em comunidades com pouca ou nenhuma infraestrutura. Como podemos verificar nas palavras de Hage e Cardoso (2013, p. 425), o estado do Amazonas possui:

[...] uma ampla diversidade sociocultural, composta por populações que vivem no espaço urbano e rural, habitando um elevado número de povoados, pequenas e médias cidades e algumas metrópoles, que, em sua maioria, possuem poucas condições para atender às necessidades dessas populações, por apresentarem infraestrutura precária e não disporem de serviços essenciais, sobretudo, no meio rural.

Por consequência disso, o estado do Amazonas apresenta uma expectativa média de anos de estudo baixa (em torno de 8,7 anos), que comparado a média nacional (9,3 anos), reflete um ano a menos de estudo em relação a grande maioria da população brasileira. Além disso, quando se trata dos índices de aprendizagem (fator que também merece estudos aprofundados), o estado apresenta um crescimento abaixo da média nacional (Figura 4).

Figura 4 - Português 5º ano (IDEB): Amazonas X Brasil



Fonte: QEdU, 2018.

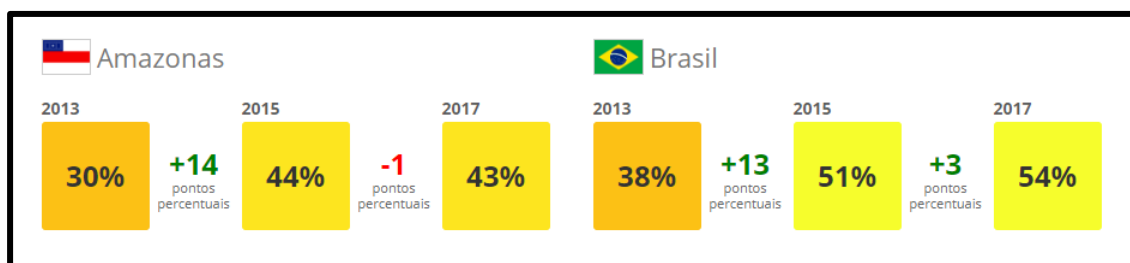
Observamos, na Figura 4, que no período de 2013 a 2015, houve um considerável crescimento de 14%, se comparado aos números referentes a nível nacional, porém, no período que se segue (2015 a 2017) se tem uma drástica diminuição nestes índices, conseguindo alcançar um decréscimo de cerca de 13% apenas, comparado ao período anterior (2013 a 2015). Isso em relação a média nacional, representa apenas 1% do crescimento total.

Na perspectiva apresentada por Ramos (2019), esse fator pode estar relacionado a crise política do Brasil e a ausência de continuidade no atendimento educacional, principalmente em regiões que apresentam características específicas como é o caso do estado do Amazonas. Ademais, por sua extensão territorial muitas comunidades (isoladas) não contam com a presença do estado de forma efetiva. Nestas comunidades, o acesso a escola é dificultado, o que significa dizer que

crianças acabam por não estudar e/ou por abandonar os estudos devido à ausência de escolas ou mesmo de condições para frequentá-las.

É relevante observar, também, que nos últimos anos o estado vem apresentando um índice negativo quanto aos níveis de aprendizagem considerado adequado para cada área e etapa de conhecimento. Este fator é confirmado, por exemplo, nos índices apresentados no período de 2015 a 2017, quanto a capacidade de leitura e interpretação de textos apresentado por alunos até o 5º ano da rede municipal de ensino no estado (Figura 5).

Figura 5 - Português 5º ano: escolas municipais no estado do Amazonas



Fonte: QEdU, 2018.

Ao compararmos os índices das escolas estaduais no mesmo período (Amazonas 7% e Brasil 6 %, respectivamente), as escolas municipais apresentam um atraso educacional significativo em relação a aprendizagem de conhecimentos básicos (como a leitura e a escrita). Se tomarmos em conta apenas os dados dos anos iniciais do ensino fundamental em Língua Portuguesa da rede municipal (Figura 5), é possível ver que o Amazonas, até mesmo neste quesito, fica atrás da média nacional (mesmo que de forma não tão expressiva).

Deste modo, o estado do Amazonas apesar de apresentar um número expressivo de escolas nas zonas rurais, grande maioria atende apenas ao ensino fundamental, principalmente, do 1º ao 5º ano. Ademais, muitas escolas localizadas nas zonas rurais se caracterizam pela ausência de materiais didáticos e de profissionais habilitados para atuar no processo de ensino. O estado apresenta também uma grande defasagem na aprendizagem de conhecimentos básicos como a leitura e a escrita e uma expectativa de anos de estudo baixa. Quanto aos desafios e possibilidades de materialização da educação do campo no estado, trataremos no tópico a seguir.

2.2.3 Desafios e Possibilidades à Concretização da Educação do Campo no Estado do Amazonas

Nos voltando especificamente para a Educação do Campo, Faccio (2012) entende que este ainda se trata de um paradigma em construção. Paradigma, que no estado do Amazonas se apresenta como um desafio tanto para os profissionais envolvidos, quanto para os sujeitos que estão em processo. Uma vez que é somente através da superação da visão de educação rural (que tem o urbano como um modelo único e ideal), que se pode consolidar a Educação do Campo (em que a prática pedagógica é vista como processo indissociável da “realidade”).

Nesse sentido, entende-se que as ações educativas desenvolvidas “[...] no contexto amazônico devem priorizar a autonomia do sujeito garantindo assim uma educação de qualidade, assegurando-lhes um currículo que valorize os saberes locais, regionais, climáticos, econômicos e sociais” (RAMOS, 2019, p. 59). O que compreende pensar também no trabalho pedagógico como algo articulado a realidade, não sendo possível ser tomado como uma ação individualizada.

A ideia para que a Educação do Campo se concretize, é que o professor conheça o contexto em que o aluno está inserido no sentido de relacionar os conteúdos escolares aos conhecimentos prévios destes. Para estes profissionais é necessário portanto que os sistemas de ensino ofereçam formação complementar/continuada conforme estabelece as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002, p. 3):

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.

Acrescentando-se a isto, estabelece como formação mínima para atuar na educação básica (Educação Infantil, e nos iniciais do Ensino Fundamental), o curso de formação em Nível Médio na modalidade normal. Ademais, prevê para os profissionais que almejam atuar nesta área formação inicial de licenciatura em nível superior. Para isso, entende como sendo necessário que os sistemas de ensino desenvolvam políticas de formação (inicial e continuada), para habilitar todos os professores leigos, aperfeiçoando-os permanentemente. Segundo Costa (2012, p. 129):

Para formar educadores, não basta simplesmente aplicar teorias oriundas de conhecimentos universitários. Estes são necessários, mas precisam que sua especificidade do campo educacional seja reconhecida e considerada para terem validade. A ideia de que a escola é um espaço de reprodução dos conhecimentos científicos é simplista e equivocada. [...] escolas são instituições onde a instrução, os conhecimentos servem a finalidades educativas, o que lhes confere um sentido especial.

Afinal, a Educação do Campo precisa contribuir com os povos do campo no sentido de formá-los para pensar a própria realidade e para que sejam protagonistas de sua própria história. Pois, são capazes de (re) criar, transformar e inventar estratégias para viver e conviver sem o auxílio das 'oligarquias multinacionais' (VASCONCELOS, 2017, p. 79). Entendido isto, "o uso da realidade do aluno como forma de conhecimento da própria vida é essencial para a superação dos problemas cotidianos (COSTA, 2012, p. 131)".

Historicamente a consolidação da Educação do Campo no estado do Amazonas perpassou pela existência de algumas iniciativas de estruturação da Educação Rural (1980/1990). E nas primeiras décadas do século XXI se configurou, por meio das políticas públicas criadas na esfera federal a partir dos anos 2000, como Educação do Campo.

Para Vasconcelos (2017, p. 93) a "[...] legislação existe para assegurar o cumprimento dos objetivos da Educação do Campo, em atenção à diversidade, à cultura, à história e à identidade dos povos do campo". Todavia o seu cumprimento depende dos entes federativos (estados ou municípios) que, de modo geral, são responsáveis por sua regulamentação. Até a década de 1980, a Educação do Campo no Estado do Amazonas, era tratada sob a perspectiva da Educação Rural, contudo, após os anos 2000 se percebeu um sutil movimento de reflexão, discussão e regulamentação da Educação do Campo no estado, assim como no Brasil.

Uma das primeiras iniciativas para o estabelecimento de avanços nas condições para o desenvolvimento do ensino nas áreas rurais foi a realização do chamado I Encontro sobre Educação no Meio Rural no Amazonas, ano de 1982 em Manaus (dias 5, 6 e 7 de maio). O intuito era reunir diversos profissionais e instituições de ensino para discutir e analisar o contexto da Educação Rural no estado, privilegiando os saberes e as necessidades dos docentes. Pois, na época as escolas rurais passavam por um processo de precarização muito grande, por causa dos baixos salários e das péssimas condições de trabalho. Tanto que, ser professor neste período era visto como uma missão não como uma profissão (VASCONCELOS, 2017).

O modelo de educação estabelecido era de certa forma marginalizado em relação a sociedade em geral, por se desenvolver em condições precárias e por promover a depreciação da profissão docente. A maioria dos profissionais não possuíam formação inicial (eram professores “leigos”) e havia uma grande rotatividade dos professores nas escolas, muitas vezes pelo fato de se tratar de escolas isoladas que demandavam um grande esforço de deslocamento da cidade para o campo. Este processo promovia a precarização do trabalho docente e a desestruturação do processo de ensino, também prejudicando sua continuidade pedagógica. Além disso, Vasconcelos (2017, p. 96) afirma que:

[...] a instabilidade na carreira repercutia nas formas de participação do professorado nos rumos da profissão, participação que se tornava limitada ao ponto de interferir na liberdade de expressão dos professores. A admissão docente, via processo de indicação, sofria interferência político-partidária, significando um elemento de negação à participação docente nas decisões da comunidade e na própria carreira.

Este processo, de certa maneira, inviabilizava (e ainda, inviabiliza) o estabelecimento de medidas concretas para a qualidade pedagógica e política da educação para o meio rural no estado (Infelizmente, ainda é possível averiguar que grande maioria dos processos para a contratação do professorado no estado do Amazonas, perpassa pela realização de processos seletivos e em alguns casos por indicação de cunho político-partidária).

No período em questão (1982), havia também, um órgão de atuação e regulamentação da Educação Rural no Estado, chamado de Instituto de Educação Rural do Amazonas (IERAM). O IERAM era uma Instituição pública, criada por meio da Lei nº 1469 de 18 de novembro de 1981, com o objetivo de assessorar às

prefeituras municipais dos 62 municípios do estado do Amazonas na elaboração de ações e projetos de melhoria da qualidade pedagógica e política do ensino no meio rural (DIAS, 2015; VASCONCELOS, 2017; TAVARES, 2018; RAMOS, 2019).

A partir da criação do IERAM novos projetos foram elaborados para o meio rural em uma perspectiva que lhe estabelecia uma visão diferenciada. Estes novos programas eram elaborados com o objetivo de realizar um ensino com mais qualidade pedagógica, no sentido de contribuir para a construção de um sujeito do campo com mais instrução, por meio de práticas de valorização e respeito aos direitos e deveres sociais de suas comunidades (RAMOS, 2019).

O IERAM tinha como foco possibilitar ao homem do meio rural garantias de condições para que pudesse se fixar à terra, diminuindo o processo migratório decorrendo do êxodo rural. Assim, desenvolvendo ações que buscavam oferecer condições necessárias de preparo dos professores, que até então eram leigos, e melhorar a qualidade (pedagógica e política) do ensino (VASCONCELOS, 2017). Destarte, o instituto possibilitava, coordenava e financiava a realização de diversos programas e projetos voltados para a formação dos professores leigos das comunidades rurais, principalmente, que atuavam no ensino do 1º grau (1º ao 5º ano).

Outro fator relevante, é que o IERAM tomava a iniciativa de adequar os calendários escolares das escolas conforme suas necessidades: a orientação era para que as escolas ribeirinhas tivessem calendário diferente das escolas de terra firme e das escolas urbanas¹⁹. Com isso, o Instituto buscava adequar os calendários escolares de acordo com as peculiaridades de cada região, em termos geográficos.

Nos anos de 1985 e 1988 foram desenvolvidos o Programa de Ensino Rural do Amazonas (1985) e o Programa Vitória Régia (1988), que visavam a formação dos professores do meio rural. O Programa de Ensino Rural do Amazonas, por exemplo, tinha por objetivo treinar os professores para atuarem no ensino rural, partindo de uma perspectiva tecnicista de ensino, “[...] que valorizava apresentação de projetos técnicos como manuais e cartilhas de alfabetização, com modelos prontos para serem executados pelos professores” (VASCONCELOS, 2017, p. 104-105).

¹⁹ Anos depois, esta mesma orientação se apresenta na LDB (Lei 9.394/96), da seguinte forma: art. 23, parágrafo 2º: “o calendário escolar deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto nesta lei (BRASIL, 1996)”.

Todavia, o Programa de Ensino Rural do Amazonas (1985) não alcançou todos os municípios do estado, porém serviu para dar visibilidade a um grande problema, que era a ausência de cursos de qualificação para os professores que atuavam no meio rural, tendo em vista que nesta época era comum a atuação de professores sem qualquer qualificação profissional pedagógica. Entretanto, um dos municípios atendidos por este programa foi o município de Humaitá, Amazonas.

Quanto ao Programa Vitória Régia (1988), formulado de forma que pudesse atender a mais professores e municípios, buscava de maneira alternativa qualificar os professores rurais em exercício através da transmissão de 180 programas de rádio com duração média de 30 minutos. Todavia, a fragilidade deste programa foi a existência de problemas de interferência sonora, que dificultava a transmissão das informações e provocava ruído nas mensagens, processo que acabava prejudicando o processo de ensino e aprendizagem e, conseqüentemente, a qualidade de formação dos professores (VASCONCELOS, 2017).

A respeito da instituição do Programa Vitória Régia (1988) Dias (2015) evidencia outra de suas fragilidades, que se pautava na necessidade de formar professores em um curto prazo/tempo. Esta condição foi estabelecida por se configurar como um programa destinado a formar professores atuantes nas 1ª a 4ª séries do ensino rural, que viessem a responder às demandas sociais e econômicas de desenvolvimento e qualidade exigidas na época.

No ano de 1991, de acordo com Tavares (2018), o Instituto de Educação Rural do Amazonas (IER/AM ou IERAM) passou por um processo de reestruturação decorrente da publicação do Decreto nº 14.078, de 19 de julho de 1991, que dispôs sobre a estrutura organizacional do instituto. Este processo ocorreu durante o mandato do então governador do estado Gilberto Mestrinho de Medeiros Raposo (1991-1995). A partir desse processo de reestruturação ao IERAM passou a competir as seguintes atribuições:

[...] proporcionar assistência técnica e pedagógica aos professores rurais; referendar a indicação dos professores contratados pelo Município; fiscalizar a execução do Convênio, quanto à contratação dos professores e a efetiva realização do ensino de 1º grau na Zona Rural do Município conveniente; além de responsabilizar-se por outros procedimentos legais junto aos órgãos estaduais (TAVARES, 2018, p. 120).

O IERAM tinha um importante papel no desenvolvimento de ações voltadas a certificação de professores em exercício no estado do Amazonas. Tendo em vista que se tratava de um órgão responsável pela administração, coordenação e promoção por meio de convênios e cooperações financeiras de ações de ampliação e manutenção do ensino de 1º grau, nas zonas rurais do estado. Entretanto, as ações tomadas pelo IERAM eram de caráter assistencialista, mas necessárias para que o estado do Amazonas pudesse suprir “[...] a falta de qualificação docente recorrente quando se tratava da educação rural, nas décadas de 1980 e 1990, aliada ao problema do analfabetismo entre jovens e adultos” (VASCONCELOS, 2017, p. 106).

Contudo, as ações desenvolvidas pelo Instituto tinham por finalidade promover o nível de instrução dos povos que viviam e sobreviviam do e no meio rural amazonense, por meio da formação dos seus professores e melhoria das condições das escolas e do ensino, diretamente voltado a produtividade e o desenvolvimento econômico do meio rural. Os programas desenvolvidos enxergavam a necessidade de alavancar o nível de conhecimento dos moradores das áreas rurais, no sentido de promover um ensino técnico de qualificação para o trabalho a partir do modelo educacional vigente.

Assim, a educação do campo ainda relegada ao descaso na região norte necessitava de iniciativas oriundas do governo que em grande parte foram desenvolvidas pelo IER/AM ou IERAM. Todavia, o IERAM por ser um órgão vinculado ao governo do estado tinha suas fragilidades, uma delas era estar compromissado e articulado com a economia (através do PDRI e do Banco Mundial), priorizando a produtividade e o tecnicismo educacional em contraposição as aspirações e necessidades das comunidades rurais e do seu povo (VASCONCELOS, 2017).

No entanto, o IERAM foi um importante marco para a educação do campo no estado do Amazonas, no sentido de propiciar o desenvolvimento de outros projetos e programas de fomento a formação de professores e melhoria das condições de ensino no meio rural. Dentre eles, Ramos (2019), destaca: o Programa de Professores Leigos Municipais (Prorural - 1998 a 2001), e o Programa Escola Ativa (PEA – 1997, Brasil; 1999, Amazonas), desenvolvidos com o objetivo de formar e capacitar os professores leigos das escolas rurais, fornecer materiais pedagógicos e orientar o uso destes em sala de aula.

O PRORURAL era um programa, que de acordo com Ramos (2019, p. 60), tinha por finalidade “[...] formar professores leigos, habilitando-os de acordo com a

atual LDB (Lei nº 9.394/96) 4.285 professores de 61 municípios do estado do Amazonas entre julho de 1998 e dezembro de 2001”. O programa foi visto como mais uma iniciativa importante para a efetiva concretização das políticas de educação do campo no estado do Amazonas, principalmente, porque surgiu no período de 1998 e 2001, antes mesmo da concretização das políticas públicas para a educação do campo no Brasil.

Já o Programa Escola Ativa (PEA) implementado no Brasil no ano de 1997 e incorporado pelo estado do Amazonas no ano de 1999 (RAMOS, 2019), surgiu a partir de uma estratégia metodológica adotada pelos estados da Bahia, Pernambuco, Paraíba, Rio Grande do Norte, Ceará, Maranhão e Piauí em outubro de 1996, com o objetivo de elevar os níveis de aprendizagem, reduzindo a repetência e a evasão escolar e aumentando as taxas de conclusão do ensino fundamental (séries iniciais) nas escolas multisseriadas do campo (BRASIL, 2010c).

A implementação do PEA foi realizada por meio de convênios entre o Ministério da Educação (MEC) e o Banco Mundial (BM), primeiramente, na região Nordeste se expandindo para as regiões Norte e Centro-Oeste posteriormente, através do Programa FUNDESCOLA (Programa Fundo de Fortalecimento da Escola) elaborado a partir de 1999. O PEA foi um dos programas de maior investimento financeiro do Banco Mundial (BM), desenvolvido a partir do FUNDESCOLA em parceria com as secretarias estaduais e municipais de Educação, com o objetivo de promover ações de melhoria da qualidade da educação, na ampliação e permanência das crianças nas escolas rurais das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste (RAMOS, 2019).

Contudo, a incorporação destes programas no estado do Amazonas se faz a partir de pacotes de medidas paliativas do governo até então voltados a minimização do processo de precarização do ensino no meio rural como uma forma de fixação do homem no campo. Os programas desenvolvidos em parceria como o banco mundial, por exemplo, se classificavam como respostas ao pretendido desenvolvimento econômico do país e não a promoção de melhorias efetivas no processo de ensino dos estudantes rurais, na qualidade pedagógica e na aprendizagem significativa dos conteúdos escolares.

Desta forma, estes programas não chegaram a atender as necessidades reais das comunidades rurais devido à diversos fatores limitantes, como a ausência de recursos e o fato de serem programas planejados e executados pelo governo sem um real diagnóstico das necessidades dos sujeitos para o qual eram destinados. No

entanto, além dos programas citados acima é possível identificar outros voltados para o ensino rural e aplicados no estado do Amazonas como o ProJovem Campo – Saberes da Terra.

O programa ProJovem Campo – Saberes da Terra, foi instituído em nível nacional por meio da Medida Provisória nº 411/2007, de 28 de dezembro de 2007, que posteriormente foi convertida na Lei nº 11.692, de 10 de junho de 2008 (BRASIL, 2008b). O programa objetiva promover a reintegração dos jovens ao processo educacional de qualificação profissional e de desenvolvimento humano sem que eles tenham que se deslocar de suas comunidades, no texto da lei:

Art. 14. O Projovem Campo - Saberes da Terra tem como objetivo elevar a escolaridade dos jovens da agricultura familiar, integrando a qualificação social e formação profissional, na forma do art. 81 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estimulando a conclusão do ensino fundamental e proporcionando a formação integral do jovem, na modalidade educação de jovens e adultos, em regime de alternância, nos termos do regulamento (BRASIL, 2008b, s/p).

O programa está voltado ao atendimento de jovens que residem no campo, com idade entre 18 e 29 anos que saibam ler e escrever, mas que por motivos diversos não tiveram a oportunidade de concluir o ensino fundamental na idade prevista. Para serem atendidos pelo programa os jovens precisam estar enquadrados nos requisitos previstos pela Lei nº 11.326, de 24 de julho de 2006, artigo 3º, que dispõe sobre as condições necessárias para que o jovem seja considerado agricultor familiar e/ou empreendedor familiar rural e, assim, tenha direito a ter acesso ao programa (BRASIL, 2006b).

No estado do Amazonas o programa é coordenado pela SEDUC (Secretaria de Estado de Educação e Desporto), por meio do Departamento de Políticas e Programas Educacionais (Deppe). As aulas são ministradas nas comunidades rurais dos municípios para que os estudantes não precisem se deslocar para a cidade. Além disso, a adesão a esta modalidade de ensino é justificada pelos grandes índices de evasão escolar causado pela defasagem de aprendizagem identificada nos anos iniciais do ensino fundamental no estado.

Dias (2015), também destaca a relevância do Programa Brasil Alfabetizado, lançado no dia 24 de abril de 2007 por meio do Decreto nº 6.093. O programa de abrangência nacional, tinha como objetivo alfabetizar as pessoas maiores de 15 anos que não tiveram a oportunidade de concluir o ensino fundamental. De acordo com a

autora, no Amazonas esse programa refletiu na criação do Projeto Amazonas Alfabetizado, lançado no ano de 2013, que tinha como público alvo: jovens, adultos e idosos que não concluíram a educação básica na idade própria.

Enfim, verificamos que a maioria dos programas incorporados no estado do Amazonas a partir de 1982 tinham como princípio básico o desenvolvimento de ações para a superação do analfabetismo, das condições precárias de ensino e da ausência de formação específica dos professores da educação do campo. Porém, muitos destes programas estavam relacionados com setores da economia e por isso acabavam fragilizando os princípios de valorização e respeito as especificidades e necessidades das comunidades rurais.

Observamos, também, que alguns destes programas foram desenvolvidos no intuito de promover a fixação do homem no campo, como ocorria no Brasil até a década de 1990. Ademais, a promoção de melhorias das condições das escolas localizadas numa das regiões que demonstrava os maiores índices de analfabetismo, precarização e evasão escolar no Brasil era vista como uma forma de possibilitar o desenvolvimento do país e da região, pois, a partir da elevação dos índices de aprendizagem no meio rural seria possível elevar também a produtividade no campo.

Todavia, os projetos financiados por setores econômicos do governo federal buscavam impor uma transformação econômico, política e geográfica nos espaços rurais por meio da escola, utilizada como instrumento de fixação do homem no campo. A força do capital impôs aos estados o deslocamento de atividades como a pecuária e também a extração da madeira, que visava incorporar novas regiões ao processo produtivo. Com isso, especialmente nas últimas décadas, o avanço do agronegócio nos estados da região amazônica, financiado pelo governo federal, se intensificou e vem tomando espaço principalmente no sul do estado do Amazonas.

Visto que, historicamente os projetos e ações incorporados ao processo de ensino rural na região não estavam vinculados a valorização da riqueza cultural, territorial e humana muito diversa no Amazonas, mas na promoção de ações com vínculos a expansão da economia. Este é um fator preocupante, uma vez que não se pode falar sobre a educação na Amazônia separando-a da cultura, tendo em vista que a riqueza do processo de ensino e aprendizagem proposto pela educação do campo está na valorização da identidade e da vivência dos vários sujeitos envolvidos na educação e na comunidade.

Uma escola que não está vinculada a cultura dos povos do campo se coloca alheia a realidade e saberes da comunidade, uma vez que a vinculação dos conteúdos escolares aos conhecimentos prévios dos estudantes e da sociedade são essenciais para a melhoria dos processos pedagógicos e metodológicos de ensino e para a qualidade pedagógica na aprendizagem. Portanto, se torna um dos grandes desafios a concretização da educação do campo (tanto no estado do Amazonas, quanto no Brasil), como afirma Molina e Freitas (2011, p. 27),

[...] um dos desafios e, ao mesmo tempo, uma das possibilidades da escola do campo: [é] articular os conhecimentos que os educandos têm o direito de acessar a partir do trabalho com a realidade, da religação entre educação com a cultura e com os conhecimentos científicos a serem apreendidos em cada ciclo da vida e de diferentes áreas do conhecimento.

A ideia de um ensino que priorize o sujeito e o transforme em protagonista de sua própria história é deslumbrante, principalmente quando se volta para as populações que menos dispõe de recursos e condições individuais para a sua efetivação. Todavia, infelizmente, no processo de concretização das políticas públicas dentro dos espaços escolares, na formação dos professores e nas práticas desenvolvidas, muito se perde. Para Prazeres e Carmo (2011, p. 9),

[...] a realidade vivenciada pelos sujeitos nas escolas existentes no campo evidencia grandes desafios a serem enfrentados para que sejam cumpridos os marcos operacionais anunciados nas legislações educacionais, uma vez que a realidade que se apresenta é denunciadora e preocupante.

Por isso, é preciso que na execução das políticas e no processo de ensino e aprendizagem reflitamos a prática centrada na realidade das comunidades, que não permaneçamos replicando modelos únicos de ensino que dificulta a execução de um projeto concreto de educação do campo para as zonas rurais no estado do Amazonas e, por que não, nas demais regiões do país. Tendo em vista que, o que observamos a partir dos programas e ações citadas neste tópico: que apesar de representarem importantes iniciativas no campo da educação rural no Amazonas deixam muito a desejar no campo da aprendizagem e da qualidade pedagógica do ensino.

Com isso, quem está perdendo até o momento são as comunidades rurais pois, como ressalta Prazeres e Carmo (2011), toda a riqueza cultural amazonense passa a ser ignorada e substituída pela influente cultura urbanizada que gradativamente se

insere no “imaginário das populações rurais e ribeirinhas”. Assim, ressaltamos a necessidade de superar este processo e substituir os discursos por práticas efetivas dentro do contexto escolar rural amazonense, que esteja direcionado a alcançar a qualidade pedagógica que se espera nas escolas do campo.

No próximo tópico, buscaremos compreender melhor como a educação do campo está organizada no município de Humaitá, Amazonas, por meio de uma reflexão que toma por base as escolas municipais de ensino fundamental localizadas na zona rural do município.

2.3 EDUCAÇÃO DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE HUMAITÁ

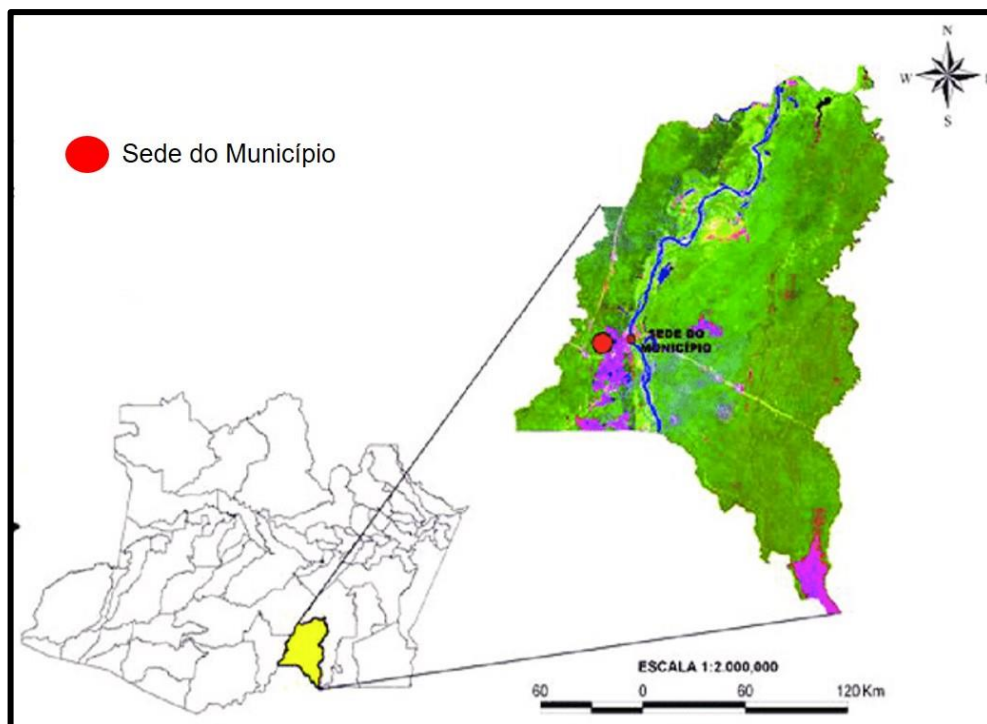
O Município de Humaitá está localizado na Mesorregião Sul-Amazonense, Microrregião do Madeira (Figura 6). O nome da cidade teve origem na língua indígena, seu significado é: Hu = negro, ma = agora e itá = pedra, que significa: a pedra agora é negra. O município foi criado por volta de 1890 (Decreto nº 31 de 04 de fevereiro de 1890) e teve como fundador o senhor José Francisco Monteiro, considerado um dos primeiros colonizadores a se instalar na região²⁰.

No ano de 2020, a estimativa populacional do município girava em torno de 56.144 mil habitantes, em 2010 a população da cidade girava em torno de 44.227 mil habitantes (IBGE, 2010). O município possui em extensão territorial 33.111,143 km², e faz fronteira com os municípios de: Manicoré, ao norte, leste e oeste; Porto Velho (capital de Rondônia), ao sul; Tapauá e Canutama, ao oeste (Figura 6). Ademais, o município de Humaitá é considerado um dos maiores municípios do estado do Amazonas.

Na Figura 6, observamos a localização espacial do município em relação ao estado do Amazonas e suas fronteiras:

²⁰ Informação disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/am/humaita/historico>. Acesso em: 10 dez. 2020.

Figura 6 - Mapa do Município de Humaitá/Amazonas



Fonte: Imagem Adaptada do Google Imagens, 2020.

O município possui 151 (cento e cinquenta e um) anos desde sua fundação e uma extensa história de ocupação, que se relaciona com os dois ciclos da borracha - de 1879 a 1912 e de 1942 a 1945. O período de 1970 em diante, foi o de maior movimento de apropriação das terras na região, resultante dos projetos de ocupação e políticas de desenvolvimento estipulados pelo governo militar, de 1964 a 1985 (MANAUS, 2013).

Grande parte das terras destinadas à ocupação pelas comunidades rurais entre o interflúvio do Rio Madeira e da rodovia BR-319 passaram ao domínio da União por intermédio do Decreto nº 2.375/1987, de 24 de novembro de 1987. Os programas de regularização fundiária das posses de pequenas propriedades da agricultura familiar e os projetos de assentamento passaram a ser atendidos de acordo com as responsabilidades das áreas administradas pelo Governo Federal, por meio do INCRA, e do Governo do Estado do Amazonas, por meio do Instituto de Terras do Amazonas (ITEAM) (MANAUS, 2013, p. 9).

As terras que não estavam sob posse de nenhum particular ou sob uso do poder público foram devolvidas ao Estado que, por meio do Incra e demais órgãos do governo criaram vários projetos de assentamentos na região. No quadro a seguir podemos verificar a lista com o nome de alguns desses projetos implementados no município de Humaitá/AM.

Quadro 2 - Projetos de Assentamento Agroextrativista

Município	Nome	Tipo de Projeto	Área (HA)	Capacidade de Famílias	Número de Famílias Assentadas
HUMAITÁ	PAE Botos	Assentamento Agroextrativista Federal	101.397,65	300	190
	FLONA – Floresta Nacional de Humaitá	Floresta Nacional	468.790,00	160	108
	PAE Uruapiara	Assentamento Agroextrativista Federal	40.860,59	270	182
	PAE Santa Fé	Assentamento Agroextrativista Federal	4.770,64	60	39
	PAE São Joaquim	Assentamento Agroextrativista Federal	192.937,20	300	134
	PAE Floresta do Ipixuna	Assentamento Agroextrativista Federal	29.581,83	170	59
	PAE Novo Horizonte	Assentamento Agroextrativista Federal	19.180,70	40	39
	PDS Realidade	Projeto de Desenvolvimento Sustentável	43.773,41	250	155
	PAE Santa Maria Auxiliadora	Assentamento Agroextrativista Federal	35.419,71	150	99

Fonte: Manaus, 2013.

Dentre os projetos criados pelo Incra, está o Projeto de Assentamento Realidade, que deu origem a comunidade de Realidade, onde se localiza a Escola Municipal Vereador Manoel de Oliveira Santos, *lócus* da pesquisa aqui desenvolvida. O Assentamento Realidade foi criado como um projeto de desenvolvimento sustentável, porém, com o passar dos anos começou a desenvolver atividades de extração da madeira. Atividades de exploração ilegal que são desenvolvidas por madeireiras, possivelmente funcionam na ilegalidade em decorrência da ausência de fiscalização e sanção do estado.

Quanto ao município de Humaitá/AM as atividades econômicas que outrora giravam em torno do extrativismo da borracha passam, no decorrer dos anos, na zona urbana a se concentrar nos setores de serviço e comércio e nas zonas rurais na agricultura de subsistência, na pecuária, no extrativismo (animal e vegetal) e na produção de grãos (INCRA, 2006). Além do mais, o município desenvolve atividades

de psicultura, garimpo, funcionalismo público, dentre outros. Tanto que, o índice de desenvolvimento humano municipal (IDHM), no último censo (2010), girava em torno de 0,605%²¹.

Na educação básica, a taxa de escolaridade entre as pessoas de 6 a 14 anos girava em torno de 90,4% no ano de 2010. Quanto ao Ideb (índice de desenvolvimento da educação básica) nos anos iniciais do ensino fundamental, girava em torno de 4,5, no ano de 2017, e nos anos finais em torno de 4,1. Quanto ao número de estabelecimentos de ensino fundamental (estaduais e municipais), no ano de 2018 eram de 86 escolas, enquanto no ensino médio eram somente de 10 (dez) escolas (IBGE, 2018).

Durante os últimos anos o município concentrou suas ações na oferta do ensino fundamental (da educação infantil ao nono ano) enquanto o ensino médio em grande parte ficou a cargo das escolas estaduais e federais. Por isso, o número de estabelecimentos que ofertam o ensino fundamental sejam 7 (sete) vezes maior do que os que ofertam o ensino médio ou porque nas zonas rurais não é ofertado o ensino médio, assim como o é com o ensino fundamental.

Nos atentando, ainda, para os índices de aprendizagem (2017), os dados indicam que apenas 26% dos alunos que terminam o 5º ano do ensino fundamental das escolas municipais do município, adquirem um aprendizado satisfatório no quesito leitura e interpretação de textos (QEdu, 2020). Isso significa que de 774 alunos formados no 5º ano apenas 196 adquirem um aprendizado satisfatório em Língua Portuguesa (total de 26% dos estudantes, apenas). No nono ano esse índice baixa para apenas 9%, de 303 alunos apenas 27 tem um aprendizado considerado satisfatório²².

Os dados, apesar de serem dados merecem um estudo mais aprofundado, nos mostram que existe no sistema de ensino do município um grande *déficit* quanto aos resultados alcançados na educação. Há uma grande diferença entre o que se prevê para o ensino e o que é concretizado na realidade de nossas crianças, jovens e adolescentes. Porque, se percebe, que nem sempre as escolas conseguem promover uma aprendizagem significativa e isto merece nossa total atenção.

²¹ Informações disponíveis em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/am/humaita/panorama>. Acesso em: 01 nov. 2020.

²² Informação disponível em: <https://www.qedu.org.br/cidade/3103-humaita/aprendizado>. Acesso em: 01 nov. 2020.

No quesito distorção idade-série as escolas de ensino fundamental localizadas nas zonas rurais do município de Humaitá-AM apresentam, de acordo com dados de 2018, no primeiro ano uma taxa de 28% o que significa dizer que de cada 100 alunos, 28 estavam em atraso escolar. No primeiro ano a taxa era de 36%, de cada 100 alunos, 2 estavam em atraso escolar; e no segundo ano de 8%, a cada 100 alunos, 5 estavam em atraso escolar (QEdu, 2020). Isso só nos primeiros anos do ensino fundamental, quando se eleva o nível de ensino a taxa de distorção também aumenta.

A distorção idade-série é um indicador que representa a proporção de alunos que possui mais de 2 (dois) anos de atraso escolar. Tendo em vista que, no Brasil, a criança entra no ensino fundamental (1º ano) aos 6 (seis) anos e permanece até o 9º (nono) ano, saindo do ensino fundamental com aproximadamente 14 (quatorze) anos. Quanto se tem um dado que mostra um índice de 28% por cento de distorção no primeiro ano de ensino fundamental, isso nos conota a fatores sociais que impedem estas crianças de frequentarem a escola, como a ausência de condições de acesso a escola.

Outras questões que levam a distorção idade-série são as reprovações e/ou as desistências, tanto que os índices de distorção nos anos finais do ensino fundamental são muito maiores do que dos primeiros anos do ensino fundamental. Desta forma, é inegável que existem fatores sociais e mesmo educacionais que negam a estas crianças o direito de adentrarem na escola na idade prevista e de permanecerem nela até a sua conclusão, e estes fatores merecem ser estudados.

No município de Humaitá/AM o órgão responsável pela oferta, coordenação, manutenção e qualificação da educação básica municipal é a Semed (Secretaria Municipal de Educação). Através da Semed é que as atividades e projetos de educação são planejados e coordenados e é, ainda, por meio deste órgão que os problemas são solucionados e as ações executadas. A Semed possui uma estrutura administrativa organizada de forma hierárquica, através de setores, secretarias e coordenações, como podemos verificar no organograma a seguir (Figura 7).

Figura 7 - Estrutura Administrativa e pedagógica (SEMED)



Fonte: SEMED, 2019.

Dentro do quadro administrativo podemos perceber que a Secretaria se organiza através de coordenações, setores e subsetores de forma hierárquica. Dentro das Coordenações temos: coordenação urbana, coordenação pedagógica, coordenação de programas e projetos, coordenação de merenda escolar, **coordenação do campo** e coordenação indígena.

A coordenação do campo organiza o ensino nas áreas rurais por meio da divisão das regiões em pólos, representados pelos algoritmos: I, II, III, IV, V, VI, VII, VIII, IX, X (Figura 8). Por ser uma região extensa também se tem a divisão por, digamos assim, situação e/ou localização: escolas da estrada, situadas nas rodovias e vicinais; e, escolas ribeirinhas, que estão situadas nas margens dos rios e igarapés. Grande parte destas escolas são de pequeno porte, com até 50 (cinquenta) matrículas, que ofertam principalmente a educação básica do 1º ao 5º ano e algumas do 5º ao 9º ano.

Na Figura 8, a seguir, podemos verificar como as escolas estão distribuídas por polo, no entanto, esta é apenas uma representação da organização escolar do município que na realidade é muito mais diversificada e complexa:

Figura 8 - Distribuição das Escolas do Campo no Município de Humaitá/AM, em 2018

POLOS	Nº DE ESCOLAS	Nº PROFESSORES	Nº ALUNOS	Nº AGS
I	07	10	133	05
II	08	26	297	12
III	05	11	252	09
IV	07	14	196	08
V	05	19	309	08
VI	01	12	145	05
VII	06	22	275	12
VIII	04	20	414	08
IX	07	19	429	11
X	07	32	716	17

Fonte: Ramos, 2019.

A partir da Figura 8, percebemos que se somarmos o quantitativo de estudantes encontrados em todos os polos no ano de 2018, teríamos aproximadamente 3.166 (três mil cento e sessenta e seis) alunos matriculados. E, para atender a estes estudantes cerca de 185 (cento e oitenta e cinco) professores, distribuídos em torno de 57 (cinquenta e sete) escolas. Vale ressaltar, que esta distribuição nem sempre é igualitária e que grande parte destes profissionais são contratados via processo seletivo e deslocados da cidade para as escolas do campo.

Porém, de acordo com dados do Inep (2020), no ano de 2018 havia 3.546 alunos matriculados na rede municipal de ensino da zona rural. Na rede estadual, os dados demonstram um quantitativo de 328 matrículas e na rede federal 551, o que dá um total de 4.425 alunos matriculados nas escolas do campo no município. Já no ano de 2019, os dados demonstram que havia 3.556 alunos matriculados na rede municipal de ensino da zona rural (quanto a rede estadual 397 matrículas e 510 da rede federal), totalizando 4.473 alunos matriculados.

O acréscimo nas matrículas de um ano para o outro foi de aproximadamente 0.048 alunos, considerando toda a rede de educação básica da zona rural no município. Todavia, trazendo nossa atenção especificamente para o atendimento as escolas do campo da rede municipal não temos uma mudança significativa no número de matrículas, considerando o período de 2018 a 2019. Estas escolas são, muitas vezes, instituições de pequeno porte (até 50 matrículas) e de difícil acesso.

Quanto a organização do ensino a Semed tem um importante papel, pois estas são instituições em que grande parte das crianças necessitam de transporte escolar e de merenda escolar reforçada, devido a distância entre a escola e a casa das crianças. Necessita de apoio pedagógico ao professor, que muitas vezes atua sozinho(a) na escola, exercendo diversas funções (de cozinheiro(a) a gestor(a), de

professor(a) a agente de limpeza); de fornecimento de material didático, pedagógico, dentre outras necessidades e particularidades, inerentes as escolas das zonas rurais e ribeirinhas.

Na próxima figura, temos fotos de algumas instituições de ensino do campo no município de Humaitá/AM. Nas fotos observamos escolas distintas (duas terrestres, mas com condições completamente dicotômicas e uma escola fluvial, a única escola fluvial do município), representando a complexidade deste contexto (Figura 9).

Figura 9 - Escolas do Campo no Município de Humaitá/AM



Fonte: Acervo pessoal e Google Imagens, 2020.

Observamos na Figura 9, que existem no campo instituições de ensino que possuem uma estrutura mínima, apesar de ser de pequeno porte, construídas em alvenaria, assim como, instituições em madeira com precárias condições de uso. Além disso, podemos ver também uma balsa escola, que é uma ação recente do município, mas que tem como intuito facilitar o acesso a educação das crianças, jovens e adolescentes de comunidades ribeirinhas.

Grande parte das instituições são localizadas em comunidades ribeirinhas e da estrada, comunidades que concentram a maior parte da população que reside nestas localidades. Entretanto, uma característica destas regiões é o distanciamento que

existe entre uma comunidade e outra e entre uma residência e outra, sejam elas localizadas em terra ou as margens dos rios e igarapés. Isto exige do município o fornecimento de transporte escolar, seja ele fluvial ou terrestre.

Para atender a necessidade de transporte escolar das crianças do meio rural o governo federal desenvolveu dois programas: o Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar (PNATE) e o Programa Caminho da Escola. Estes programas são financiados pelo FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação), e tem como objetivo promover o acesso e a permanência dos estudantes à escola. Estes recursos são repassados para os municípios que tem a responsabilidade de redistribuir para a educação básica, no atendimento ao transporte escolar.

Apesar dos recursos, quando se trata da qualidade do transporte escolar o município deixa a desejar, no sentido de que muitos veículos se encontram em condições precárias e, ainda, alunos são transportados irregularmente em barcos, voadeiras, rabetas, ônibus e kombis com lotação acima do indicado (RAMOS, 2019). Ressaltamos, que de acordo com a lei, os veículos utilizados no transporte escolar devem estar em acordo com as legislações vigentes, além de atender aos dispositivos do Código de Trânsito Brasileiro, Lei nº 9.503, de 23 de setembro de 1997, que tratam sobre as normas de condução de veículos em via terrestre ou em água (BRASIL, 2012).

Todavia, o que ocorre em muitas localidades, é que o transporte escolar é realizado por pessoas não autorizados por falta de fiscalização e quando não, por ausência de manutenção e/ou por não haver conservação, os veículos acabam passando pelo processo de deterioração. Outras vezes é a única forma encontrada pelos dirigentes para atender as crianças das comunidades mais isoladas e de difícil acesso.

Além do transporte escolar o município é responsável também pelo fornecimento de livros didáticos e merenda escolar, necessários para o bom desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem no campo, tendo em vista a dificuldade de acesso e, em muitos casos, as condições precárias em que se encontram as escolas. O governo federal disponibiliza recursos através do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), que para o campo é chamado de Programa Nacional do Livro e do Material Didático do Campo (PNLD Campo), e quanto a alimentação pelo Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE).

As escolas do campo no município de Humaitá/AM, de acordo com Ramos (2019, p. 68), recebe alimentação escolar

[...] uma vez por mês, visto que, essas escolas ficam distante da cidade o que dificulta essa distribuição. Os alimentos disponibilizados pela SEMED geralmente são enlatados, não há uma variação no cardápio, visto que, devido a distância alguns alimentos perecíveis não durariam até chegar as escolas destinadas. [além disso] com o objetivo de fornecer uma alimentação mais saudável às escolas a SEMED faz parceria com alguns agricultores da comunidade para fornecer frutas e hortaliças para suprir essa necessidade nutricional.

O fornecimento de alimentos naturais e saudáveis oriundos da região é uma prerrogativa do programa de alimentação escolar no campo, para também alavancar a economia local. Além disso, o Programa de Alimentação Escolar pressupõe também a existência de profissionais da área nutricional para o balanceamento de valores nutricionais em acordo com as especificidades de cada região, aluno e/ou comunidade escolar: além de merendeiras, serventes e acima de tudo um refeitório para a acomodação dos alunos no horário do lanche.

Porém, vale ressaltar, que no município ainda existem escolas unidocentes que atendem a multissérie e que funcionam em condições precárias, o que significa dizer também que nem sempre essas prerrogativas são atendidas. Em muitos casos, quem prepara a merenda escolar é o próprio professor e por serem escolas muitas vezes improvisadas em prédios ou casas alugadas/cedidas por terceiros não dispõe de infraestrutura “adequada”, como previsto, com refeitório, cozinha.

Quanto aos materiais didáticos, considerados importantes instrumentos no processo de ensino e aprendizagem por se tratar de recursos que auxiliam professor e aluno no processo de conhecimento (fornecidos através do PNLD) pressupõe acesso ao conhecimento cultural sistematizado e a melhoria da educação básica. No município sob responsabilidade da Semed, são distribuídos as escolas e ficam a cargo da comunidade escolar a manutenção e cuidado, além disso, o uso ou não fica a critério e responsabilidade do professor e comunidade escolar.

Entretanto, o fornecimento dos materiais didáticos em muitos casos se resume apenas ao livro didático. Estes materiais, nem sempre, trazem o contexto cultural e social da criança do campo amazonense (devido a complexidade dos territórios amazônicos), e em grande maioria, não atendem a necessidade das escolas, professores e alunos (tanto em quantidade, quanto em qualidade). Além disso,

somente através do livro didático não é possível construir estratégias diversificadas de ensino, ficando o professor limitado e a aprendizagem do aluno, em consequência, também.

Outro fator relevante, é que um grande quantitativo de professores não possui formação específica para atuar com a educação do campo. O município realiza a cada ano ou a cada dois anos processo seletivo para suprir a necessidade das escolas (tanto urbanas, quanto rurais), nestes processos são exigidos formação geral mínima de ensino superior ou magistério, como previsto em lei. Isso faz com que os professores não mantenham vínculo com as comunidades, prejudicando assim a continuidade de processos pedagógicos e facilitando a precarização do ensino.

Com isso, identificamos que o município acaba passando por um processo dificultoso de “adequação” das escolas as comunidades e de promoção da qualidade do ensino, devido à complexidade em que se insere as escolas do campo. Principalmente em se tratando da formação específica para professores que atuam com a educação do campo, como está previsto nas políticas que tratam sobre a educação do campo e nos programas de formação docente, sob os quais refletiremos na próxima seção: formação inicial e continuada do professor do campo.

3 FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DO PROFESSOR DO CAMPO

Nesta seção apontamos algumas políticas e programas do governo, como o Procampo, que visam privilegiar a formação dos educadores e a melhoria de condições para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem na educação do campo. Ademais, buscaremos entender sobre o que pressupõe a alfabetização nas escolas do campo, apontando o que é preciso ser levado em consideração na prática educativa.

3.1 O PROGRAMA DE APOIO À FORMAÇÃO SUPERIOR EM LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO (PROCAMPO)

No âmbito da formação de educadores houve uma expansão da Educação Superior do Campo. Nos últimos 10 (dez) anos foram implementados cursos em Instituições de Ensino Superior de uma nova modalidade de graduação: a Licenciatura em Educação do Campo. De acordo com Molina (2015) essa ampliação faz parte do Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo), que tem como objetivo apoiar técnica e financeiramente os estados, Distrito Federal e municípios na implementação da Política Nacional de Educação do Campo.

Lembrando que o Pronacampo é o Programa Nacional de Educação do Campo, citado na seção anterior: Educação do Campo no Brasil. Este programa funciona sob eixos, e dentro do eixo 2: Formação de Professores, estão enquadradas as ações desenvolvidas pelo Procampo. Assim, quando falamos do Procampo estamos falando sobre o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo, que começou a ser implementado no ano de 2007 no Brasil, e não sobre o Pronacampo, que trata da Política de Educação do Campo publicada no ano de 2010.

O Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo) é uma iniciativa do Ministério da Educação por intermédio da então Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. O Procampo, foi implementado em 2007 e responde pela formulação de programas de formação docente inicial, em parceria com universidades públicas, e na capacitação de professores para a valorização e respeito a diversidade e peculiaridade da educação do campo.

O programa estabelece como intuito apoiar a criação e manutenção de cursos de graduação, Licenciatura Plena em Educação do Campo, em universidades

públicas em todo o país. Para Costa (2017), esta foi uma das primeiras e principais políticas a considerar a formação dos docentes que atuam na educação do campo. Todavia, acrescenta, este não atende ao que de fato o Movimento pela educação do campo requer ao se tratar de um programa, uma política, de caráter emergencial e não permanente.

Assim sendo, o Procampo está limitado a promover ações voltadas a formação inicial de professores em exercício na rede pública ou de educadores que atuam em "experiências alternativas" em educação do campo, nos anos finais do ensino fundamental e médio. Isto posto, justificando a intenção de promover a expansão da oferta de educação básica sem que seja necessário a "nucleação extracampo", uma vez que grande maioria das escolas do campo ofertam apenas os anos iniciais do ensino fundamental (1ª a 4ª/5ª séries), dificultando a continuidade do ensino no meio rural.

Para Molina (2015, p. 152) "os cursos objetivam preparar educadores para, além da docência, atuar na gestão de processos educativos escolares e na gestão de processos educativos comunitários". Desta forma, se tem a necessidade, inclusive, dos cursos de licenciatura abordarem a temática que se refere a realidade posta a educação do campo. Porque, os docentes necessitam estar qualificados para atuar nas diversas áreas, modalidades e etapas de ensino.

Nesse sentido, o Procampo apesar de suas limitações, assim como as demais políticas e programas para a educação do campo, é considerado um avanço ao defender e reconhecer a necessidade de formação inicial qualificada aos educadores(as) do campo. Segundo Santos e Silva (2016, p. 140):

Este programa, enquanto política pública, contribui para o debate em torno das questões educacionais que devem ser, com seriedade, amplamente discutidas pelo governo brasileiro. Como verificado na história do país, a política educacional, até então destinada ao campo, considerou tal espaço, apenas a extensão da cidade, de modo que, a instituição escolar, os currículos, as histórias, identidades e memórias de educadores/as foram constantemente desconsideradas.

Com isso, surgem as licenciaturas numa tentativa de superar as defasagens do ensino oriundas da falta de qualificação profissional dos professores, além de buscar atender as reivindicações dos movimentos e defensores da educação do campo como prática social, no sentido de promover a valorização do conhecimento na realidade em que se desenvolve. Para isso, os cursos de licenciatura em educação

do campo são propostos com um modelo de formação que deve se desenvolver por área de conhecimento, a saber: a) linguagens (expressão oral e escrita, artes, literatura); ciências humanas e sociais; ciências da natureza e matemática e ciências agrárias (MOLINA; SÁ, 2012).

A organização dos componentes curriculares tem em vista a valorização do que está diretamente vinculado ao trabalho educativo, reconhecendo e compreendendo a complexidade e totalidade dos processos que se desenvolvem na realidade educativa e integrando ensino, pesquisa e extensão com temáticas que sejam significativas para a realidade do campo. Arroyo (2012) afirma que a concepção que se tem de formação para os professores do campo, indígenas e quilombolas é aquela que se propõe a superar a fragmentação do saber. O que implica uma formação por áreas, como propõe o Procampo, e não por disciplinas, considerando essa ser uma estratégia para a sua superação.

Na criação do projeto pedagógico além dos representantes das universidades foi necessário a participação dos movimentos sociais com discussões a respeito das militâncias políticas de cada estado federativo (BICALHO, 2018 e SANTOS; SILVA, 2016). Isto se deu pelo fato dos cursos, em sua grande maioria, serem organizados através da pedagogia da alternância que pressupõe uma formação que integre Tempo Escola (TE) e Tempo Comunidade (TC).

A organização metodológica em alternância prevê a realização do curso em duas etapas: 1ª etapa: é realizada nas Instituições de Ensino Superior, o que permite o acesso e a "permanência" dos estudantes (professores em exercício ou não) nas universidades e, 2ª etapa: desenvolvido nas comunidades onde os docentes atuam, atividades orientadas por meio de oficinas, reuniões pedagógicas, cursos e outros. Para Molina e Sá (2012, p. 468):

[...] Esta metodologia de oferta intenciona [...] evitar que o ingresso de jovens e adultos na educação superior reforce a alternativa de deixar de viver no campo, bem como objetiva facilitar o acesso e a permanência no curso dos professores em exercício.

Isso se concretiza tendo em vista que os jovens que vivem nestas áreas em sua grande maioria necessitam, após concluir o ensino fundamental ou mesmo o médio, deixar suas localidades para prosseguir os estudos no ensino superior, ou mesmo, para concluir os estudos na educação básica. É partindo desses pressupostos que, teoricamente, os cursos do Procampo (metodologias e currículos),

são elaborados.

Para o desenvolvimento das licenciaturas o Ministério da Educação (MEC) estabelece alguns princípios básicos, como: tempo de duração, currículo e regime de Alternância²³. Os cursos são previstos em 4 (quatro anos) com etapas presenciais (tempo-escola), em regime de internato (período de 40-60 dias por semestre) e etapas de pesquisa na comunidade onde os alunos residem ou trabalham (tempo-comunidade). O MEC repassa as instituições os recursos (R\$ 4 mil por aluno ao ano) e as universidades, com sua autonomia, organizam o formato da licenciatura.

O programa implementado inicialmente como projeto piloto (em 2006) nas Universidades Federais de Minas Gerais (UFMG), da Bahia (UFBA), de Sergipe (UFS) e de Brasília (UnB), passou a integrar nos anos seguintes parcela das grades curriculares das licenciaturas nas universidades brasileiras. Dentre as instituições que disponibilizam cursos de licenciatura em educação do campo, citamos algumas no quadro 3.

Quadro 3 - Universidades e Institutos Federais com Cursos de Licenciatura em Educação do Campo

Nº	Universidades e Institutos Federais de Ensino Superior	Unidade da Federação
01	Universidade Federal do Espírito Santos (UFES)	Espírito Santo (ES)
02	Universidade Federal de Goiás (UFG)	Goiás (GO)
03	Universidade Federal Fluminense (UFF)	Rio de Janeiro (RJ)
04	Universidade Federal do Pará (UFPA)	Pará (PA)
05	Universidade Federal da Paraíba (UFPB)	Paraíba (PB)
06	Universidade Federal do Paraná (UFPR)	Paraná (PR)
07	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	Rio Grande do Sul (RS)
08	Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)	Santa Catarina (SC)
09	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)	Rio de Janeiro (RJ)
10	Universidade Federal de Roraima (UFRR)	Roraima (RR)
11	Universidade Federal do Tocantins (UFT)	Tocantins (TO)
12	Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM)	Minas Gerais (MG)
13	Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM)	Minas Gerais (MG)
14	Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR)	Paraná (PR)
15	Universidade Federal Rural do Semiárido (UFERSA)	Rio Grande do Norte (RN)
16	Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA)	Rio Grande do Sul (RS)

²³ A alternância se constitui num instrumento que aproxima a universidade dos processos de produção de conhecimento que se efetivam nas contradições reais em que os sujeitos materializam sua vida nos territórios rurais. Ela é compreendida como uma estratégia que provoca mudanças substantivas na forma hegemônica de produzir e socializar os conhecimentos, resultante do diálogo entre os conteúdos escolares/acadêmicos e os saberes adquiridos nas práticas produtivas e culturais dos sujeitos do campo, articulando saberes de diferentes tradições: do trabalho, da ciência e da cultura, avançando na perspectiva da interdisciplinaridade e da transdisciplinaridade ao incorporar os saberes dos camponeses na escola (HAGE et al., 2016, p. 159).

17	Universidade Federal Do Sul E Sudeste Do Pará (UNIFESSPA)	Pará (PA)
18	Universidade Federal de Rondônia	Rondônia (RO)
19	Universidade de Brasília (UnB)	Distrito Federal (DF)
20	Universidade Federal do Maranhão (UFMA)	Maranhão (MA)
21	Universidade Federal do Rio Grande (FURG)	Rio Grande do Sul (RS)
22	Universidade Federal do Piauí (UFPI)	Piauí (PI)
23	Universidade Federal de Viçosa (UFV)	Minas Gerais (MG)
24	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)	Mato Grosso do Sul (MS)
25	Universidade Federal do Amapá (UNIFAP)	Amapá (AP)
26	Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)	Mato Grosso do Sul (MS)
27	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)	Bahia (BA)
28	Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)	Rio Grande do Sul (RS)
29	Instituto Federal Educação Ciência Tecnologia MT – Campus São Vicente Serra	Mato Grosso (MT)
30	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais	Minas Gerais (MG)
31	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão	Maranhão (MA)
32	Instituto Federal de Farroupilha	Rio Grande do Sul (RS)
33	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de SC – Canoinhas	Santa Catarina (SC)

Fonte: adaptada – MEC, 2012; balanço social Sesu, 2015²⁴.

No quadro 3, podemos observar que da região norte os únicos estados que não oferecem formação inicial de licenciatura em educação do campo, nos institutos federais, são os estados do Acre e Amazonas. No Amazonas isto se torna contraditório à medida que grande parcela de sua população vive e sobrevive em áreas rurais e ribeirinhas. Porém, a inexistência de instituições públicas federais que ofertem cursos de licenciatura em educação do campo em estados como Amazonas e Acre, reflete o fato de que muitas das ações (projetos e políticas) voltados para a educação do campo surgiram, justamente, das demandas agrícolas oriundas das regiões sul, sudeste e centro-oeste, principalmente.

Estados como Rio Grande do Sul, Minas Gerais, Mato Grosso do Sul, Mato Grosso, representam regiões com grandes economias agrícolas e não por coincidência dispõem de mais aparatos, tanto em políticas públicas de outras esferas quanto educacionais. Enquanto estados como Amazonas e Acre, durante muitos anos não se desenvolveram nestas esferas e, por isso, não se buscou desenvolver também as regiões rurais e ribeirinhas no campo educacional. Até porque a economia no estado do Amazonas é, em grande parte, movimentada pelas indústrias que integram a Zona Franca de Manaus.

²⁴ Anexo lista completa das Instituições que oferecem cursos nesta modalidade de ensino.

Com isso, o estado não priorizou o desenvolvimento rural e, conseqüentemente, a educação do campo também não foi priorizada. Tanto que, grande parte dos professores são formados pelos cursos de pedagogia, para atuar nas comunidades rurais com escolas em condições precárias e os docentes sem qualquer tipo de formação profissional específica na área da educação do campo. Isso porque, segundo Costa (2017), um dos princípios da formação docente para a educação do campo é vincular à realidade dos estudantes, ao trabalho e à valorização de diferentes saberes na mesma prática.

O foco no trabalho dá-se no intuito de possibilitar ao educando, como sujeito histórico social, instrumento teórico necessário para posicionar-se de maneira crítica perante as problemáticas do campo, a imposição da ciência moderna, as questões as quais geram tensão na vida no campo. O desafio está em desenvolver atividades a possibilitar o exercício da práxis, no sentido de costurar teoria e prática em um mesmo movimento (COSTA, 2017, p. 99).

Desta forma, o Procampo se justifica ao considerar que, "[...] os professores precisam adquirir conhecimentos teóricos sobre a educação e seus fundamentos, articulando os saberes com as experiências, de modo a se posicionarem no contexto da ação, em sua história formativa" (LOPES, 2015a, p. 83-84). Isto porque, a educação antes de mais nada está responsável pela formação intelectual, social e política do ser humano. Nesta medida, ao participar da construção de conhecimentos oriundos da investigação os professores desenvolvem e fortalecem posturas pedagógicas reflexivas, que é essencial ao exercício da profissão docente.

Portanto, entendemos que as propostas de licenciatura em educação do campo, financiadas por meio do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO), buscam estabelecer uma intensa relação com a realidade, considerando o acesso e a permanência dos professores em exercício a formação superior inicial, e a intenção de evitar que alunos ingressos na educação superior precisem deixar suas comunidades de origem. Além disso, visa promover a expansão do ensino e a melhoria de condições para o exercício do magistério na educação básica.

Apesar disso, é importante destacar que, de acordo com informações disponibilizadas no portal do Ministério da Educação, desde o ano de 2016 o governo não está disponibilizando fomento para a implantação de novos cursos na área de Licenciatura em Educação do Campo, não havendo a publicação de novos editais.

Entretanto, algumas Instituições (IES) federais mantêm seus processos seletivos, de acordo com suas matrizes orçamentárias (Portal do Ministério da Educação, novembro de 2020).

Todavia, entendendo a complexidade dos processos, a totalidade e complexidade da realidade em que se inserem as escolas do campo, o governo federal, pressionado pelos defensores da educação do campo, desenvolveram além do Procampo outros programas e políticas voltados para a formação inicial e continuada dos professores do campo. Medidas tomadas com o intuito de atender as reivindicações populares e promover melhorias a qualidade do ensino, aos quais veremos a seguir.

3.2 PROGRAMAS DO MEC VOLTADOS À FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO CAMPO

Os programas voltados a formação do professor do campo, em grande parte, estão vinculados ao Pronacampo. O Pronacampo, como já citamos anteriormente é o programa de apoio a política de educação do campo (Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010 e, Portaria nº 86, de 1º de fevereiro de 2013). O programa tem como intuito promover a ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior as populações do campo, como explicitamos na primeira seção: Educação do Campo no Brasil.

Vale lembrar, que para atender a demanda de oferta e qualificação do ensino no campo o Pronacampo se desenvolve em quatro eixos: eixo 1 - Gestão e Práticas Pedagógicas; eixo 2 - Formação de Professores (inicial e continuada); eixo 3 – Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional e Tecnológica; eixo 4 – Infraestrutura Física e Tecnológica. Todos os programas de formação desenvolvidos pelo Ministério da Educação (MEC) se encaixam dentro do eixo 2: formação de professores, que financia cursos na área de formação docente, especificamente para o educador do campo. Segundo Molina (2015, p. 152):

Embora bem aquém da demanda existente, o Pronacampo estabelece [...] três estratégias de formação [...] simultaneamente: os próprios cursos do Procampo; os cursos desenvolvidos através da Plataforma Freire via Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – Parfor, e a terceira via mais problemática, através da Educação a Distância, via Universidade Aberta do Brasil UAB.

O Procampo é o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo, debatido no tópico anterior. Este é um programa que surgiu antes mesmo da instituição do Pronacampo, que é a política de educação do campo. Contudo, por se enquadrar nas ações desenvolvidas pelo Pronacampo, o Procampo passou a ser financiado como parte das estratégias desenvolvidas pela política de educação do campo (Pronacampo), a partir do ano de 2013.

Das iniciativas citadas por Molina (2015) o Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR/CAPES) é uma das iniciativas que mais se desenvolveu durante os anos. E a Educação a Distância, via Universidade Aberta do Brasil (UAB), a menos popular entre os defensores da educação do campo. Isto posto, pela dicotomia que o ensino a distância provocaria na relação entre teoria e prática, um dos principais fundamentos da educação do campo. Visto que, o ensino a distância dificulta(ria) a formação integral dos docentes na relação teoria (conteúdos) e a prática (experiência).

De acordo com o Ministério da Educação (2020), a UAB é um sistema que está integrado as universidades públicas do Brasil para a oferta de cursos de nível superior as pessoas que têm dificuldade de ter acesso a universidade. Este é um sistema que oferece cursos em EAD (Educação a distância) para toda a população, mas a prioridade é atender aos professores, os dirigentes, gestores e demais trabalhadores da educação básica dos estados, municípios e do Distrito Federal²⁵.

Dentre seus objetivos, o programa de formação em EAD tem como meta a oferta de cursos de licenciatura (formação inicial e continuada) para professores da educação básica; cursos superiores para a capacitação do corpo diretivo (dirigentes, gestores e demais trabalhadores da educação básica); cursos superiores nas diversas áreas de conhecimento; a ampliação do acesso ao ensino superior público; e a redução das desigualdades de oferta nas diferentes regiões do país.

Entretanto, a formação organizada através da UAB, via educação a distância, é criticada por não abranger os princípios da práxis pedagógica, o que dificultaria a formação do profissional docente para a construção de uma prática educativa que vai além da sala de aula. Para Molina e Hage (2015, p. 141):

Há exigências concretas de um trabalho pedagógico que se centra no princípio da práxis, como modo de conhecimento que articula, em um mesmo movimento, teoria e prática, conhecimento e realidade. Assim,

²⁵ Informação disponível em: portal.mec.gov.br. Acesso em: 15 nov. 2020.

o trabalho pedagógico deve contribuir com a perspectiva de que os educandos desenvolvam a capacidade de articular a leitura de suas realidades, valendo-se do conhecimento científico, aprofundando desde as releituras e análises que vão se tornando complexas à medida que os educandos vão avançando em sua escolarização, no decorrer da alternância dos tempos e espaços educativos, qualificando, assim, as intervenções em suas comunidades. [...] a matriz formativa desenvolvida pela Licenciatura em Educação do Campo apresenta a intencionalidade pedagógica de formar um educador capaz de compreender a totalidade dos processos sociais nos quais se inserem sua ação educativa. Nessa matriz, a Alternância é compreendida tanto como metodologia, quanto também como pedagogia, materializando e oportunizando novas estratégias de produção de conhecimento que buscam verdadeiramente incorporar os saberes dos sujeitos camponeses.

Nesse aspecto, o profissional é instruído a atuar em diversos processos formativos, estabelecendo um vínculo entre o conteúdo real e o conteúdo abstrato, na formação a distância (em EAD) tal movimento é tomado como não suficiente ou mesmo inadequado. Porque, durante a formação do educador do campo se tem a práxis como ponto central, afirmando ser a realidade o núcleo no qual as ciências e outras formas de conhecimento são articulados. O sentido está em refletir sobre a realidade, não somente para compreender e analisar, mas também para transformar.

No entanto, a Universidade Aberta do Brasil atende a um importante número de educadores no país. A Região Norte, por exemplo, possui aproximadamente 85 (oitenta e cinco) polos que oferecem cursos por meio da Universidade Aberta do Brasil²⁶, distribuídos da seguinte forma: Acre (8), Amazonas (7), Amapá (3), Pará (33), Roraima (15), Rondônia (7) e Tocantins (12). A existência desses polos na região norte, porém, não garante a formação de todos os educadores e a superação das desigualdades regionais.

O estado do Amazonas, por exemplo, apesar de possuir 7 (sete) polos da UAB, ainda enfrenta dificuldades na formação dos professores para a educação básica, principalmente para aqueles que atuam com a educação do campo. Isto porque, um dos principais problemas desse modelo de ensino é a ausência de acesso à Internet, muito comum em algumas regiões do estado, além de outras questões que merecem estudos aprofundados.

Quanto ao Parfor, iniciativa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), tem como intuito induzir e fomentar a oferta de ensino

²⁶ Lista completa de Distribuição dos polos da Universidade Aberta do Brasil (UAB) em anexo.

superior (gratuita e de qualidade) para profissionais da rede pública de educação básica, em exercício do magistério, sem formação específica em sua área de atuação (CAPES, 2019). O programa impulsiona a implantação de cursos de licenciatura inicial (para professores da educação básica), cursos de segunda licenciatura (para docentes que atuam em área distinta da sua formação) e, ainda, cursos de formação pedagógica (para docentes que possuem curso superior sem habilitação em licenciatura).

Classificado por Souza (2014) como uma política redistributiva, está direcionado a oferta de qualificação a profissionais de grupos sociais específicos, como é o caso da formação ofertada aos professores e demais pessoas que atuam na educação básica com os povos do campo, indígenas e/ou quilombolas, por exemplo. No quadro 4, podemos verificar alguns resultados gerais do programa, no entanto, vale ressaltar que o Parfor oferece cursos de diversas áreas e especificidades acadêmicas além da tratada neste texto.

Quadro 4 - Resultados do Parfor em 2019

Dados do Programa acumulados desde o seu lançamento	
Turmas implantadas até 2019	3.043
Matriculados (2009 a 2019)	100.408
Turmas concluídas até 2019	2.598
Turmas em andamento em dezembro/2019	445
Professores já formados	53.512
Professores cursando em dezembro/2019	59.565
Instituições de ensino superior participantes	104
Municípios com turmas implantadas	510
Municípios atendidos (com pelo menos um professor matriculado)	3.300

Fonte: Adaptado de Fundação Capes, 2020²⁷.

Observamos a partir do quadro 4 que os cursos do Parfor têm uma grande abrangência, porém para participar dos cursos de formação, oferecidos via Parfor Presencial, basta que os professores realizem matrícula através da Plataforma Freire e aguardem a oferta do curso por meio de demanda preexistente²⁸. Para a formação

²⁷ Informação disponível em: <http://uab.capes.gov.br/educacao-basica/parfor>. Acesso em: 20 nov. 2020.

²⁸ Anualmente a Capes divulga o Calendário de Atividades do Programa. Nele estão definidos os prazos e as atividades a serem realizadas pelas secretarias de educação estaduais, Municipais e do DF, os Fóruns e as IES e o período das pré-inscrições. Para concorrer à vaga nos cursos ofertados, os professores devem: a) realizar seu cadastro e pré-inscrição na Plataforma Freire; b) estar cadastrado no Educacenso na função Docente ou Tradutor Intérprete de Libras na rede pública de educação básica; e c) ter sua pré-inscrição validada pela Secretaria de educação ou órgão equivalente a que

específica dos professores da educação do campo além dos cursos ofertados via UAB e Parfor, têm os cursos e programas direcionados especificamente a formação continuada dos professores e demais profissionais desta área de atuação.

Os cursos de formação continuada são ofertados via Instituições Públicas de Ensino Superior no âmbito da Rede Nacional de Formação - RENAFOR e também da UAB, que além de ofertar cursos de formação inicial também oferta cursos de formação continuada. Os cursos por meio dessas redes de formação são realizados a distância e necessitam que as escolas apresentem um "Plano de Formação Continuada", com o intuito de aprimorar seu corpo docente e/ou diretivo. Este plano deve ser elaborado a partir de um planejamento prévio, feito por meio do PDDE Interativo (BRASIL, 2013c).

De acordo com o Documento Orientador do Pronacampo são ofertados através do RENAFOR e UAB, cursos de formação na Educação do Campo, Educação Quilombola, EJA Saberes da Terra, Classes Multisseriadas e Educação Integral (BRASIL, 2013c). Todavia, a execução dos cursos depende da apresentação de demanda preexistente pelas escolas. As turmas são submetidas a validação e execução via Renafor e UAB, caso as escolas não apresentem demanda (por "N" motivos), por iniciativa própria, os cursos não são realizados por, digamos assim, "ausência de necessidade".

Esta situação nos coloca frente a importância de refletir sobre a questão da profissionalização docente. Uma vez que, as situações pedem uma nova forma de agir, tanto no quesito interpessoal quanto educativo, nas posturas didáticas e pedagógicas e além: tem-se a necessidade de refletir sobre a realidade escolar e de formação dos profissionais docentes. Porque,

A docência como profissão contempla a atribuição de executar um trabalho específico, com uma base de conhecimentos teóricos e práticos apropriada, a capacidade de utilizar esses conhecimentos em situações relevantes e a capacidade de recriar, por reflexão constante a partir da prática, seus saberes e fazeres (GATTI, 2017, p. 727).

Cobra-se do corpo docente ou diretivo, a responsabilidade de, através do exercício da sua profissão, promover "melhorias" tanto no quesito particular (de sua

estiver vinculado (Informação disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao/base-legal/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/18726-formacao-inicial-e-continuada-de-professores>).

formação e prática) quanto global (de aprendizagem de seus alunos e transformação social). Deste entendimento, cabe-nos questionar e ponderar sobre a necessidade do profissional se posicionar diante da realidade que lhe é imposta e refletir a respeito da sua formação apesar de, em muitos casos, não possuir formação específica na área de sua atuação.

Portanto, se deve levar em consideração, que muitos profissionais que atuam com a educação do campo são formados em Pedagogia, todavia os cursos de Pedagogia não estão voltados a formação para áreas específicas de atuação, como é o caso da Educação do Campo, por exemplo. Isto exige do profissional docente, a capacidade de se posicionar criticamente diante da realidade que lhe é imposta, e para isso os cursos ofertados necessitam prepará-los para tal empreendimento. Por isso, é tão importante a formação inicial e continuada adequada que pretendem desenvolver nos programas de formação para o educador do campo, como o que veremos a seguir.

3.2.1 Programa Escola da Terra

Além dos programas citados anteriormente, de formação de professores para a diversidade (onde se enquadram os programas de formação para a educação do campo), temos o Programa Escola da Terra, criado pela Portaria nº 579, de 02/07/2013. Este programa foi desenvolvido para substituir o Programa Escola Ativa que atendia à formação dos professores em serviço nas classes multisseriadas até o ano de 2012 (HAGE; SILVA; BRITO, 2016 e FERREIRA, 2016).

O programa é voltado a formação continuada dos professores do campo e de comunidades quilombolas que atuam nas redes estaduais e municipais de ensino com turmas do ensino fundamental I (anos iniciais), multisseriadas ou seriadas do campo. O Programa Escola da Terra também se enquadra nas ações desenvolvidas pelo Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo), e suas ações são orientadas por meio da portaria nº 579/2013.

A portaria nº 579/2013 reafirma e aprofunda o compromisso previsto no Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, de ampliar e qualificar a oferta de educação básica e superior às populações do campo. Para isso estabelece como objetivos:

- I - Promover a formação continuada específica de professores para que atendam às necessidades de funcionamento das escolas do campo e das localizadas em comunidades quilombolas e,
 II - Oferecer recursos didáticos e pedagógicos que atendam às especificidades formativas das populações do campo e quilombolas (BRASIL, 2013b, s/p.).

No quesito formação continuada de professores, o programa se propõe a fortalecer o desenvolvimento de propostas pedagógicas e metodologias que se adequem a realidade atendida, elevando o desempenho escolar dos alunos. Os cursos para o aperfeiçoamento do professorado presumem uma carga horária de 180 horas divididos em Alternância: tempo universidade (encontros presenciais com carga horária de 90 a 120 horas) e, tempo escola - comunidade (realizado em serviço com o acompanhamento de tutores - entre 60 e 90 horas). A seguir, podemos verificar a lista de algumas instituições federais que aderiram ao Programa Escola da Terra a partir da sua criação (Figura 10).

Figura 10 - Instituições Federais que aderiram ao Programa Escola da Terra

1.	Universidade Federal do Amazonas – UFAM: http://www.ufam.edu.br/
2.	Universidade Federal do Pará – UFPA: https://www.portal.ufpa.br/
3.	Universidade Federal da Bahia – UFBA: https://www.ufba.br/
4.	Universidade Federal do Ceará – UFC: http://www.ufc.br/
5.	Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN: http://www.sistemas.ufrn.br/portal/PT/
6.	Universidade Federal de Pernambuco – UFPE: https://www.ufpe.br/ufpenova/
7.	Universidade Federal do Maranhão – UFMA: http://portais.ufma.br/PortalUfma/index.jsf
8.	Universidade Federal de Alagoas – UFAL: http://www.ufal.edu.br/
9.	Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS: http://www.ufrgs.br/ufrgs/inicial
10.	Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC: http://ufsc.br/
11.	Universidade Federal Fronteira Sul – UFFS: http://www.uffs.edu.br/
12.	Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG: https://www.ufmg.br/
13.	Universidade Federal do Espírito Santo – UFES: http://www.ufes.br/

Fonte: Pronacampo/MEC, 2016.

Observamos que na região norte somente aderiram ao programa a Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e a Universidade Federal do Pará (UFPA). As demais universidades que aderiram a esta modalidade de ensino se encontram localizadas nas regiões sul, centro-oeste e nordeste (Figura 10). Porém, algumas dessas universidades, como a Universidade Federal do Amazonas (UFAM), da Bahia (UFBA), do Pará (UFPA), de Pernambuco (UFPE), do Rio Grande do Sul (UFRGS), de Minas Gerais (UFMG) e do Maranhão (UFMA), aderiram ao Escola da

Terra por iniciativa do Ministério da Educação, que realizou em 2013 um projeto piloto selecionando universidades de diferentes regiões do país.

Todavia, a participação das universidades no programa depende da adesão à proposta, por meio da assinatura do Termo de Adesão à Escola da Terra. A assinatura deste termo precisa ser realizada pela secretaria estadual, distrital ou municipal de educação através do SIMEC (Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle), desenvolvido e gerenciado pelo MEC. No Módulo específico do programa Escola da Terra. Para isso é necessário que os gestores tenham a iniciativa de indicar as escolas e a quantidade de participantes, assim assumindo o compromisso de apoiar o desenvolvimento da formação docente por meio da assinatura do termo de compromisso, o que nem sempre acontece.

Contudo, dentre as Instituições de Ensino Superior que aderiram ao Programa Escola da Terra (projeto piloto), verificamos a presença da Universidade Federal do Amazonas (Ufam). No estudo desenvolvido por Ferreira (2016) é possível entender melhor a implementação desse programa na Universidade. Segundo o autor,

Os professores cursistas são selecionados pelas Secretarias de Educação por estarem atuando diretamente nas classes multisseriadas de 1º ao 5º ano ou quilombolas nos municípios que aderiram ao Programa Escola da Terra. A eles compete a tarefa de participar das formações oferecidas e realizar as atividades propostas durante o período de formação (denominado tempo universidade), que ocorre com a presença dos formadores da UFAM, em encontros presenciais na sede do próprio município e no período denominado tempo comunidade, no qual o professor irá aplicar na prática em suas atividades cotidianas com seus alunos os conhecimentos adquiridos durante as formações, em regime de alternância, típico e característico da população do campo (FERREIRA, 2016, p. 47).

Os cursos precisam seguir as orientações do Programa Escola da Terra para o desenvolvimento em regime de Alternância, respeitando a carga horária total de 180 horas. A proposta de formação proporcionada aos professores deve estimular o docente ao desenvolvimento da pesquisa, reflexão e conhecimento das reais necessidades do seu campo de atuação (a sala de aula, a escola e a comunidade) (FERREIRA, 2016). No entanto, é importante frisar que nem todos os municípios do estado aderiram a este programa de formação. Ademais, os dados sobre o atendimento do Programa Escola da Terra no estado são limitados²⁹.

²⁹ Não conseguimos identificar se houve continuidade na execução do Programa Escola da Terra no estado, nos anos que se seguem ao ano de implantação do projeto piloto em 2013.

Segundo Vieira, Maciel e Maciel (2017), o Programa Escola da Terra é constituído por uma formação contínua dos docentes e concebido sobre diferentes territórios, saberes e práticas cotidianas. Nesse âmbito os professores formadores tem o papel de problematizar a realidade, base para o desenvolvimento do currículo crítico e de carácter emancipador. Com este entendimento, e se desenvolvido conforme proposta pedagógica, o programa se torna um importante instrumento na formação e qualificação dos professores do campo.

Além do programa escola da terra e dos demais citados anteriormente, o Ministério da Educação desenvolve outras ações para a formação (inicial e continuada) dos professores do campo, como: o Programa Projovem Campo Saberes da Terra e o Programa de Iniciação à Docência para a Diversidade. O Projovem Campo é um programa que indiretamente promove a formação continuada dos professores. Seu objetivo é reintegrar jovens agricultores que não concluíram o ensino fundamental, com idade entre 18 e 29 anos, ao processo educacional. Para isso promove a formação continuada em nível de pós-graduação *lato sensu* dos educadores, formadores e gestores que atuam no programa.

Enquanto isso o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência para a Diversidade (PIBID Diversidade), no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, tem como objetivo promover o aperfeiçoamento dos professores em sua formação inicial para o exercício da profissão em escolas do campo e/ou indígenas. Visando atender seu objetivo, o programa concede bolsas para graduandos dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo e bolsas para os professores supervisores.

Segundo Hage, Silva e Brito (2016), esses programas se inspiraram na concepção político-pedagógica de Educação do Campo e se constituíram em ações, que buscam ampliar os espaços para a formação de professores como sujeitos históricos e sociais. Assim, assumindo os princípios da Alternância pedagógica, da pesquisa como forma de conhecimento e transformação da realidade, e da práxis como processo pedagógico. Entretanto, formar professores para o exercício da profissão docente tendo em vista a diversidade de contextos (sociais, históricos, geográficos e demográficos) encontrados em nosso país é um grande desafio. Como afirma Lopes (2015a, p. 100):

[...] a escola do campo brasileiro, no passado e no presente, ainda é

dicotomizada, apresentando graves problemas decorrentes das políticas focalizadas, como: número insuficiente para atender às demandas sociais, falta de infraestrutura, de financiamento específico, distorção idade/série, falta de uma política efetiva de formação de professores, currículo e calendários dissonantes da realidade.

Dentre outras questões, as políticas e programas de formação de professores apresentadas neste tópico nos coloca diante da situação de muitos professores brasileiros: a dificuldade de acesso a formação inicial e continuada é grande e as políticas fragmentadas, poucos são os que tem acesso a elas, principalmente porque se desenvolvem num âmbito específico que é o de formação para a Educação do Campo. Poucas são as universidades que ofertam cursos na área e, além disso, os cursos não conseguem abarcar toda a complexidade do campo brasileiro. Por exemplo, os programas desenvolvidos via EAD não consideram o fato de que em muitas localidades as pessoas não tem acesso a Internet.

Com isso, formar profissionais que atendam as especificidades da educação do campo, com base no dinamismo e no potencial reflexivo e crítico de tomada de decisões, se torna um grande desafio (LOPES, 2015b). Considerando que, para construir este profissional é necessário que as políticas para a formação docente estejam em consonância com as necessidades existentes e não alheias a elas. Pois, muitos programas, apresentados nesta seção, se enquadram como políticas locais, que têm origem a partir das necessidades de um pequeno grupo, mas que no geral não avança como esperado. Em grande parte, se tratam de políticas emergenciais, transitórias e não abrangentes.

Assim sendo, dentre as ações descritas nesta seção, não se encontra uma que abranja a formação do educador para atuar com o processo de alfabetização em escolas seriadas do campo, por exemplo. Tendo em vista que a Licenciatura em Educação do Campo é voltada apenas para os anos finais do ensino fundamental e médio; o Programa Escola da Terra apesar de se voltar para a formação do educador dos anos iniciais, focaliza principalmente na formação de professores que atuam com o ensino multisseriado; e, as demais ações não especificam/focalizam, num contato inicial, os aspectos de suas formações.

Com isso entendemos que, em muitos casos, a formação para a Educação do Campo (inicial ou continuada) fica inteiramente a cargo da iniciativa do docente, de suas condições de existência e de qualificação profissional. No tópico a seguir, tentaremos abordar alguns aspectos que entendemos que devem ser levados em

consideração dentro do processo ensino e aprendizagem em sala de aula. Isso, dadas as especificidades impostas pela educação do campo à atuação dos professores que trabalham com o processo de alfabetização nas escolas do campo.

Para isso, partimos do entendimento de que a maioria dos docentes apresentam como formação geral o curso de Licenciatura em Pedagogia, de Magistério ou outras formações mais gerais e pouco específicas, para atuar com a educação do campo e, em particular, com o processo de alfabetização na escolas do campo. Portanto, por ser este trabalho uma pesquisa desenvolvida com professores alfabetizadores de uma escola do campo, localizada no município de Humaitá/AM, compreendemos ser necessário trazer alguns aspectos que consideramos necessários, quanto ao processo de alfabetização tendo em vista as peculiaridades e a complexidade da educação do campo.

3.3 ALFABETIZAR NA ESCOLA DO CAMPO: O QUE DEVE SER LEVADO EM CONSIDERAÇÃO NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO, DADAS AS ESPECIFICIDADES DO CAMPO

O estabelecimento da Educação do Campo como política pública e modalidade de ensino garante a população do campo o direito a aprendizagem (acesso e permanência) ao sistema educacional brasileiro de educação básica e superior. Tendo dentro desse cenário uma nova forma de ensinar e aprender; o desenvolvimento de uma prática reflexiva e crítica (práxis pedagógica); e o entendimento de que a formação docente necessita contemplar diferentes saberes (teórico e prático) para o ensino e valorização sociocultural dos educandos.

E, ainda, no entendimento de que as práticas pedagógicas, como define Ferreira (2010, p. 212), devem possibilitar “[...] a construção e mobilização de saberes e estes se configura[rem] elementos norteadores da formação, que, num processo de ligação, contribuem para a construção e delineamento da identidade docente”. Observamos, que no processo de formação dos professores que atuam com a alfabetização (1º e 2º anos do ensino fundamental), é necessário a construção de conhecimentos que possibilitem práticas na perspectiva do “alfabetizar letrando”.

Sendo que, o letramento é um conceito oriundo das mudanças ocorridas a partir dos anos de 1980, tanto no campo teórico quanto metodológico, a respeito do processo de ensino da leitura e da escrita. O letramento toma por base as

contribuições da linguística, da psicolinguística e da psicologia, representadas pelas teorias desenvolvidas por Ferreiro e Teberosky em 1999 de base construtivista. Segundo Rodrigues (2019, p. 117), “[...] ao enfatizarem os aspectos simbólico e funcional da escrita, acabam por abrir caminho ao conceito de letramento, referente aos usos sociais da escrita”.

Alfabetizar e letrar neste caso seriam duas coisas distintas, mas que se complementam. Numa perspectiva menos abrangente: alfabetizado seria a pessoa que aprende a ler e escrever, e letrado a pessoa que compreende o que lê e escreve. Assim, afirma Holanda (2017, p. 21), o letramento:

[...] é uma palavra de conceito recente, inserido na linguagem da educação e das ciências linguísticas há mais ou menos duas décadas. Seu surgimento pode ser relacionado a necessidade de estruturar e organizar comportamentos e práticas sociais na área da leitura e da escrita, que vão além do domínio do sistema alfabético e ortográfico. Tal conceito visa contribuir para a aprendizagem da língua, perseguida tradicionalmente pelo processo de alfabetização.

Nessa perspectiva, o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita ganha um olhar mais abrangente e social. O intuito é, além de ensinar a ler e escrever, formar para o exercício da cidadania e para a compreensão do mundo - o que Holanda (2017) chama de “visão integrada do mundo”. Deste modo, a especificidade do processo de alfabetização está na valorização cultural do educando, em sua diversidade sociocultural.

Ao professor cabe construir habilidades, metodologias e estratégias práticas de alfabetização que estejam de acordo com as necessidades de aprendizagem dos educandos. Para isso, este deve conhecer o seu objeto de estudo, saber como o estudante aprende a ler e escrever e por meio destas informações guiar o desenvolvimento das atividades. Atividades que devem estimular a aprendizagem de habilidades e conhecimentos por meio da integração entre alfabetização e letramento.

Rodrigues (2019, p. 118), afirma que “[...] alfabetizar e letrar desempenham na aprendizagem funções igualmente essenciais, como mediadora das relações entre o sujeito e o objeto a conhecer, seja na sua vida dentro ou fora da escola”. Tudo isto tendo em vista a complexidade do contexto em que se desenvolve o processo de alfabetização. As atividades precisam contemplar a heterogeneidade das turmas,

tanto no aspecto físico das escolas (recursos e instrumentos), quanto pedagógicos e de formação.

O grande desafio, está em superar as dificuldades, que “[...]não dizem respeito somente à forma como o ensino está organizado, mas também a infraestrutura física, formação dos docentes, material didático e pedagógico, transporte escolar, merenda, entre outros” (BRASIL, 2014c, p. 28). Estar preparado para planejar atividades que considerem a realidade dos alunos, seus conhecimentos prévios e ainda, a diversidade existente dentro e fora de sala de aula, são desafios que precisam ser superados pelo professor.

O docente, em um ambiente em que o ensino da leitura e da escrita vai além do aprender a ler e escrever, precisa aproveitar o que já existe de saber comum, interligando-o aos conhecimentos teóricos, sistematizados e inerentes a todo o processo de aprendizagem. Segundo Holanda (2017, p. 21-22):

[...] a leitura e a escrita são bastante relevantes à construção do pensamento crítico e reflexivo e devem ser encaradas como uma proposta de produção. [...] Ler o mundo resume-se à compreensão do indivíduo em relação a sua realidade, mediada não só pela palavra, mas por gestos, pessoas, imagens e objetos. [Assim] A escola não deve apenas preocupar-se com a aquisição da leitura e da escrita do educando, mas também e principalmente, com a sua formação enquanto ser humano ético, participativo, realizado no campo pessoal e profissional, a qual só é possível pelas práticas de letramento que envolve diretamente o sujeito e o espaço no qual está inserido no processo de ensino e aprendizagem.

Ao professor fica a responsabilidade de (re)pensar a alfabetização na perspectiva de interligar alfabetização e letramento numa mesma prática. Para isso, é relevante que os docentes possuam domínio sobre os aspectos teóricos e práticos que fundamentam o desenvolvimento de suas metodologias e para quais objetivos estão direcionadas suas práticas. Esses são entendimentos que se conquistam por meio dos processos de formação (inicial e continuado) dos docentes e, ainda, da sua atuação em contexto reflexivos e críticos de ensino e aprendizagem, compreendendo como cada aluno aprende.

Para além disso, é necessário que as instituições de ensino e seus profissionais possuam conhecimento sobre os documentos norteadores da educação do campo que, num primeiro momento, trazem as especificidades deste processo de ensino. E,

também, é necessário a construção e manutenção nas escolas de documentos que norteiam a prática pedagógica, os objetivos e metas de aprendizagem.

Organização prática e metodológica do ensino conquistados, por exemplo, por meio do Projeto Político Pedagógico (PPP) e currículo. Quanto a organização curricular, existem alguns indicadores que orientam esta proposta metodológica de ensino, que está disposto nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (artigo 4º e 5º) ao:

[...] abordar temas relacionados ao mundo do trabalho e ao desenvolvimento do campo; adotar abordagens metodológicas que estejam atreladas às realidades, identidades e experiências dos homens, mulheres e crianças do campo. [Visto que] Tais direitos de aprendizagem e as experiências vinculadas às populações do campo, seus anseios, peculiaridades e identidades podem ser um bom ponto de partida para favorecer o reconhecimento cultural, a reflexão sobre os problemas sociais da comunidade e/ou do engajamento político das crianças (BRASIL, 2015, p. 51).

Com isso, toda escola precisa ter uma definição clara desses direitos e deveres, em uma tentativa de superar as dificuldades oriundas do processo de alfabetização e/ou da realidade em que se insere. A falta deste entendimento pode levar, num contexto mais abrangente, a naturalização de aspectos que ocasionam no fato de que muitas crianças passam pelo período de alfabetização sem realmente estarem alfabetizadas, por exemplo.

Neste âmbito, entende-se que o fazer pedagógico do professor que atua com a educação do campo se assenta na diversidade, e é a partir da diversidade que surgem propostas pedagógicas e estratégias metodológicas para que melhor se adequem as necessidades e peculiaridades das comunidades. Por exemplo, em uma turma onde se emprega o “alfabetizar letrando” os conteúdos devem estar relacionados ao contexto sociocultural em que a criança se insere.

O que isso quer dizer, é que o ensino da leitura e da escrita deve abranger, além da codificação e decodificação do sistema de escrita (que se resume no ler e escrever), na necessidade de que se aprenda a interpretar os conteúdos, a compreendê-los e a produzi-los. O educando ao término do processo de alfabetização precisa ter o domínio da linguagem oral e escrita e, ainda, a capacidade de utilizá-la no dia a dia, como afirma Miranda (2008, p. 144),

[...] ao ser alfabetizado o sujeito deve ser também letrado, ou seja, ser preparado para utilizar dos conhecimentos para resolver as diversas demandas da vida social, cultural e política, exercendo os deveres e direitos de cidadania, embasado na consciência crítica da realidade.

A alfabetização é um processo que na escola se inicia nos primeiros anos do ensino fundamental, em um período em que os professores são tomados como os únicos profissionais capacitados a guiar a aprendizagem por meio das estratégias de ensino. E, em que o estudante, para aprender a ler e escrever, necessita se apropriar da escrita alfabética, compreender como o sistema de escrita funciona, estabelecer e consolidar as relações entre som e grafia.

Em um contexto que se prioriza o desenvolvimento de atividades de ensino que reflitam as questões do contexto do educando, como se reflete na educação do campo (no princípio pedagógico da Alternância, que nada mais é do que relacionar teoria e prática num contexto de reflexão e crítica a realidade do e no processo de ensino e aprendizagem), as práticas de leitura e escrita devem ser impregnadas de experiências diversas de letramento. Para Albuquerque (2016, p. 51), a alfabetização deve se concretizar por meio do:

[...] uso de materiais didáticos diversos, como os livros de literatura, as obras complementares, os livros didáticos e os jogos, [...] tomando-se como base os conhecimentos dos alunos, seus interesses e a possibilidade de desenvolvimento de atividades em grande grupo, em pequenos grupos, em duplas e individualmente.

Dentro de sala de aula o professor, através do seu trabalho, estimula a valorização do campo e das pessoas, seus conhecimentos e saberes locais. Apesar de não haver sistematicamente se concretizado metodologias de ensino que contemplem este modo de sociabilidade a não ser através dos livros didáticos (MACHADO, 2016). Por ser complexo no processo de alfabetização,

[...] os saberes docentes tornam-se fundamentais, pois os professores, ao ser formados, deparam-se com certos saberes, e, ao ensinar, produzem outros. É na prática que esses saberes são consolidados enquanto outros são construídos. É lícito compreender o saber docente [...] num processo permanente de construção/desconstrução/reconstrução, que ocorre no cotidiano (FERREIRA, 2010, p. 214).

O desenvolvimento metodológico prevê, para além dos métodos tradicionais - de silabação e soletração, cópia e ditado -, a diversificação, a inovação, a criatividade e a contextualização. O intuito é estimular a compreensão, pela criança, da necessidade de ler e escrever em um primeiro momento. Isso pressupondo que, a partir daí, a criança vislumbrará novos horizontes de aprendizagens que facilitem a comunicação entre professor e aluno, deixando-a mais significativa para o educando.

Seguindo esta linha de raciocínio, Josefi (2011, p. 93) entende que “[...] alfabetizar sob a perspectiva do letramento, requer a expansão dos usos da escrita para além dos muros da escola”. Porque, a capacidade da criança de ler e escrever está inteiramente ligada ao entendimento de como funciona a linguagem (tanto oral, como escrita), na sociedade. A autora complementa dizendo que, “[...] no caso da educação formal, é fundamental a ação intencional do professor, planejada para interferir nesse processo com a finalidade de levar o aluno a aprender usar adequadamente a linguagem nas suas diversas modalidades” (JOSEFI, 2011, p. 94).

Com isso, as estratégias desenvolvidas devem buscar a superação das hipóteses de leitura e escrita já elaboradas pela criança, amparando e possibilitando o desenvolvimento de novas habilidades. Visto que, na ação pedagógica e construção metodológica do professor, o que se tem de mais concordante com os princípios e metas da educação do campo é a ação para a articulação do saber com o contexto real, de leitura e escrita imposto pelo cotidiano em que a criança está inserida (seja para valorizá-lo ou para superá-lo).

Holanda (2017), afirma que o propósito do professor não é apenas se preocupar com os conteúdos, apesar de os conteúdos serem essenciais, mas incorporar a este a realidade do mundo que o rodeia. O professor, na educação do campo, precisa promover a articulação entre várias áreas do conhecimento aos saberes da experiência. Preparando e contextualizando as leituras ao meio, bem como propondo novas maneiras e estratégias de trabalho, sempre valorizando o protagonismo do educando na história e na transformação do seu mundo.

Observamos, portanto, que a formação é essencial para contribuir com o processo de reflexão e desenvolvimento de metodologias e práticas adequadas as necessidades de ensino da leitura e da escrita nas escolas do campo. Por ser este um contexto em que os professores são desafiados a utilizarem textos, situações e propostas pedagógicas diversas, na criação e construção de atividades que atendam,

pelo menos em parte, as necessidades e peculiaridades de aprendizagem das comunidades as quais estão envolvidas.

Partindo deste entendimento, apresentaremos na próxima seção o contexto em que a pesquisa se desenvolve, tendo em vista que “[...] a docência é um lugar de criação, um lugar em que sempre deixamos nossas marcas” (BRASIL, 2014c, p. 16), e a escola, a comunidade, o espaço de criação de significados. Com isso, conhecer o contexto em que atuam os professores é importante para vislumbrarmos mais claramente sobre o que estamos falando, qual o ambiente onde o processo de ensino e aprendizagem se desenvolve, e em que bases estamos fundamentando nosso trabalho. Para isso, apresentaremos na seção a seguir o *lócus* da pesquisa, os sujeitos participantes, o tipo de pesquisa e os instrumentos utilizados para a coleta de dados.

4 CONFIGURAÇÃO DA PESQUISA

Nesta seção delinaremos todo o percurso metodológico da pesquisa e descreveremos os procedimentos realizados para a coleta de dados. Também conheceremos a área em que se desenvolveu o estudo e os sujeitos participantes da pesquisa. Por fim, destacamos também o tipo de pesquisa realizada e os instrumentos e técnicas utilizadas na coleta dos dados.

4.1 ÁREA DE ESTUDO

A proposta para o desenvolvimento desta pesquisa se deu na Escola Vereador Manoel de Oliveira Santos, da rede municipal de ensino fundamental da cidade de Humaitá, Amazonas. A escola está localizada na Comunidade da Realidade (ou Distrito da Realidade), BR-319, Km 100, sentido Humaitá/Manaus. Escolhida por ser de fácil acesso e ainda por se caracterizar como uma das maiores escolas situadas em uma comunidade do “interior” do município.

De acordo com informações disponibilizadas pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra) da cidade de Humaitá, a comunidade foi criada em decorrência da construção da BR-319, em grande parte pelas famílias dos trabalhadores que participaram da sua construção. Inicialmente, as atividades desenvolvidas pela comunidade giravam em torno de extrativismo da borracha. Porém, com o tempo a economia da comunidade passou a ser aquecida pelo comércio de alimentos e de produtos do setor primário (governo do estado do Amazonas, 2020)³⁰.

A Figura 11 mostra um pouco de como se configura a comunidade e o trajeto, Humaitá-Realidade. Na imagem ainda podemos observar que a comunidade se situa ao longo da BR-319, que as ruas são bem traçadas, mas não asfaltadas e que a comunidade possui alguns comércios (pontos amarelos na primeira imagem) e diversos domicílios particulares.

³⁰ Informação disponível em: <http://www.amazonas.am.gov.br/2020/10/br-319>. Acesso em: 07 jan. 2021.

Figura 11 - Comunidade Realidade e o Trajeto de Humaitá- Realidade

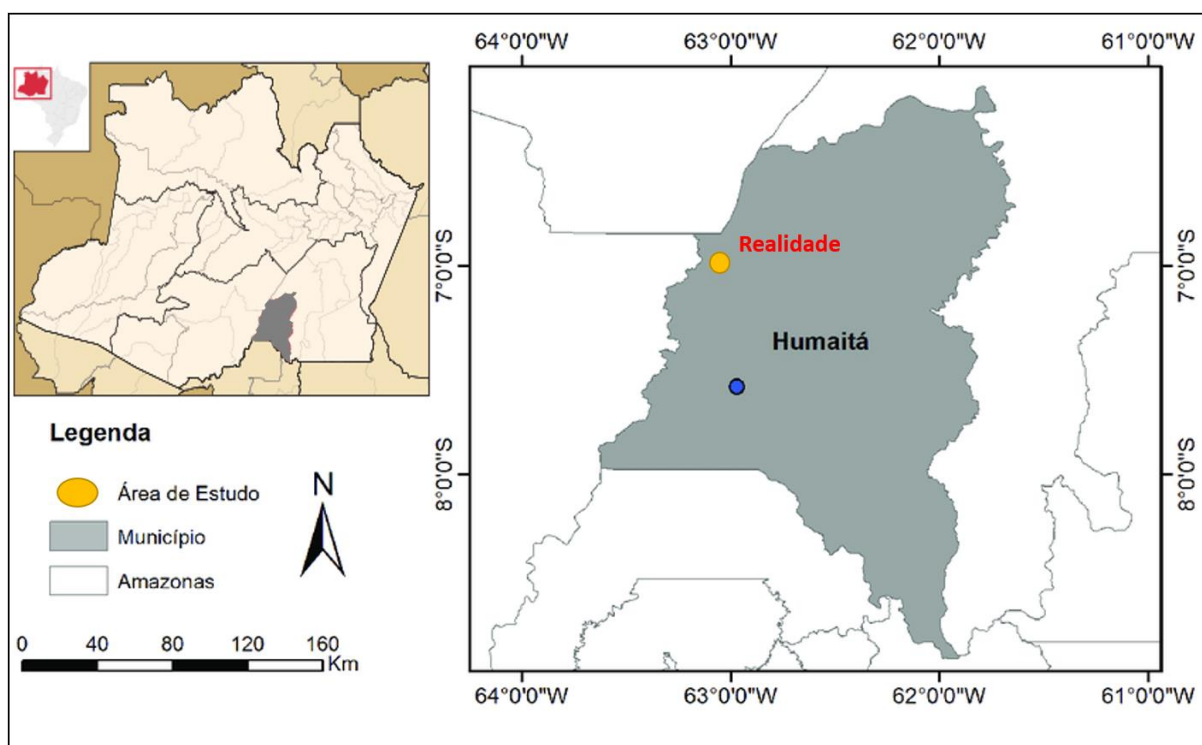


Fonte: Google Imagens e do Google Maps, 2020.

O acesso a comunidade se dá por terra e o trajeto Humaitá-Realidade leva cerca de 1 (uma) hora e 20 (vinte) minutos (Figura 11). A Escola Municipal Vereador Manoel de Oliveira Santos está situada dentro da comunidade e atende a crianças da localidade e adjacências. A comunidade, por ser uma das maiores do município, possui posto médico, energia elétrica e rede de acesso à Internet.

Na Figura 12 é possível identificar a localização da comunidade dentro do território de Humaitá/AM, tendo por base o mapa territorial da região. Humaitá é um município de aproximadamente 33.111,143 km² e possui uma estimativa de cerca de 56.144 habitantes no ano de 2020 (no último censo, realizado no ano de 2010, a população era de 44.227 pessoas), conforme vimos na primeira seção, ao tratarmos sobre a educação do campo no município de Humaitá/AM.

Figura 12 - Mapa de Localização da Área de Estudo



Fonte: Imagem adaptada do Google Imagens, 2020.

Observamos a partir da Figura 12 que a comunidade Realidade se encontra localizada razoavelmente próxima a sede do município de Humaitá/AM, por isso é uma comunidade de fácil acesso, estando mais propícia a receber recursos e benefícios provenientes desta facilidade. Com isso, a Escola Municipal Vereador Manoel de Oliveira Santos que atende a comunidade, faz parte da rede escolar do Município de Humaitá/AM, sendo administrada pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED).

Historicamente, a instituição teve origem no ano de 1980 e recebeu inicialmente o nome de Escola Municipal Rural Marechal Rondon. No início as aulas ministradas eram direcionadas apenas para o ensino fundamental (1^a a 4^a séries) em turno matutino. As turmas eram organizadas em classes multisseriadas, tendo o senhor Félix de Oliveira Santos como o primeiro professor a atuar nessa comunidade.

No ano de 1996 a escola obteve o reconhecimento do Ministério da Educação (MEC), Decreto nº 033/96, como instituição pública de ensino formal. Após a promulgação do decreto e o aumento no quantitativo de alunos atendidos, houve a necessidade de expansão da escola. Assim, se construiu um novo prédio e houve um aumento no quantitativo de profissionais contratados e alunos atendidos.

Observamos na Figura 13 que, ao contrário de algumas escolas localizadas na área rural do município de Humaitá/AM, a escola Manoel de Oliveira Santos é bem estruturada, principalmente por ser construída em alvenaria, ser murada, possuir energia elétrica e área verde. Uma vez que, apesar das ruas ainda não serem asfaltadas, a escola, por ser localizada as margens de uma rodovia e em uma comunidade rural, possui um prédio que oferece uma boa estrutura e comodidade.

Figura 13 - Escola Vereador Manoel de Oliveira Santos/Realidade



Fonte: Pedagoga da Escola, 2020.

O prédio, inaugurado no dia 03 de fevereiro de 2007, recebeu como titulação o nome a que se refere Escola Municipal Vereador Manoel de Oliveira Santos, em homenagem a um dos primeiros moradores da comunidade (Figura 13). Após a sua ampliação, a instituição passou a funcionar em três turnos: matutino, vespertino e noturno. Fisicamente a escola tem uma dimensão de 1341,03 m² distribuídos conforme o Quadro 5.

Quadro 5 - Dependências da Escola Municipal Manoel de Oliveira Santos

01	Sala de professores	08	Salas de aula
01	Depósito	09	Banheiros (04 masculinos e 04 femininos)
01	Cozinha	01	Pátio coberto
01	Diretoria	08	Salas de aula
01	Secretaria	XX	XXXXXXXX

Fonte: Escola Manoel de Oliveira Santos, 2020.

No pátio são realizadas atividades como reuniões, teatros, exposições e recreações. Entretanto, podemos perceber que a escola não possui quadra para o desenvolvimento de atividades esportivas e como discutimos anteriormente, a escola não possui biblioteca e/ou sala de leitura (Quadro 5). Desta forma, fica o

questionamento de como são desenvolvidas as atividades de Educação Física, por exemplo, e ainda onde são armazenados os livros de leitura, se é que existem esses materiais.

Digo, a escola possui uma infraestrutura básica, mas nos cabe questionar se esta infraestrutura está sendo suficiente para atender as necessidades de professores e alunos, tanto em relação ao processo de ensino quanto de aprendizagem. Porque, não basta a escola possuir um bom prédio, se este não possibilitar a realização de experiências diversas para a (re)construção de conhecimentos e habilidades.

A demanda de alunos durante o ano letivo, na escola, é de aproximadamente 470 (quatrocentos e setenta) por ano, distribuídos entre as modalidades Educação Infantil, Ensino Fundamental e EJA. Entretanto, a média de alunos atendidos por ano na escola tem uma oscilação durante o período letivo, principalmente entre os meses de maio a agosto. Neste período de maio a agosto, de acordo com documentos da escola, se tem um crescimento na procura por vagas.

O aumento da procura no período de maio a agosto é devido as atividades madeireiras desenvolvidas na região, que se intensificam. Tendo em vista que, o movimento dos trabalhadores das serrarias faz com que se tenha, também, um aumento populacional. Passando este período, a escola volta a atender somente aos estudantes que residem continuamente na comunidade. Vale ressaltar que as atividades madeireiras são, em grande parte, atividades ilegais. Além disso, a comunidade também é marcada por conflitos tanto em respeito a extração ilegal da madeira, quanto em relação às atividades de “grilagem de terras”³¹.

Em sua gênese a comunidade era para ser um projeto de assentamento sustentável do Incra (como verificamos na seção I, ao tratarmos sobre a educação do campo no município de Humaitá/AM), porém a existência de madeireiras significa dizer que o projeto não se desenvolveu como o esperado. As atividades, apesar de terem um viés econômico e social afetam (direta ou indiretamente), a vida da comunidade e em consequência a escola e a educação escolar. Pois, com o processo de esvaziamento e lotação das turmas durante o ano letivo, os professores acabam por não conseguir manter uma linearidade nas atividades desenvolvidas, o que entrava o processo de ensino e aprendizagem.

³¹ A “grilagem” é uma atividade ilegal que consiste em ações de lotear ou registrar terras públicas ou de terceiros sem autorização dos donos ou dos órgãos competentes.

A instituição recebe crianças da Educação Infantil, do Ensino Fundamental (1ª ao 9ª ano), Educação de Jovens e Adultos (EJA) 1º seguimento do EJA³² e ensino Médio Tecnológico polo/anexo da Escola Estadual Tancredo Neves. Além das turmas de EJA 2º seguimento³³, Ensino Tecnológico como polo/anexo da Escola Estadual Oswaldo Cruz (que se situa no território urbano da cidade de Humaitá/AM). A expansão da Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional e Tecnológica, está prevista através do eixo III do Pronacampo, política de financiamento e apoio a educação do campo.

A EJA prevê a formação dos trabalhadores que por algum motivo não concluíram a educação básica no tempo previsto. Quer dizer, a existência de cursos da EJA (1º e 2º seguimento) nos conota a existência de jovens e adultos ainda analfabetos, ou semianalfabetos, morando nessa comunidade. Visto que, a EJA é uma modalidade de ensino que pressupõe a elevação do nível de formação da população com idade mais elevada, por meio da oferta dos anos iniciais e finais do ensino fundamental e médio.

Assim, a EJA é ofertada somente por meio da rede pública de ensino no município de Humaitá/AM, tanto na zona urbana quanto na zona rural. No município, as pessoas que geralmente frequentam a EJA são pessoas de baixa renda, muitas vezes trabalhadores que acreditam ainda ser a educação uma forma de melhorar sua condição de vida. Segundo dados do Inep (2020), as matrículas dos alunos na EJA ocorreram conforme quadro 6 no município.

Quadro 6 - Matrículas na EJA - Município de Humaitá/AM

Rede Estadual		
XX	Ensino Fundamental	Ensino Médio
URBANO	151	336
RURAL	0	0
Rede Municipal		
URBANO	274	0
RURAL	166	0
Total Geral		
URBANO	425	336
RURAL	166	0

Fonte: Inep, 2020.

³² O 1º segmento corresponde do 1º ao 4º ano/1º e 2º ciclos da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

³³ O 2º segmento corresponde do 5º ao 8º ano/3º e 4º ciclos da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Com isso, observamos que na rede estadual a EJA é ofertada somente na zona urbana, tanto no ensino médio quanto fundamental, enquanto na rede municipal a EJA é ofertada na zona rural e também na urbana, porém a oferta se limita ao ensino fundamental (Quadro 6). Tendo em vista que, a maior parte das escolas da zona rural são escolas municipais e a EJA acaba funcionando como polo anexo das instituições urbanas, como ocorre na Escola Municipal Vereador Manoel Oliveira Santos.

No geral, na zona urbana se tem um total de 425 (quatrocentos e vinte e cinco) matrículas no ensino fundamental, enquanto na zona rural o total é de apenas 166 (cento e sessenta e seis) matrículas. Na oferta do ensino médio, enquanto na zona urbana as matrículas totalizam 336 (trezentos e trinta e seis), na zona rural se tem um total de 0 (zero) matrículas. Isso nos coloca diante da desigualdade existente quando falamos do direito, que toda a população tem, de ter acesso a educação no Brasil.

Mas, também, ao direito que todas as pessoas tem de ter acesso a condições básicas para a sua permanência na escola, até no mínimo a conclusão do ensino médio. Pois, como podemos perceber as matrículas realizadas na EJA, etapa de ensino médio, estão centradas somente na zona urbana. Este é um fator que ressalta a desigualdade existente entre educação rural e urbana, afinal, a EJA assim como a educação do campo, surge a partir desta desigualdade de direitos e se efetiva nesta desigualdade.

Os fatores que levam as pessoas a não concluírem a educação básica são diversos, e se relacionam com aspectos da vida social, econômica, geográfica, política, de raça, etnia, dentre outros. Por isso, precisamos compreender que é urgente a necessidade de superar essas desigualdades para que as pessoas tenham reais condições de frequentarem a escola e permanecerem, no mínimo, até a conclusão do ensino médio. Na escola Municipal Manoel de Oliveira Santos, em particular, são ofertados da Educação Infantil a Educação de Jovens e Adultos, com turmas distribuídas conforme o quadro 7.

Quadro 7 - Distribuição das Turmas por etapa de ensino

Educação Infantil	Número de Turmas
Pré - I	01
Pré - II	02
Ensino Fundamental (anos iniciais)	
1º Ano	02
2º Ano	02
3º Ano	02
4º Ano	02

5º Ano	02
Ensino Fundamental (anos finais)	
6º Ano	03
7º Ano	02
8º Ano	02
9º Ano	02
Educação de Jovens e Adultos (EJA)	
1º Segmento	01
2º Segmento/1º Fase	01
2º Segmento/ 2º Fase	01

Fonte: Escola Manoel de Oliveira Santos, 2020.

Logo, fica claro que a escola é uma das poucas municipais que ofertam a modalidade de Educação de Jovens e Adultos e, também, que na escola não são ofertadas turmas de ensino médio (Quadro 7). Visto que, a ausência de escolas que ofertam ensino médio nas zonas rurais não é algo isolado, muitas pessoas que residem no campo não dão andamento aos estudos exatamente porque precisariam se deslocar de onde vivem para estudar, e infelizmente nem todos possuem condições para deixar seu lar e ir estudar em outra localidade.

Observamos, ainda, que a instituição apesar de estar localizada em território rural, possui uma organização pautada no sistema de “seriação” e não na “multisseriação”. Lembrando que existe uma grande discussão por traz dos sistemas seriados e multisseriados, que abordam a adequação e/ou inadequação das escolas seriadas e multisseriadas, com base na qualidade do processo de ensino e aprendizagem das escolas do campo.

Refletir sobre os fatores que qualificam ou não o ensino seriado e/ou multisseriado não é o nosso objetivo neste trabalho, pois compreendemos ser esta questão merecedora de estudos aprofundados. Porém, vale ressaltar que o sistema de seriação em si não garante a qualidade dos processos de ensino e aprendizagem, porque existem fatores como a superlotação das turmas, formação inadequada, sobrecarga de trabalho, ausência de condições materiais, pedagógicas e de infraestrutura que, também, afetam as escolas seriadas e dificultam o processo de ensino.

Assim, quando se considera ser as classes seriadas melhores para o ensino de “qualidade” no campo e a multisseriada um dos motivos para o seu fracasso, estamos nos encaminhando ao encontro do que se entende por qualidade de oferta e condições de ensino. Isso significa, que não é porque à escola é seriada que o ensino promoverá uma aprendizagem significativa e significativa aos educandos, e vice-

versa. Na Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008, se afirma, no segundo parágrafo do artigo nº 10, que:

§ 2º 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 (BRASIL, 2008a, p. 03).

Na resolução se traz que, para que as escolas multisseriadas alcancem o padrão de qualidade definido pelo governo é necessário que os professores possuam formação pedagógica, tanto inicial quanto continuada, que a escola ofereça condições físicas, materiais didáticos e supervisão pedagógica adequadas as necessidades da comunidade escolar. Entretanto, se isso realmente fosse concretizado nas escolas (seriadas ou multisseriadas) não haveria tantos problemas na educação ofertada pela escola pública.

A questão que se coloca, dentro do contexto da Educação do Campo, é a crítica ao movimento que se tem de transposição das formas de organização das escolas urbanas para as escolas rurais, sem que se tenha superado as problemáticas que permeiam o processo de ensino e aprendizagem. Porque, enquanto não for ofertado condições para que os professores, que atuam com classes multisseriadas ou seriadas, desenvolvam um trabalho de excelência no processo de ensino e aprendizagem nada mudará na educação (do campo ou da cidade).

Quanto a organização do ensino, dentro da instituição escolar, é prevista a necessidade de elaboração de alguns documentos: como o Projeto Político Pedagógico (PPP), por exemplo. O PPP é um documento que serve, dentre outras coisas, para orientar as ações e projetos desenvolvidos durante o ano letivo, este documento deve ser elaborado pela própria instituição escolar: com o auxílio dos professores, da coordenação, dos alunos e seus familiares. No entanto, é perceptível a dificuldade das escolas na elaboração deste documento, tanto que na escola *lócus* desta pesquisa o PPP (Projeto Político Pedagógico) ainda está em processo de construção, por isso não tivemos acesso ao documento.

Quanto a proposta curricular, a escola diz seguir as orientações da Secretaria de Educação (SEMED), em acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Dentro da proposta curricular amazonense de ensino fundamental (anos iniciais), está previsto, dentre outras coisas, que a formação dos estudantes deve passar pela

construção de competências e habilidades através de um processo de formação contínua que articule os conhecimentos teóricos e sistematizados aos conhecimentos prévios, adquirido pelos alunos no dia a dia.

O referencial curricular amazonense prevê, ainda, que a alfabetização deve ocorrer simultaneamente ao processo de letramento e que o currículo, das escolas do campo, deve se pautar no diálogo, ser expressão dos povos e estímulo a resolução de seus desafios. O documento pressupõe, também, que os docentes devem trabalhar por meio de processos interdisciplinares, construindo atividades que abarquem a diversidade singular e plural das escolas, das comunidades e dos conteúdos escolares. Por fim, ressalta a importância do PPP como documento que deve refletir a coletividade e a realidade de cada escola, de cada povo e de cada comunidade, orientando assim as atividades desenvolvidas no ano letivo.

Quanto ao corpo de profissionais administrativos, a Escola Vereador Manoel de Oliveira Santos conta com: 01 (um) gestor; 01 (uma) secretária; 01 (uma) pedagoga, e seu corpo docente é composto por: 20 (vinte) professores. Além disso, a escola ainda dispõe de: 01 (um) agente de portaria; 09 (nove) auxiliares de serviços gerais; e 04 (quatro) transportadores, tendo em vista que a maioria das crianças vão para escola por meio do transporte escolar. Com isso, percebemos que a instituição não sofre com a ausência de profissionais, como ocorre em muitas escolas do campo.

De acordo com documentos da própria instituição escolar (2020), por meio de parcerias com outros órgãos como o Centro de Educação Tecnológico do Amazonas (CETAM), o Programa de Geração de Emprego e Renda (PROGERE), e a Secretaria Estadual de Meio Ambiente e Sustentabilidade (SEMAS), se propõe a desenvolver projetos extraclasse como Horta na Escola, Informática Básica e Avançada, Projeto de Leitura e Escrita nas séries iniciais, entre outros. Esses projetos de acordo com a Instituição visam estimular o desenvolvimento de práticas de valoração da aprendizagem, da construção da autonomia e do respeito a diversidade sociocultural dos educandos.

A busca pela elaboração de projetos extraclasse demonstra que a escola busca promover experiências educativas novas aos educandos, experiências que tem como objetivo o desenvolvimento de aprendizagens e a integração dos alunos a vida em comunidade. O Projeto Horta na Escola é um bom exemplo disso, por representar aspectos da vida de muitas crianças que vivem no meio rural e que tem em suas casas a construção orgânica de hortas, o plantio de hortaliças, dentre outros. Além disso, o

projeto Informática Básica e Avançada traz aos estudantes experiências que se relacionam com a vida moderna, com a utilização das tecnologias, muito importante nos dias atuais.

Deste modo, a escola toma a responsabilidade de construir práticas voltadas a valoração dos sujeitos, dos seus modos de vida, dos seus conhecimentos, mas além disso, a escola é responsável pelos alunos que forma e quanto mais experiências e estímulos a aprendizagem criar, melhor serão os resultados alcançados. Segundo Lopes (2015a, p. 82), desenvolver diversas práticas de estímulo a construção do conhecimento “[...] é compreender a realidade na qual o sujeito está inserido e as diversas influências dos vários meios sociais em que ele vive”. Assim, a escola na integração e valorização das crianças, do seu conhecimento histórico e cultural, acaba por promover aprendizagens significativas³⁴.

Portanto, a escolha da Escola Municipal Vereador Manoel de Oliveira Santos como *lócus* para o desenvolvimento da pesquisa passou pelos seguintes critérios: I) localização - considerando que o objeto da pesquisa se volta para as práticas desenvolvidas nas escolas do campo, localizadas na zona rural do município de Humaitá, sul do Amazonas; II) o oferecimento da modalidade ensino fundamental I (mais especificamente 1º e 2º anos), com turmas de alfabetização; e III) a viabilidade de realização da pesquisa.

4.2 SUJEITOS DA PESQUISA

Os sujeitos da pesquisa, considerando os critérios descritos anteriormente, foram professores que atuam ou já atuaram em turmas de alfabetização (efetivos ou não) na Escola Municipal Vereador Manoel de Oliveira Santos, que aceitaram por livre e espontânea vontade contribuir para a concretização desta pesquisa. Desta forma, os participantes se caracterizam como professores de uma instituição pública municipal de ensino fundamental localizada na Comunidade da Realidade (km 100, Br 319, sentido Humaitá x Manaus).

³⁴ No ano de 2020, devido a pandemia do Covid-19, as escolas começaram a desenvolver aulas a distância. Nesta escola as aulas começaram somente no mês de novembro de 2020, devido a dificuldade de execução deste modelo de ensino no meio rural. Todavia, por ser um momento atípico na educação do nosso país, as aulas tiveram que começar e os desafios tiveram que ser vencidos, por isso, as aulas passaram a ser organizadas a distância, através de atividades (apostilas) e vídeos, devido a dificuldade (perigo) de realização de projetos e demais atividades escolares presenciais.

Os critérios para a inclusão dos professores foram: ser maior de idade, ser educador, atuar ou já ter atuado na Escola Municipal Vereador Manoel de Oliveira Santos com o processo de alfabetização (1º e 2º anos), durante o período de 2019 a 2020. Os critérios de exclusão: a recusa a participar da pesquisa ou alegação de falta de disponibilidade para a realização da entrevista. Além disso, foram excluídos desta pesquisa professores que por algum motivo desistiram de continuar participando.

A pesquisa foi desenvolvida com professores que atuaram no período de 2019 e 2020, porque a escola possui apenas 03 (três) professores atuando com as turmas de alfabetização e inicialmente a ideia era desenvolver uma pesquisa pautada na observação e na entrevista como instrumentos de coleta de dados. Porém, ocorre que durante a realização da pesquisa as aulas não estavam sendo presenciais o que impossibilitou a observação. Com isso, a ideia era expandir a pesquisa para abranger uma quantidade maior de participantes.

A pesquisa por ser realizada com professores e necessitar da participação livre e espontânea destes, o risco de os professores não aceitarem participar da pesquisa ou mesmo dar informações sobre os dados solicitados é grande e neste caso se concretizou. Devido a pandemia do Covid-19 as escolas, tanto rurais quanto urbanas, estavam funcionando apenas com aulas a distância. Na escola Manoel de Oliveira Santos as aulas “online” começaram apenas a um mês do término do ano de 2020 (novembro de 2020), o que acabou dificultando o processo de pesquisa.

Ocorre que por não haver aulas presenciais o único modo de concretizar esta pesquisa foi contactar os professores via telefone celular e WhatsApp. Todavia dos 05 (cinco) professores contatados, apenas 02 (duas) aceitaram participar da pesquisa, 01 (uma) não conseguimos estabelecer contato e 02 (duas) aceitaram num primeiro momento, mas após este primeiro contato desistiram com alegação de cansaço e falta de tempo para responder as questões da pesquisa. Vale ressaltar, que a participação nesta pesquisa não traz complicações legais aos participantes.

Os procedimentos adotados nesta obedeceram aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos, conforme Resolução nº 510 de 07 de abril de 2016 - Conselho Nacional de Saúde CONSEP. Portanto, lamentamos a não participação total dos professores por entendermos ser este estudo uma forma de compartilhar conhecimentos sobre a realidade escolar do campo e a socialização de boas práticas em alfabetização. Bem como de apontamento para futuras pesquisas acerca dessa temática no município, no estado e também em âmbito nacional e/ou internacional,

servindo também como estímulo ao aperfeiçoamento de cursos de formação profissional (inicial e continuada) aos professores.

4.3 TIPO DE PESQUISA E INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Para Marconi e Lakatos (2017, p. 169) a pesquisa “[...] é um procedimento formal, com método de pensamento reflexivo, que requer tratamento científico e se constitui no caminho para conhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais”. Este é um processo que direciona o pesquisador para o descobrimento de novos e profundos dados a respeito do objeto pesquisado.

Desta forma, a pesquisa aqui desenvolvida buscou aprofundar o conhecimento a respeito do objeto/fenômeno pesquisado dentro de um contexto específico de atuação dos professores alfabetizadores da educação do campo. Sendo a pesquisa qualitativa, por considerarmos que existem diversos fatores influenciadores da educação no Amazonas e no município de Humaitá-AM, que necessitam de estudos aprofundados.

Fatores que não podem ser tratados apenas com dados quantitativos, mas que foram além, analisando a percepção dos professores acerca de sua prática em alfabetização (visão subjetiva da realidade). Neste aspecto, partimos do entendimento de Prodanov e Freitas (2013, p. 70), de que existe “[...] uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números”.

Trata-se de uma pesquisa exploratório-descritiva que, no processo de levantamento dos dados, se concretizou em duas etapas: primeiro, através de um levantamento documental e segundo, por meio de pesquisa empírica. Conforme Marconi e Lakatos (2017, p. 203), a pesquisa empírica “[...] consiste na observação de fatos e fenômenos tal como ocorrem espontaneamente, na coleta de dados a eles referentes e no registro de variáveis que se presume relevantes para analisá-los”.

Iniciamos a pesquisa indo a Semed (Secretaria de Educação) do Município de Humaitá/AM e solicitando a autorização para a realização da pesquisa junto a escola. Após, foi analisado a disponibilidade dos professores para participarem da pesquisa, estabelecendo data, local e horário. Devido a condições em que se encontra a educação, decorrente da Pandemia de Covid-19, os professores foram entrevistados de maneiras diferentes, pessoalmente e também online, mediado por tecnologia. Não

houve a necessidade de deslocamento para o meio rural visto que a instituição está em funcionamento parcial, “aulas online”.

Na entrevista, técnica que “[...] ajuda o pesquisador a identificar e a obter provas a respeito de objetivos sobre os quais os indivíduos não têm consciência, mas que orientam seu comportamento” (MARCONI; LAKATOS, 2017, p.208), os professores tiveram a possibilidade de discorrer sobre os fundamentos teórico-práticos do seu fazer docente. Desta forma, possibilitando ao pesquisador adquirir informações ou mesmo complementar informações já coletadas.

Na entrevista combinamos perguntas abertas e fechadas, dando a liberdade ao entrevistado de discorrer livremente sobre o conteúdo proposto sem se prender as questões formuladas. Os dados coletados através das entrevistas nos permitiram traçar o perfil dos participantes, conhecendo melhor os sujeitos investigados. Após o registro das informações optamos (na produção, crítica, interpretação e análise) por empregar Análise de Conteúdo como técnica.

A Análise de Conteúdo se caracteriza, conforme Bardin (2007), por um conjunto de procedimentos de análise das comunicações, utilizando de artifícios sistemáticos e objetivos de descrição dos conteúdos presentes nas mensagens. Este é um instrumento marcado ainda por uma diversidade de formas e aplicável a diversos campos de atuação. O intuito é ultrapassar as incertezas e enriquecer o conteúdo comunicado. Para Franco (2012, p. 13):

[...] a Análise de Conteúdo assenta-se nos pressupostos de uma concepção crítica e dinâmica da linguagem. Linguagem, aqui entendida, como uma construção real de toda a sociedade e como expressão da existência humana que, em diferentes momentos históricos, elabora e desenvolve representações sociais no dinamismo interacional que se estabelece entre linguagem, pensamento e ação.

Resumindo, a Análise de Conteúdo é “como um conjunto de técnicas” utilizadas na interpretação e análise dos elementos contidos nas mensagens. Este tipo de análise precisa refletir os objetivos propostos na pesquisa, e para isso se utiliza da inferência, processo de comparação dos dados coletados com os pressupostos teóricos que embasam a pesquisa. Bardin (1977, p. 38), define a Análise de Conteúdo como,

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a

inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Na análise de conteúdo portanto a intenção é produzir inferências a respeito de “[...] conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não)” (BARDIN, 1977, p. 38). Esta técnica foi adotada nesta pesquisa com o intuito de analisar as mensagens contidas nas entrevistas buscando responder as questões e objetivos propostos.

Na inferência ou conclusão, o interesse está em desenvolver análises que partam da descrição (como uma primeira etapa), para a análise dos fatos por meio da interpretação. O processo de inferência vem a ser um procedimento intermediário que permite a passagem da fase da descrição dos fatos para a interpretação. Neste processo se busca elaborar conclusões sobre o que os dados podem ensinar após o processo de tratamento.

A análise consiste, portanto, num conjunto de procedimentos de valorização, compreensão e interpretação dos dados coletados, articulando-os com as bases que fundamentam o trabalho e, até mesmo, com as leituras teóricas e interpretativas realizadas no transcorrer da sua realização e cuja necessidade será dada no desenvolvimento do trabalho de campo (MINAYO, 2009). A próxima seção consiste exatamente no processo de análise desenvolvido por meio desta pesquisa, contém os dados coletados e as inferências realizadas.

5 PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES QUANTO AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E METODOLÓGICAS CONCRETIZADAS EM UMA ESCOLA DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE HUMAITÁ/AM

Nesta seção nos propomos a analisar os dados colhidos através das entrevistas e documentos. Aqui, nos concentramos em expor e refletir acerca das informações investigadas sobre a perspectiva dos professores alfabetizadores de uma escola do campo, localizada no território rural do município de Humaitá, sul do estado do Amazonas. A investigação se desenvolveu em apenas uma escola da rede municipal de educação do campo do município, por ser uma das maiores, e representar um contexto abrangente desta realidade.

O foco da pesquisa está na percepção dos professores que atuaram no ensino fundamental I (1º e 2º ano) com o processo de alfabetização. Os professores participantes atuaram no período de 2019 e 2020, período escolhido numa tentativa de expandir os dados da pesquisa em decorrência da ausência de possibilidade para a realização do processo de observação.

Procuramos cerca de 05 (cinco) professoras, mas apenas 02 (duas) aceitaram fazer parte desta pesquisa, caracterizando uma pequena parcela do total procurado. Mesmo assim, a pesquisa se pauta nas respostas dadas por essas professoras e nos dados colhidos durante este processo. Curiosamente as participantes são predominantemente do sexo feminino: uma com idade de 29 anos (solteira) e a outra com idade de 35 anos (casada).

A partir de suas falas buscamos respostas para a questão: como os professores percebem as práticas pedagógicas alfabetizadoras e as metodologias concretizadas em uma escola do campo no município de Humaitá/AM? Para preservar a identidade das participantes as identificaremos pela letra “P” seguida de um numeral (1, 2), respectivamente. Os dados foram coletados na zona urbana, pessoalmente e também online, mediado pela tecnologia.

Assim, tomando por base o propósito da pesquisa e o referencial construído, definimos as seguintes categorias *a priori*: perfil de formação docente; prática pedagógica; prática metodológica; recursos e estratégias; dificuldades e desafios. Partindo destas categorias, buscamos responder as indagações da pesquisa a partir da percepção dos professores sobre sua prática (pedagógica e metodológica), as condições em que são desenvolvidos e os pressupostos em que são fundamentados.

A partir dos dados observamos, inicialmente, a necessidade de formação continuada e apoio pedagógico, a criação e oferta de cursos de formação continuada, bem como o estabelecimento concreto das políticas públicas para assegurar o fornecimento de condições para o desenvolvimento do aprendizado e construção de saberes que oportunizem a professores e alunos ascensão social e profissional. Assim como, a superação das dificuldades e desafios inerentes a este processo, que começa com a concretização dos objetivos de ensino.

5.1 CATEGORIA I: PERFIL DE FORMAÇÃO DOCENTE

Nesta categoria refletiremos um pouco sobre o perfil de formação apresentado pelos professores que atuam com o processo de alfabetização na escola Manoel de Oliveira Santos, a fim de identificar em que área são formados e se possuem licenciatura ou especialização para atuar na educação do campo, ou mesmo para atuar com a alfabetização na escola do campo.

Os dados para a análise foram coletados por meio de documento fornecido pela escola, assim como, através das respostas dos professores participantes as perguntas: Quantos anos tem de docência? Qual a sua formação? Quanto tempo trabalha com a alfabetização? Já participou de algum programa ou projeto de formação para o ensino na Educação do Campo? Além das questões sobre regime de trabalho e tempo de atuação ou experiência em serviço.

De todos os professores que atuaram com alfabetização na escola Manoel de Oliveira Santos (anos 2019 e 2020) apenas duas concordaram em responder as questões da entrevista. Estas professoras estão identificadas com as letras “**A**” e “**C**” (em negrito), porém para efeitos de diferenciação e organização, as professoras serão identificadas ao longo desta seção pelas siglas “**P1**” e “**P2**”, como definimos anteriormente (Quadro 8).

Quadro 8 - Turmas de alfabetização 2019/2020

Ano Letivo de 2019			
Anos Iniciais	Alunos	Professor	Formação
1º ano “ A ”	22	A	Pedagogia
1º ano “B”	26	B	Ensino Médio
2º ano “ U ”	20	C³⁵	Pedagogia com pós-graduação em orientação

³⁵ PC professora que atuou no ano de 2019 e continua atuando na escola no ano de 2020 com as turmas de alfabetização.

Ano Letivo de 2020			
1º ano "A"	17	C	Pedagogia com pós graduação em orientação.
1º ano "B"	16	C	Pedagogia com pós graduação em orientação.
2º ano "A"	20	D	Magistério
2º ano "B"	19	E	Pedagogia

Fonte: Secretaria da Escola Municipal Manoel de Oliveira Santos, 2020.

Observamos no quadro 8 que a Escola Municipal Vereador Manoel de Oliveira Santos possui 04 (quatro) turmas de alfabetização: duas turmas de 1º ano e duas turmas de 2º ano. Porém, ainda, no ano de 2019 a escola contava apenas com 03 (três) turmas de 1º e 2º ano: 2 (duas) turmas de 1º ano e apenas 1 (uma) turma de segundo ano. Além do mais, dos professores que atuaram no ano de 2019 apenas 01 (uma) permaneceu em 2020. Quanto a formação, praticamente todos são formados em Pedagogia, com exceção de uma que possui Magistério (formação em nível médio, que habilita para a docência na educação infantil e nos anos iniciais)³⁶ e uma com formação em nível de Ensino Médio (não tem especificação se na modalidade normal ou não).

Ademais, podemos observar que de todos os professores apenas uma possui pós-graduação (professora identificada pela letra **C**, que aceitou participar da pesquisa), porém seu curso de especialização não se enquadra na área em que está atuando. Este é um fator interessante, porque no contexto da educação do campo é muito comum encontrar professores atuando em áreas que não condizem com sua formação inicial. Apesar de este não ser o caso porque a professora em questão possui formação inicial em Pedagogia, nível admitido para atuar com o ensino fundamental I (anos iniciais). O que não condiz é sua formação complementar que poderia ser na área em que está atuando, mas não é.

Quanto a existência de professores com formação apenas em nível de ensino médio, nos remete ao que veio sendo discutido ao longo das seções anteriores: existe uma necessidade grande de oferta de cursos de formação inicial e continuada aos profissionais que atuam com a educação, principalmente com a educação do campo. Visto que, por algum motivo ainda encontramos professores atuando na educação

³⁶ A definição dos profissionais do magistério é feita pela Resolução/CEB/CNE/MEC nº 1, de 27 de março de 2008, que "define os profissionais do magistério, para efeito da aplicação do art. 22 da Lei nº 11.494/2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB". Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3231-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-1-de-27-de-mar%C3%A7o-de-2008>. Acesso em: 14 jan. 2021.

básica sem habilitação necessária para a docência e, também, com habilitações em áreas que não condizem com a área em que estão exercendo a docência. Este é um fator que vai de encontro ao que está disposto na LDB, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei nº 9.394/96):

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (Redação dada pela lei nº 13.415, de 2017).

No Quadro 8, verificamos que ainda existem professores atuando sem formação em nível superior na educação do campo, professores B e D (1º ano “B” e 2º ano “A”, respectivamente). Todavia, de acordo com a LDB a formação em Nível Médio é permitida, desde que realizada na modalidade normal³⁷. Sendo assim, o magistério estaria ligado ao ato de lecionar e não à uma formação que habilite a pessoa para atuar na educação básica.

Deste modo, a existência de professores sem habilitação em nível superior ressalta uma das muitas fragilidades encontradas na educação do campo. A ausência de formação (inicial e continuada) específica dificulta a promoção e qualificação profissional e, em consequência, promove a precarização do trabalho docente. Porque, um educador que não possui formação na área em que atua encontra ainda mais dificuldade na condução dos processos pedagógicos e metodológicos de ensino, principalmente quando se trata de relacionar conteúdo a prática cotidiana, aos saberes e a cultura dos educandos.

Outro grande desafio está relacionado a formação continuada dos educadores, verificado nas falas de P1 e P2, ao questionarmos a respeito de sua participação em cursos de especialização ou aperfeiçoamento para atuar com a educação do campo. A questão realizada foi a seguinte: você já participou de algum programa ou projeto de formação para o ensino na Educação do Campo? Comente, estes responderam que “não”, como podemos ver a seguir:

³⁷ O curso Normal Superior era uma espécie de graduação, desenvolvida na modalidade de licenciatura, que teria como objetivo promover a formação de professores para atuar na Educação Infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental. Já o Magistério, era uma formação em nível médio que também habilitava professores para atuar na Educação Infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental, contudo a palavra Magistério pode estar vinculada apenas ao ato de lecionar, esta modalidade de ensino permitia as pessoas lecionar logo após se formarem no ensino médio.

P1: não houve nenhuma formação.

P2: não, não participei.

Observamos, que as professoras (P1 e P2) usam expressões curtas e são diretas ao afirmar que ao ingressar na educação básica não tiveram participação em nenhum programa ou projeto de formação específica, muito menos, para atuar com a alfabetização na escola do campo. Contudo, é importante destacar que de acordo com as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo compete aos sistemas de ensino a responsabilidade de desenvolver políticas para a formação inicial e continuada dos professores, habilitando os leigos e aperfeiçoando os demais, permanentemente (BRASIL, 2002).

É importante compreendermos, também, que a não viabilização de cursos de formação (inicial e continuada) aos professores diminui a qualidade dos processos pedagógicos e metodológicos desenvolvidos, a medida que faz com que os docentes se sintam desmotivados, desqualificados e desinteressados. Portanto, para que esse processo seja superado é necessário que as políticas públicas sejam aplicadas e não apenas elaboradas, que os investimentos e melhorias previstas sejam executados e que os cursos de formação sejam implementados para todos aqueles que desejam trabalhar com esta modalidade de ensino.

Outro fator relevante, que podemos observar no Quadro 8, é que de uma ano para o outro os professores atuantes nas turmas de alfabetização (1º e 2º anos) mudaram, com exceção de uma que permaneceu. Muitas vezes, este é um fator que tem origem na falta de afinidade com esta área de atuação, com o fato de os professores não viverem na comunidade (muitos residem na cidade e vão para comunidade somente para trabalhar), ou mesmo porque atuam através de contratos temporários.

No município de Humaitá/AM é comum a realização de processos seletivos com duração de um ano, renovável para dois anos no máximo, dependendo muito do edital de seleção. Com isso, os professores que atuam por contrato temporário/seletivo ficam em processo constante de transição, nunca se fixando em uma escola ou comunidade. Tendo em vista que, depois de finalizado seu contrato o professor precisa passar por outro processo seletivo, que não lhe garante nenhum benefício ou direito de atuar na mesma escola ou modalidade de ensino anterior.

Todavia, a contratação de professores por meio de processos seletivos vai contra o que determina a LDB (Lei nº 9.394/96), quando se trata da valorização da profissão docente:

Art. 67. 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 [...] (BRASIL, 1996, s/p).

A contratação exclusiva por meio de concurso público é um dos grandes desafios enfrentados pelos professores, principalmente pelos professores que atuam na educação do campo. Uma vez que, os processos seletivos além de promover a precarização do trabalho docente estimula a rotatividade de professores, e este é um fator muito importante, pois a educação do campo acaba perdendo muito com isso.

Visto que, ora o professor atua numa comunidade com uma modalidade de ensino, ora atua em outra modalidade ou em outra escola, em outra comunidade, com outra modalidade de ensino. Assim, quando o professor começa a se adaptar, quando ele começa a conhecer a realidade dos alunos e da escola, quando começa a construir uma relação de respeito para com os conhecimentos prévios dos alunos, ele acaba sendo transferido/relocado em outra escola, dando início a todo o processo novamente. Além disso, segundo Dosso e Brandão (2013, s/p):

[...] questões como rotatividade de professores se dá devido à ausência de concursos públicos específicos para a Educação do Campo. Ocorre também devido a retirada das inscrições de professores da opção exclusiva para atuarem na Educação do Campo, resultando na prática de a maioria dos professores a somente completar sua carga horária - padrão – com algumas aulas nas escolas de campo, não criando vínculo com a escola, comunidade e com a proposta para Educação do Campo.

Com isso, percebemos que a rotatividade de professores pode ocorrer entre escolas e polos de ensino, por não ser o professor originário de nenhuma comunidade e assim não manter vínculo com nenhuma instituição, mesmo sendo concursado. Além disso, temos um processo que contribui para dificultar a continuidade dos trabalhos pedagógicos e em consequência aos processos de ensino e aprendizagem e precarização do trabalho docente.

Por isso, é preciso que os professores que atuam com a educação do campo e que se sentem a vontade, que gostam de trabalhar nesta área, sejam valorizados:

seja por meio do ingresso por concurso público, através da oferta de formação continuada, valorização salarial, condições adequadas de trabalho, enfim. A valorização dos profissionais que atuam com a educação do campo minimiza a falta de profissionais oriundos das comunidades e conseqüentemente a precarização da educação do campo, porque como afirma Arroyo (2007, p. 169):

[...] um dos determinantes da precariedade da educação do campo é a ausência de um corpo de profissionais que vivam junto às comunidades rurais, que sejam oriundos dessas comunidades, que tenham como herança a cultura e os saberes da diversidade de formas de vida no campo.

Como já vimos anteriormente, a maioria dos profissionais que atuam com a educação do campo não vivem nas comunidades, grande parte se desloca da cidade para o campo (dia após dia ou mês após mês). Em consequência disso, os professores não tem raízes na cultura onde se insere e nem criam estas raízes, fator que se agrava com os cursos pelos quais estes professores são formados: que não oferecem, de um modo geral, subsídios que atendam às necessidades dos estudantes para os quais os professores desenvolvem atividades práticas em sala de aula, como também para a percepção crítica da realidade.

Contudo, apesar da maioria dos professores serem contratados via processo seletivo, as professoras participantes desta pesquisa (P1 e P2) são concursadas, com carga horária de 20 (vinte) horas semanais. Não exercem nenhuma atividade além de lecionar e são formadas em Pedagogia. P1 possui 2 (dois) anos de docência, porém não trabalha mais na comunidade (atuou no ano de 2019) - no ano de 2020 P1, passou a lecionar em uma escola situada no Km 19 da Rodovia Transamazônica, trabalhando ainda com alfabetização. Já P2, trabalha a 2 (dois) anos e 8 (oito) meses na comunidade, todo este período com as turmas de alfabetização.

Por conseguinte, entendemos que a questão que se coloca quanto a formação dos professores não se centra aqui tanto no como formar bons profissionais, mas em quais pressupostos se assenta esta formação. Sob quais conceitos teóricos e práticos se torna uma proposta de ensino válida e outra não, na Educação do Campo. Na perspectiva de que “[...] o conhecimento, pode e vem da prática, mas não há como situá-lo exclusivamente nisto” (GHEDIN, 2002, p. 131). Tendo em vista que, em linhas gerais, o conhecimento tem origem da relação teórica e prática (da práxis), no sentido de que a teoria se caracteriza por ser a interpretação que damos a prática.

Porém, observamos que os cursos de licenciatura em Pedagogia respondem pela formação de grande maioria dos professores que atuam na educação do campo, quanto ao ensino fundamental, anos iniciais (Quadro 8). Estes cursos de acordo com Gatti (2010) possuem características de fragmentação, com disciplinas dispersas que causam um:

[...] desequilíbrio na relação teoria-prática, em favor dos tratamentos mais teóricos, de fundamentos, política e contextualização e que a escola, como instituição social e de ensino, é elemento quase ausente nas ementas, o que leva a pensar numa formação de caráter mais abstrato e pouco integrado ao contexto concreto onde o profissional-professor vai atuar (GATTI, 2010, p. 1372).

Estas características indicam uma certa vulnerabilidade na formação dos professores para a docência na educação básica. Uma vez que, professores são formados para atuarem na escola da comunidade através de cursos que não se vinculam a realidade ou mesmo que atendam as especificidades desta modalidade de ensino. Neste quesito, entendemos que existe uma ausência de interesse quanto ao contexto em que atuam os professores do campo, apesar desta ser uma realidade existente e que integra o cotidiano de muitos docentes e alunos no município de Humaitá-AM e região.

5.2 PRÁTICA PEDAGÓGICA E METODOLÓGICA: PERSPECTIVA DE ANÁLISE

Antes de analisarmos as próximas duas categorias, no que se refere a percepção as práticas pedagógicas e metodológicas docente, nos cabe aqui fazer um adendo de esclarecimento a respeito do que entendemos por prática pedagógica e metodológica de ensino. Primeiramente, quando nos referimos a prática pedagógica estamos considerando a prática como complemento de processos sociais e de práticas sociais maiores, que refletem dimensões educativas para além do espaço escolar e da sala de aula.

De acordo com Souza (2005, s/p), as práticas pedagógicas se expressam nas atividades rotineiras concretizadas nos inúmeros cenários das instituições escolares. Para a autora, estas atividades podem ser planejadas para possibilitar a transformação, ou não, podem ser atividades “bancárias” que tem a “[...] dimensão do depósito de conteúdo como característica central”. Assim, as práticas refletem inúmeras ideias e se concretiza em relações sociais diversas de construção e reconstrução de conhecimentos, aprendizagens.

Ao mencionar as práticas “bancárias³⁸”, Souza (2005) se refere ao termo utilizado por Paulo Freire (1987) para designar as práticas que desconsideram o sujeito e seus conhecimentos. Assim, o termo “bancário” é utilizado para designar as práticas concretizadas como “ato de depositar, de transferir e de transmitir valores e conhecimentos”. A crítica a essa concepção é feita por Freire (1987) por considerar que a educação deve ser “libertadora” - promotora e transformadora da sociedade e das relações sociais, enquanto a educação bancária seria “anuladora” e estimuladora da ingenuidade dos educandos.

Com isso, percebemos que as práticas se expressam nas diversas dimensões e possibilidades do cotidiano escolar: nas atividades desenvolvidas, no planejamento ou na ausência de planejamento, nas estratégias metodológicas e na ausência de estratégias. Isso porque, as práticas pedagógicas se transformam e se concretizam conforme se alteram os princípios que as fundamentam. Uma prática refletida na pedagogia crítica promoverá resultados que diferem de uma prática refletida na pedagogia tradicional ou bancária, por exemplo, pois as atividades desenvolvidas serão diferentes e se pautarão em ideias, objetivos e resultados diferentes.

Portanto, as práticas pedagógicas se caracterizam como algo que não pode ser inteiramente definido, mas que pode ser contemplado conforme as ideias que as fundamentam e o contexto em que se concretizam. Isso quer dizer, que as práticas pedagógicas apesar de se materializarem em diversas dimensões (professor, aluno, avaliação, metodologia, concepção de educação, concepção de escola, relação professor-aluno, aluno-professor), não são passíveis de definições objetivas. Porém, para que possamos compreender como se concretizam é necessário refletir acerca dos princípios que as fundamentam. Porque, perceber a prática pedagógica é um processo crítico e reflexivo.

Em relação a prática metodológica – apontada, também, como uma dimensão da prática pedagógica -, nos referimos aos processos realizados para se chegar ao objetivo fim da educação. Etimologicamente falando a palavra metodologia tem origem de *methodos*, que significa *Meta* (objetivo, finalidade) e *Hodos* (caminho, intermediação), isto significa o caminho traçado para atingir um determinado

³⁸ Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro (FREIRE, 1987, s/p).

objetivo/fim. A palavra *Logia* significa conhecimento, estudo. Desta forma, metodologia significa, a grosso modo, o estudo dos métodos, ou seja, dos caminhos a serem percorridos para alcançar determinada meta, objetivo ou finalidade (MANFREDI, 1993).

De acordo com o dicionário Hawas (1913) *método* é o “Conjunto de processos racionais, para fazer qualquer coisa ou obter qualquer fim teórico ou prático”. Portanto, o termo método se caracteriza por ser a forma como se executa determinada ação. Desta forma, quando falamos de metodologias de ensino ou de práticas metodológicas de ensino, estamos nos referindo as diferentes trajetórias e estratégias traçadas, planejadas, vivenciadas e executadas pelos professores na orientação e direcionamento de suas ações, para alcançar determinados objetivos e metas de aprendizagem. Segundo Manfredi (1993, s/p);

[...] o conceito de metodologia do ensino, tal como qualquer outro conhecimento, é fruto do contexto e do momento histórico em que é produzido. Sendo assim, talvez não exista apenas um conceito geral, universalmente válido e ahistórico de metodologia, mas sim vários, que têm por referência as diferentes concepções e práticas educativas que historicamente lhes deram suporte.

Isso significa dizer que, na educação existem diversos princípios, técnicas e estratégias que orientam as práticas pedagógicas e metodológicas dos professores em todas as suas modalidades, etapas e formas de ensino. Visto que, como viemos refletindo durante o texto, a educação não é neutra, existem diversas concepções que servem de base para a concretização dos processos educativos. Assim, temos as práticas metodológicas que, conscientemente ou não, estão direcionadas por uma concepção de educação que, também, está comprometida com uma visão de mundo, de homem e de sociedade.

Por isso, buscamos compreender neste texto, concretizado através das categorias: prática pedagógica e prática metodológica a seguir, as concepções que orientam os docentes durante o processo de alfabetização (tendo em vista as peculiaridades da educação do campo). A busca é por analisar a percepção dos professores a respeito das práticas que desenvolvem na escola durante o processo de ensino. Posto que, como dissemos anteriormente, toda ação está direcionada para uma concepção de educação, de mundo, de homem e de sociedade (escolhida de forma consciente ou não), portanto, o que pretendemos aqui, antes de mais nada, é

refletir sobre estas percepções e concepções inseridas no contexto da escola do campo.

5.2.1 Categoria II: prática pedagógica

Nesta categoria tentaremos identificar os princípios que norteiam a prática pedagógica dos professores participantes desta pesquisa, num movimento de reflexão a respeito da influência com que a formação tem nas ações cotidianas. Com este intuito nos pautaremos nas respostas ao seguinte questionamento: Quais os pressupostos teóricos que orientam a sua prática alfabetizadora?

As respostas a esta pergunta nos trazem uma melhor compreensão a respeito da clareza com que os docentes desenvolvem suas ações e em que bases as fundamentam. Este é um importante processo de reflexão e diálogo para a compreensão dos fatores que permeiam a concretização do ensino e da aprendizagem nas escolas do campo. Mas, antes de chegarmos a refletir a respeito da percepção dos professores quanto a sua prática, precisamos entender do que estamos falando quando trazemos o termo prática pedagógica.

Primeiramente, a ação pedagógica se constitui desde o planejamento e sistematização das aprendizagens, até os processos para além da aprendizagem. Processos estes responsáveis por garantir o ensino dos conteúdos pertinentes e das aprendizagens fundamentais, necessárias a cada ciclo de formação. O professor se caracteriza como o responsável por incorporar os conhecimentos adquiridos em outros momentos – de experiência e/ou formação – para integrá-los a qualidade do processo educativo que desenvolve.

Na educação do campo a ação pedagógica do professor é um processo que não se faz diferente. Para Lopes (2015a, p. 83-84), ao atuar na educação do campo:

[...] os professores precisam adquirir conhecimentos teóricos sobre a educação e seus fundamentos, articulando os saberes com as experiências, de modo a se posicionarem no contexto da ação, em sua história formativa. Ao participar da construção de conhecimentos mediante a investigação de problemas sociais, o professor auxilia na consolidação de uma postura pedagógica reflexiva. [pois] sem isso, sua prática não tem sentido nenhum.

Desta forma, entender o que caracteriza a prática pedagógica é essencial na educação, por ser uma prática social desenvolvida com a finalidade de concretizar

processos pedagógicos. Esta é uma ação consciente e participativa que tem origem na multidimensionalidade (múltiplas dimensões e aspectos humanos, sociais, sócio-políticos e culturais), que caracteriza o ato educativo. Ação intencional que incorpora práticas que garantem a concretização das intencionalidades, ou seja, dos objetivos propostos pela educação (FRANCO, 2016).

No contexto de sala de aula a ação pedagógica concretiza-se, assim, por meio dos conhecimentos teóricos que a fundamentam e se realiza na postura pedagógica do professor. Partindo deste entendimento, quando questionados sobre os pressupostos teóricos que fundamentam as práticas destes professores em alfabetização, a partir da questão: Quais os pressupostos teóricos que orientam a sua prática alfabetizadora? os participantes responderam se pautar em diversas bases, nas suas palavras:

P1: [...] utilizo de várias teorias, entre elas a tradicional.

P2: [...] vários (Paulo Freire, entre outros).

Como podemos perceber os professores são bem suscintos ao falarem a respeito dos princípios que norteiam seu fazer docente: pela ausência de clareza a respeito dos fundamentos sobre quais princípios desenvolvem suas ações ou porque não se sentiram confortáveis para discorrer quanto ao assunto. O fato é que de acordo com seus relatos podemos averiguar que estas, apesar de atuarem na mesma escola e com a mesma modalidade de ensino, são guiadas por princípios diferentes.

P1 diz se guiar através da pedagogia tradicional ou teoria tradicional. A pedagogia tradicional, quando voltada para o campo da alfabetização, se caracteriza por representar aspectos que fundamentam, num primeiro momento, os métodos de alfabetização mais convencionais de codificação e decodificação do sistema de leitura e escrita e, em segundo plano, de desenvolvimento de ações centradas na transmissão dos conteúdos escolares.

Num contexto mais atual, isto pode significar a utilização de atividades de leitura e escrita impressos ou mesmo na utilização dos livros didáticos. Uma característica do ensino tradicional é que as atividades práticas se centram na sala de aula e se desenvolvem através de exercícios relacionados a cópia, a leitura repetitiva e soletrada (não interpretativa). Segundo Holanda (2017, p. 18), “[...] Na atualidade, os métodos tradicionais são criticados por conta do seu aspecto mecânico e

positivista, por focalizarem apenas a codificação e decodificação, utilizando a leitura e a escrita como ferramenta meramente pedagógica”.

Porém, a concepção pedagógica tradicional não se resume apenas na sala de aula, ela se concretiza em todos os espaços e em todas as dimensões da ação pedagógica, se tomada como princípio da prática. Todavia não entendemos ser a pedagogia tradicional um problema, desde que seja uma prática refletida na realidade do educando. Vale ressaltar que P1 afirma não utilizar somente da prática tradicional, mas se utiliza dela como também de outras, para fins educativos. Partindo desta perspectiva, entendemos que o professor na sua prática precisa ser reflexivo, para que não fique limitado à conceitos, técnicas e estratégias de ensino. Isso porque,

O paradigma reflexivo em educação, se assim pudermos chamá-lo, propõe uma reflexão sistemática sobre o fazer educativo de modo que as práticas pedagógicas possam passar por ele como horizonte facilitador de um processo que torna possível a construção de novas realidades e métodos educativos (GHEDIN, 2002, p. 148).

Dessa forma, a ação pedagógica não fica limitada e conseqüentemente o ensino também não, porque o professor passa a desenvolver novas estratégias a cada possibilidade que surge. Quanto a P2, afirma fundamentar sua prática em Paulo Freire. Paulo Freire, foi um educador e filósofo brasileiro tido como um dos responsáveis por influenciar a pedagogia crítica. A pedagogia crítica é uma concepção que entende que a identidade e a dignidade do educando devem ser respeitadas, num processo em que o professor promove uma compreensão crítica da prática que desenvolve. Freire (1996, p. 42-43), compreende que a “[...] prática docente crítica [...] envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer”.

Assim, um dos pilares da prática pedagógica crítica é o de refletir a ação desenvolvida e através dela transformar-se e transformar o mundo. Neste aspecto, uma das tarefas mais importantes da prática, educativo-crítica, é a promoção de condições para que professores e alunos (educandos) se assumam: como seres sociais, históricos, pensantes, comunicantes, transformadores, criadores e realizadores (FREIRE, 1996). Num sentido em que a tarefa da escola é ensinar o aluno a “ler o mundo” para, assim, poder transformá-lo.

Quanto a descrição da prática, se observa que os professores participantes sentem dificuldades em caracterizá-las ou mesmo citá-las claramente. Neste aspecto P1 relata que suas ações respeitam as características da turma e as dificuldades de

aprendizagem dos alunos. Já P2 afirma ser importante desenvolver ações diversas no contexto de sala de aula:

P1: na minha turma eu trabalhei conforme as dificuldades encontradas pelos alunos com o fim de sanar essas dificuldades.

P2: Trabalho com vários pressupostos teóricos porque acredito ser importante essa variação de teoria e de prática.

Refletindo o fato de os professores não possuírem formação específica para atuar com a educação do campo e, ainda, sobre a ausência de documentos importantes no contexto escolar (como o PPP), que servem de base para a ação pedagógica, é plausível que exista uma dicotomia de pressupostos práticos na ação pedagógica. Ainda assim percebemos que, por parte dos professores, há uma dedicação ao processo e um desejo de que lhes sejam ofertados mais do que eles já dispõem, principalmente quando se trata da formação docente.

Para Brito (2017) a chave para a transformação da realidade está em compreender a prática como práxis, principalmente no processo de formação docente. Neste sentido, quando P1 diz trabalhar conforme as dificuldades encontradas, está partindo do que os alunos já sabem para, assim, desenvolver ações que venham suprir suas dificuldades ou necessidades educativas durante o processo. Isto, a grosso modo, se caracteriza por ser um processo de reflexão. Portanto, subentende-se, aqui, que exista uma compreensão de que é nas transformações dos alunos, das práticas, das circunstâncias que o professor, também, se transforma (FRANCO, 2016). Com isso, veremos a seguir como os professores percebem os processos metodológicos.

5.2.2 Categoria III: prática metodológica

Após verificarmos os princípios teóricos que fundamentam as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores, buscaremos nesta categoria identificar os princípios metodológicos dessa prática. Para esta reflexão, nos pautamos no seguinte questionamento: Qual metodologia utiliza para alfabetizar? Concordamos que não cabe ao professor sanar todas as dificuldades do processo de ensino e aprendizagem, mas entendemos que os métodos e metodologias concretizadas em sala de aula tem influência direta nos resultados alcançados por eles.

Desta forma, não negamos a responsabilidade das escolas em compreender as bases que fundamentam suas ações e seus projetos, dentro ou fora de sala de aula, para isso, é necessário que se tenha clareza dos objetivos almejados com o processo de ensino e aprendizagem. Visto que, quando não se tem clareza dos objetivos de ensino e também das bases que o fundamenta, traçar os caminhos e estratégias para alcançá-los é uma tarefa obscurecida. Assim, é preciso conhecer os desafios e superá-los, com isso atendendo as necessidades do público, acolhido pela instituição escolar.

Segundo dados do Inep (2020), no ano de 2019, o índice de distorção-idade série na Escola Municipal Manoel de Oliveira Santos era, nos anos iniciais do ensino fundamental, de 28,4 enquanto nos anos finais o índice era de 32,1. No ano de 2018, esse índice era de 31% do 1º ao 5º ano (de 31 alunos 02 estavam em atraso) e de 38% do 6º ao 9º ano (de 38 alunos 02 estavam em atraso) (QEdu, 2020). Com isso, se percebe que até nos primeiros anos do ensino fundamental existem crianças com certo “atraso” no início da vida escolar, e isto é um fator que precisa ser considerado por professores e demais profissionais que trabalham na educação básica.

Outro fator relevante está relacionado com o aprendizado da língua portuguesa. No ano de 2017, a escola obteve uma avaliação de apenas 19% de aprendizado, que significa dizer que de 49 alunos apenas 09 apresentaram resultados satisfatórios na competência de leitura e interpretação de textos. No 9º ano esse índice foi de apenas 9%, que dizer de 19 alunos apenas 01 apresentou resultado satisfatório nas habilidades de leitura e interpretação de textos (QEdu, 2020). Estes resultados, apesar de não serem precisos estão diretamente relacionados com o processo de ensino e aprendizagem, e por isso devem ser considerados na reflexão das práticas e estratégias metodológicas traçadas pelos docentes da instituição escolar.

Por isso, consideramos ser necessário repensar as formas de aprendizagem e como enxergamos o processo de ensino dentro das instituições escolares, por ser uma forma de estabelecer novas maneiras de fazer educação ou mesmo de aprimoramento de estratégias já existentes nelas. Porque, é por meio do conhecimento que se torna possível alcançar os objetivos da educação. O que na alfabetização significa possibilitar as crianças desenvolver as habilidades necessárias de leitura, de escrita, de interpretação, e aos professores o pleno exercício da sua profissão.

Reforçamos este entendimento com a tese de que a escola se constitui como um instrumento ideológico do Estado, que Althusser (1980) chama de Aparelho Ideológico de Estado. Ideológico por funcionar através de ideologias³⁹. Isto significa dizer que a escola não é neutra, ela forma para uma determinada sociedade e para atender a determinados objetivos. Desta forma, a ação do professor, as estratégias e métodos utilizados também tornam a alfabetização e o letramento em processos não neutros. Porque, em sua constituição traz ideologias que podem levar o alfabetizado a se assumir como sujeito ou não, se contentando em ser objeto: de sua própria vida e coadjuvante de sua própria história (VIECILI, 2009).

Partindo deste entendimento buscamos traçar uma reflexão a respeito do que os professores pensam sobre as metodologias que utilizam no dia a dia, com o processo de alfabetização. Assim, questionamos aos professores: Qual metodologia utiliza para alfabetizar? procurando entender como estes desenvolvem suas ações e traçam suas estratégias no desenvolvimento das atividades de sala de aula, por meio da apresentação de suas ideias, perante o contexto prático de desdobramento do ensino. Para a pergunta, obtivemos as seguintes respostas:

P1: Utilizo a tradicional e a construtivista, trabalho com atividades na lousa no caderno, impressa, dinâmicas, rodas de conversas, histórias em quadrinhos...

P2: Utilizo a Tradicional e nova...

Constatamos aqui que as duas professoras (P1 e P2) relatam utilizar a metodologia tradicional no processo de alfabetização. Na metodologia tradicional o centro do processo de ensino e aprendizagem é o professor, responsável por transmitir os conhecimentos aos alunos. O processo de construção de habilidades se caracteriza por ser fragmentado: geralmente o aluno aprende as vogais, depois as

³⁹ IDEOLOGIA (in. Ideology; fr. Idéologie; ai. Ideologie; it. Ideologia). Esse termo foi criado por Destut de Tracy (Idéologie, 1801) para designar "a análise das sensações e das idéias", segundo o modelo de Condillac. [...] pode-se denominar Ideologia toda crença usada para o controle dos comportamentos coletivos, entendendo-se o termo *crença* (v.), em seu significado mais amplo, como noção de compromisso da conduta, que pode ter ou não validade objetiva. Entendido nesse sentido, o conceito de Ideologia é puramente formal, uma vez que pode ser vista como Ideologia tanto uma crença fundada em elementos objetivos quanto uma crença totalmente infundada, tanto uma crença realizável quanto uma crença irrealizável. O que transforma uma crença em Ideologia não é sua validade ou falta de validade, mas unicamente sua capacidade de controlar os comportamentos em determinada situação (ABBAGNANO, Nicola (1901/1990). Dicionário de filosofia. 5ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 2007. Tradução da 1ª edição brasileira coordenada e revista por Alfredo Bossi. Revisão da tradução e tradução dos novos textos Ivone Castilho Benedetti).

consoantes, as sílabas, para depois construir palavras, frases e por fim textos. Nesta prática, existe um processo de codificação e decodificação dos códigos de leitura e escrita bem característico.

Geralmente, o ensino é pautado na utilização de materiais impressos para que o aluno possa treinar a grafia, para que possa aprender a juntar palavras, a copiar e ler pequenos textos. A utilização de materiais impressos é muito comum nesta fase de ensino porque é o período em que as crianças precisam desenvolver habilidades de leitura e de escrita simultaneamente. Portanto, quando falamos em treinar a grafia, estamos nos referindo a atividades desenvolvidas com o objetivo de estimular as crianças a terem firmeza na hora de escrever, por meio do aprimoramento da coordenação motora, a reconhecer as formas de escrita de cada letra alfabética, de cada sílaba, palavra, texto, além dos números, numerais.

Com isso, para a aprendizagem da língua portuguesa, principalmente nos anos iniciais do ensino fundamental, é comum o desenvolvimento de atividades como ditado, cópia, leitura, dentre outros. Pois, a criança só é considerada alfabetizada quando possui o domínio do código linguístico. Quando consegue, sem ajuda de terceiros, ler e escrever de forma correta: respeitando as formas, os nomes e os sons.

Nessa perspectiva, consideramos que a ênfase das metodologias tradicionais está nos exercícios, que geralmente são de soletração, memorização e repetição. De acordo com Menezes (2004, p. 40):

Dentre as concepções metodológicas mais utilizadas pelos professores, encontram-se: uma concepção de **método sintético**, fundamentalmente instaurado na correspondência entre o oral e o escrito, entre o som e a grafia ([...] num processo que consiste em ir das partes ao todo); uma concepção de **método fônico**, desenvolvida sobre a influência linguística, propõe que se parta do oral. (a unidade mínima do som da fala é o fonema, associando-o à sua representação gráfica, a criança precisa reconhecer os distintos fonemas de sua língua, para poder fazer a relação dos sinais gráficos); uma concepção de **método analítico** que defende a literatura como um ato global e ideovisual, pois a visão do conjunto da palavra precede a análise, definindo um procedimento metodológico que parte do reconhecimento da análise dos componentes; e existem ainda as concepções sobre os **métodos mistos**, fundamentados nos aspectos considerados positivos contidos num ou noutro tipo dos métodos, acima referidos (grifo nosso).

Vale ressaltar, que estas formas de organização do ensino foram tidas como tradicionais a partir da década de 1980 com a expansão das ideias construtivistas,

porém são estratégias ainda muito utilizadas nas escolas até os dias atuais, como observamos nas falas das professoras citadas anteriormente. Geralmente, as metodologias de ensino tradicionais de alfabetização no Brasil estão centradas: primeiro, no conhecimento das vogais; segundo, no conhecimento das consoantes; terceiro, na junção das sílabas, palavras, depois frases e textos, dependendo muito da etapa de ensino em que a criança se encontra.

Além da perspectiva tradicional, no entanto, P1 relata fazer uso dos pressupostos da teoria construtivista. Esta é uma perspectiva incorporada nas propostas curriculares nacionais de ensino, que se caracteriza por tomar o aluno como sujeito ativo no processo de aprendizagem. Nesta concepção a organização do trabalho pedagógico e as metodologias utilizadas necessitam adaptar-se as necessidades dos alunos. Assim, o professor se prepara para organizar e reorganizar suas ações de acordo com as necessidades encontradas no desdobramento das atividades de sala de aula.

Autores como Mortatti (2006, p. 10) entendem que “[...] o construtivismo se apresenta, não como um método novo, mas como uma revolução conceitual, que demanda o abandono das teorias e das práticas tradicionais”, citadas anteriormente. Neste quesito, a aprendizagem é entendida como um processo subjetivo que independe do ensino, ou seja, independe da ação do professor. Desta forma, nos fica o questionamento: como conciliar estas duas concepções de ensino (tradicional e construtivista) dentro das ações e práticas metodológicas de sala de aula? Sendo que, ao contrário da perspectiva tradicional, o construtivismo não se constitui através de métodos, mas como conceito.

O principal aporte teórico do construtivismo é o estudo desenvolvido por Emília Ferreiro e Ana Teberosky, com a “Psicogênese da Língua Escrita”, que considera o construtivismo um conceito e não um método, tão pouco uma metodologia de ensino. Nesta perspectiva, o que norteia o trabalho do professor é o processo de apropriação da criança sobre a língua escrita e não especificamente o ensino da língua escrita. Tanto que, segundo Menezes (2004, p. 44-58), na perspectiva de Ferreiro e Teberosky, a apropriação da língua escrita é realizada em quatro níveis ordenados e dispostos por meio de hipóteses, a saber:

Hipótese pré-silábica: escrita indiferenciada. [...] baixa diferenciação existente entre a grafia de uma palavra e outra. Os traços utilizados pela criança são bastante semelhantes entre si e, dependendo do tipo

de escrita com a qual a criança teve maior interação, os grafismos podem ser constituídos de traços descontínuos ou não. [...] **Hipótese silábica:** esse nível de elaboração da criança caracteriza-se pelo surgimento de um elemento crucial, ausente nas elaborações anteriores. A criança inicia a tentativa de estabelecer relações entre o contexto sonoro da linguagem e o contexto gráfico do registro e passa a atribuir a cada letra ou marca escrita o registro e de uma sílaba falada, fazendo a superação global entre a forma escrita e a expressão oral. A escrita passa a representar partes sonoras da fala. **Hipótese silábico-alfabética:** momento de transição nas elaborações feitas pela criança. Tentativa de superação da escrita silábica, configurando-se no uso simultâneo da hipótese silábica e da hipótese seguinte, a alfabética. **Hipótese alfabética:** nesse nível, a criança já superou todos os obstáculos conceituais para a compreensão da escrita, pois passa a entender que cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores sonoros menores que a sílaba e utiliza sistematicamente uma análise sonora dos fonemas das palavras que vai escrever (grifos nossos).

Desse modo, se considera que o aprendizado da leitura e da escrita não está pautado nas técnicas de decifração e codificação, mas pela busca do significado das palavras, independente de passar ou não pelo processo de decifração (ANDRADE; ANDRADE; PRADO, 2017). Neste quesito, a ação de ler está vinculada a busca por significados e ao entendimento profundo dos textos. Com isso, estar alfabetizado significa desenvolver habilidades de interpretação e compreensão dos significados das palavras e dos textos. Enfim, a criança precisa além de dominar os códigos de leitura e escrita, interpretar, compreender e produzir textos (MIRANDA, 2008).

Outro fator que vale ressaltar é o fato de P2 afirmar utilizar, além das metodologias tradicionais (pedagogia tradicional), as metodologias novas (pedagogia nova ou renovada). Isso porque, quando a participante fala dos princípios que norteiam sua prática pedagógica (Categoria II) cita Paulo Freire. Ao entendermos que a prática metodológica se caracteriza por ser apenas uma dimensão da pedagógica, verificamos que P2 não segue nenhuma teoria específica.

Para compreendermos melhor, dentro da pedagogia nova ou renovada, entendida como uma evolução da pedagogia tradicional, se substitui o processo de transmissão do saber pelo processo de descoberta, pela investigação ou mesmo pela livre expressão das opiniões das crianças. Assim, os métodos ou metodologias de ensino, segundo Libâneo (1983), se desenvolvem através da ideia de que a criança “aprende fazendo”, por isso se valorizam: tentativas experimentais das crianças; a pesquisa; a descoberta; o estudo do meio natural e social; e o método de solução de problemas. Para o autor:

Embora os métodos variem, as escolas ativas ou novas [...] partem sempre de atividades adequadas à natureza do aluno e às etapas do seu desenvolvimento. Na maioria delas, acentua-se a importância do trabalho em grupo não apenas como técnica, mas como condição básica do desenvolvimento mental (LIBÂNEO, 1983, s/p).

Desta forma, as estratégias metodológicas de ensino visam construir experiências novas e problematizadoras aos alunos para que estes, através da investigação e do conhecimento, possam delinear aprendizagens decorrentes desta ação de busca pela solução e resposta as situações problematizadoras. Além disso, o ensino parte dos interesses e necessidades dos alunos, e sua concretização é inerente a experiência das crianças, que se adquire perante os desafios e problemas colocados pelo professor ou pelo meio. Mas, este processo não se caracteriza inteiramente por ser um processo crítico, partindo da perspectiva ideológica/pedagógica tomada por Paulo Freire (discutida na Categoria II).

Observamos, ainda, que quando questionados sobre quais metodologias utilizam para alfabetizar, os professores se restringem a dizer apenas os pressupostos que fundamentam seu trabalho, demonstrando uma certa dificuldade em sintetizar e descrever metodologicamente este processo. Vale ressaltar que P2 ao relatar sobre sua prática pedagógica enfatiza ser pautada na “pedagogia libertadora” de Paulo Freire e aqui, quando questionada acerca das metodologias, cita a pedagogia tradicional e a pedagogia nova ou renovada, ou seja, existe aqui uma certa pluralidade em relação aos conceitos presentes na fala da professora.

Metodologicamente falando a pedagogia nova ou renovada vai ao encontro da pedagogia tradicional e da pedagogia de Paulo Freire ao passo que valoriza especificamente a autonomia dos educandos, a experiência e o aprender fazendo. A pedagogia nova faz parte das tendências progressivistas (liberais/acríticas) e tem como foco a democratização da participação, em que o ensino está no poder da ação e da experiência do aluno – tomado como um ser livre, ativo e social. Esta tendência surgiu em contraposição a pedagogia tradicional (liberal/acrítica), em que o foco estava no professor (autoritário), na instrução, métodos e técnicas de ensino pautados na exposição oral e exercícios de memorização.

A pedagogia nova também diverge da pedagogia libertadora de Paulo Freire (progressista/crítica) que tem como princípio prático a reflexão, em que o foco está na análise dos problemas e dos fatores que o determinam. Metodologicamente falando, a ação do professor se pauta na organização das atividades e na atuação conjunta,

com os estudantes. Com isso, aprendizagem, fruto deste processo, é conduzida de maneira crítica visando a transformação (política e social) do ensino, da aprendizagem, do aluno e da sociedade.

Em síntese, observamos que a procura por conciliar diversos princípios teóricos, pedagógicos e metodológicos em sala de aula reflete na ausência de um direcionamento proporcionado por uma formação profissional adequada. Porque, estes são professores que na verdade não seguem nenhum sistema específico de ensino e conseqüentemente tem suas ações pautadas na busca por conciliar diversos elementos pedagógicos e metodológicos numa só prática. Contudo, este processo faz com que os resultados da aprendizagem sejam obscurecidos pela falta de clareza a respeito dos pressupostos que as fundamentam.

Além disso, existe uma certa dificuldade dos professores em sintetizar os modos de organização de ensino desenvolvidos em sala de aula. Isto pode ser decorrente do fato da escola não oferecer o apoio necessário aos professores, de não existir um trabalho coletivo e direcionado dentro do ambiente escolar ou mesmo pela ausência de formação específica para atuar com a educação do campo e também com a alfabetização. Destarte, são diversos os fatores que podem influenciar neste processo e isso merece ser estudado profundamente, o que por hora não nos cabe desenvolver neste trabalho.

No entanto, está claro que existe uma certo “ecletismo pedagógico” no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem concretizado nas turmas de alfabetização na escola *lócus* desta pesquisa. Processo caracterizado por professores que buscam através dos conhecimentos que possuem (pela experiência ou por sua formação inicial) associar diversas linhas teóricas e metodológicas para atender as necessidades de ensino e aprendizagem encontradas no dia a dia. Com isso, as ações são desenvolvidas a própria vontade dos professores.

Porém, entendemos que existe sempre, por parte dos professores, um esforço para sanar os desafios da educação do campo em sua complexidade, mas muitas vezes este é um esforço individual, centrado principalmente nos problemas e ações de sala de aula. Até porque, não identificamos na fala dos professores uma compreensão ideológica ampla do que seja a Educação do Campo como modalidade de ensino e, ainda, na alfabetização como um processo indissociável do letramento.

Apesar disso, o Referencial Curricular Amazonense para o ensino fundamental (anos iniciais), orienta a alfabetização como um processo que deve ocorrer

simultaneamente ao letramento. Processo que deve ser concretizado no desenvolvimento de atividades que tenham como foco aulas que utilizem diversos gêneros textuais, em um processo contínuo de valorização dos saberes e peculiaridades locais dos educandos. Se tomarmos o que diz a Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, teremos a seguinte proposta:

Parágrafo único. [as] Formas de organização e metodologias pertinentes à realidade do campo devem ter acolhidas [...] pela qual se busca um trabalho pedagógico fundamentado no princípio da sustentabilidade, para assegurar a preservação da vida das futuras gerações, e a pedagogia da alternância, na qual o estudante participa, concomitante e alternadamente, de dois ambientes/situações de aprendizagem: o escolar e o laboral, supondo parceria educativa, em que ambas as partes são corresponsáveis pelo aprendizado e pela formação do estudante (BRASIL, 2010a, s/p).

Deste modo, é necessário que as propostas (pedagógicas e metodológicas), estejam pautadas na diversidade e complexidade das escolas do campo, em seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia. O que na realidade não ocorre. Porque, ressaltamos, os professores não estão recebendo, enquanto professores da educação, formação específica e aperfeiçoada para trabalhar com a Educação do Campo, nem ao menos quando se trata de trabalhar com alfabetização. Com isso, a escola por si só já não corresponde a especificidades da lei e não se enquadra nos parâmetros da educação do campo.

Contudo, percebemos os professores dentre suas possibilidades e tomando por base os conhecimentos que possuem, têm uma preocupação muito grande com o processo de ensino que veem desenvolvendo. Porém, a grosso modo, podemos inferir que o trabalho pedagógico é realizado individualmente e com pouco ou nenhum direcionamento, onde as ações são desenvolvidas a própria vontade dos docentes. Por isso, temos ações pautadas em diversos princípios e métodos de ensino oriundos da experiência e formação individuais dos docentes.

Entendido isso, voltamos nossa reflexão para outros fatores que consideramos relevante a educação do campo, fatores que influenciam na concretização dos processos pedagógicos e metodológicos de ensino. Na categoria IV discutiremos aspectos relacionados aos recursos e estratégias utilizados em sala de aula.

5.4 CATEGORIA IV: RECURSOS E ESTRATÉGIAS

Nesta categoria averiguamos os recursos e estratégias utilizados pelos professores alfabetizadores no intuito de refletir a respeito das condições que lhes são oferecidas e as estratégias que conseguem desenvolver durante o processo de ensino. Na tentativa de estabelecer uma relação entre estes dois termos, sendo que estes possuem estreita relação com os resultados alcançados através da educação ofertada dentro de sala de aula, para isso partimos do seguinte questionamento: Quais recursos e estratégias você utiliza para trabalhar as práticas de leitura e escrita em sala de aula?

Isso, tendo em vista que a Educação do Campo compreende a Educação Básica em todas as suas modalidades, da Educação Infantil à Educação Profissional Técnica de nível médio. Tendo como finalidade, atender a população do campo, sejam: agricultores familiares, extrativista, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros (BRASIL, 2013c). Processo em que a alfabetização se enquadra nos primeiros anos do ensino fundamental e compreende o início da vida escolar das crianças e também o início do ato de aprender a ler e escrever.

Nesta fase, os primeiros anos do ensino fundamental, a criança começa a adentrar no mundo da leitura e da escrita, formando assim as bases para as aprendizagens posteriores. Neste período se inicia a fase que pressupõe a passagem da criança (ou do adulto) da condição de analfabeto para a de alfabetizado. No início do processo se tem como meta que as crianças comecem a criar habilidades de ler, escrever, interpretar, dentre outras. O professor se torna responsável por conduzir a criança ao entendimento dos métodos de leitura e de escrita, de interpretação e produção, que servem de base para a inserção desta à vida: acadêmica, profissional, social.

Segundo a Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, na educação é necessário garantir um certo padrão de qualidade para atender as especificidades do ensino. Garantir o padrão de qualidade significa, neste caso, promover o “[...] pleno acesso, inclusão e permanência dos sujeitos das aprendizagens na escola e seu sucesso, com redução da evasão, da retenção e da distorção de idade/ano/série (BRASIL, 2010a, s/p)”. No entanto, para que os docentes possam desenvolver plenamente o seu

trabalho e alcançar os objetivos do ensino, é necessário que lhes sejam ofertadas condições mínimas de trabalho.

Assim, as escolas devem dispôr de condições de infraestrutura e equipamentos adequados, para que professores e alunos tenham acesso a estímulos e atividades diversas de aprendizagem. Quanto a isso, segundo dados do censo escolar (INEP, 2018) a escola a que essa pesquisa se refere dispunha dos seguintes equipamentos/recursos: aparelho de DVD, impressora, televisão, copiadora, internet e computador. Porém, o computador serviria apenas para o uso administrativo, como ocorre na maioria das escolas do município (QEdu, 2020).

Como podemos observar, os dados demonstram a existência de alguns equipamentos que poderiam ser usados pelos professores com fins pedagógicos, porém não os são plenamente. Tanto que os professores quando questionados a respeito dos recursos e estratégias utilizadas em sala de aula, por meio da pergunta: Quais recursos e estratégias você utiliza para trabalhar as práticas de leitura e escrita em sala de aula? Respondem da seguinte forma:

P2: Utilizo fichas de leitura, jogos, atividade impressas, brincadeiras e outras....

P1: [...] em relação a leitura todos os dias selecionava uma quantidade X de alunos para tirar a leitura e na escrita eles tiravam da lousa.

Percebemos aqui que os professores apontam recursos comuns em algumas escolas, que são atividades impressas, a utilização da lousa, fichas de leitura, jogos, entre outros. Assim, temos a utilização de alguns equipamentos como copiadora e impressora, utilizando muitas vezes da internet para preparar atividades, porém frequentemente nestas escolas aparelhos de DVD junto com a televisão servem apenas para atividades recreativas, em alguns casos, sem fins de aprendizagem.

Além disso, os alunos não tem acesso a computadores e, provavelmente, também não tem acesso a internet. O que dificulta, também, atividades de pesquisa, de ter acesso a informações diversificadas. Outro fator relevante relatado por P1 é que a maioria das atividades e, principalmente, os jogos são confeccionados pela própria professora, sem qualquer envolvimento com a escola. Assim, subtede-se que os professores se tornam, neste contexto, responsáveis por todo o processo de ensino, desde o planejamento, a construção e adaptação de materiais (impressos ou não) para a execução das atividades de sala de aula.

A ausência de materiais didáticos e pedagógicos principalmente nos primeiros anos do ensino fundamental é uma realidade, apesar de verificarmos nas seções anteriores a necessidade de fornecer as comunidades escolares instrumentos para que os professores possam desenvolver atividades diversificadas as crianças. Este é um dos fatores que dificulta a promoção de aprendizagens significativas. Isso porque, trabalhar com estratégias diversificadas nos primeiros anos do ensino fundamental se caracteriza como uma necessidade, por se tratar da etapa em que a criança constrói as bases para a sua formação: pessoal e profissional.

Desta forma, quando a escola joga a responsabilidade de elaboração, construção e adaptação de materiais aos professores - além das atividades já previstas pelo processo de ensino e aprendizagem -, se gera uma sobrecarga de trabalho aos profissionais que, por sua vez, acabam optando pelo mais tradicional que demanda menos esforço e, também, que seja menos desgastante. Tanto que quando questionados sobre as estratégias de ensino, P1 complementa dizendo:

P1: [...] tinha alunos que [...] tinha que pegar na mão. Eles vinham da Educação Infantil e não conseguiam pegar num lápis, aí você tinha que chamar de um por um e levar na mesa do professor e ir pegando, segurando na mão pra eles poderem escrever. E pra ler da mesma forma.

Em uma sala de 24 alunos ou mais desenvolver atividades conforme descrito pela professora é no mínimo um trabalho exaustivo, devido a quantidade de horas que, provavelmente, são gastas com tal atividade. Visto que, nesta fase de ensino se tem um professor para atender entre 25 e 30 alunos, dependendo da turma. Além de outras questões que se analisadas de perto pode nos mostrar vários empecilhos a construção de aprendizagens profundas e autonomia da criança. Isso porque, os recursos disponíveis são mínimos e não divergem daqueles disponibilizados em grande parte das instituições brasileiras de ensino fundamental, sejam elas localizadas em espaços rurais ou não.

Sendo assim, as estratégias de ensino refletem a perspectiva tomada por estes professores e especificadas anteriormente, que em grande parte estão embasadas pelas correntes teóricas mais tradicionais que, por si só, divergem das bases que orientam e fundamentam a educação do campo como modalidade de ensino no Brasil. Com isso, se admite que as atividades propostas não atendem a alguns dos elementos que fundamentam e, por si, marcam a organização do trabalho pedagógico

na educação do campo, como: gestão coletiva e participativa; organização de tempos e espaços escolares; busca da relação escola e comunidade, além do vínculo com as lutas sociais (BRASIL, 2014c).

Resumidamente, em decorrência do modo de formação dos professores, pela ausência de documentos norteadores ou de um direcionamento pedagógico da instituição escolar, a responsabilidade pelo processo de ensino e aprendizagem acaba ficando, principalmente, a cargo dos professores. Os docentes, por sua vez, optam por direcionar seu trabalho pelo viés mais tradicional, para fundamentar o processo de ensino e aprendizagem dentro de sala de aula. Vale ressaltar, porém, que mesmo o ensino tradicional pode render aprendizagens significativas desde que executado de forma clara e objetiva.

Quanto a influência negativa da ausência de recursos nas atividades e experiências de aprendizagem, compreendemos que não é unanimidade dentre as instituições de ensino, porque se pesquisado a fundo veremos que existem algumas exceções: escolas que apesar dos recursos serem escassos, as condições precárias e a formação, que poderíamos considerar, insuficiente de seus professores, ainda acontece um trabalho de qualidade e a construção de aprendizagens significativas por parte dos educandos

Porém, para que o ensino seja tomado nesta perspectiva é necessário que os docentes, a comunidade e a escola assumam um compromisso com a educação que se pretende de qualidade, e isso é essencialmente indiscutível. Pois, compreendemos que ser professor é um grande desafio, tendo em vista a realidade de muitas escolas, e nesse processo existem dificuldades e desafios que necessitam ser assimilados para serem superados, e isso é um trabalho coletivo. Na categoria a seguir, trataremos um pouco sobre as dificuldades e os desafios enfrentados pelos docentes, participantes desta pesquisa, ao alfabetizar seus alunos.

5.5 CATEGORIA V: DIFICULDADES E DESAFIOS

Nesta categoria buscamos refletir a respeito das dificuldades apontadas pelos professores quanto ao processo de alfabetização, considerando que a proposta da pesquisa é analisar a percepção dos professores em relação ao processo pedagógico e metodológico concretizado por eles numa escola do campo. Isto envolve refletir também sobre questões subjacentes, como as dificuldades e desafios enfrentados

nesse processo. Assim, objetivamos nesta categoria relacionar as dificuldades apontadas pelos professores quanto ao processo de alfabetização, partindo do seguinte questionamento: ao alfabetizar você encontra dificuldade? Comente.

De acordo com o Decreto nº 7.352/2010, que cria a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), a educação do campo se concretiza a partir da oferta de cursos de formação (inicial e continuada) para os profissionais que atuam na educação do campo; quando se garante as condições de infraestrutura e transporte, materiais didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e desporto adequados e em conformidade com a realidade local (BRASIL, 2010b).

Porém, muitas escolas enfrentam diversas dificuldades como: a ausência de infraestrutura; a ausência de formação específica para atuar na educação do campo; a falta de apoio pedagógico; de currículos e calendários adequados a realidade (da escola, do campo, dos professores e dos alunos), dentre outros. Com isso, e buscando refletir sobre esta realidade, questionamos aos professores a respeito das dificuldades encontradas por eles no processo de alfabetização. À questão, “ao alfabetizar você encontra dificuldade? Comente”, obtivemos as seguintes respostas:

P2: Às vezes sim. Alunos com defiti de aprendizagem, falta de materiais didático, sem ajuda da família....

P1: Sim. Porque é um trabalho bastante complexo, tem alunos que não tem o acompanhamento dos pais em casa e o professor fica como o único responsável.

Observamos, aqui, que as dificuldades enfrentadas no processo de ensino são de caráter multidimensional: ora de aprendizagem, ora de ausência de recursos, ora de falta de cooperação entre escola e comunidade (caracterizada pela ausência de participação dos pais na vida escolar dos filhos), dentre outros. Porém, entendemos que a escola apesar de não atender cem por cento as necessidades dos alunos e dos professores, apresenta um ambiente propício ao desenvolvimento satisfatório do processo de ensino e aprendizagem, como vimos na seção anterior.

Contudo, a ausência de material didático (relatado por P1) se caracteriza numa realidade presente em muitas escolas, principalmente nas escolas do campo, que ora não tem materiais disponíveis, ora os materiais são descontextualizados e desconexos com a realidade local. Afirmativa corroborada por Maroti (2015), ao

garantir que estes fatores dificultam (de uma forma ou de outra) o trabalho docente. Somando-se a isso, tem o fato de que grande parte dos conteúdos abordados focalizam uma outra realidade, em detrimento do contexto (social, cultural, político e econômico) em que a escola está inserida.

A necessidade da adequação desses recursos é determinado pelo Decreto nº 7.352/2010, quando diz no art. 4º que a União, por meio do Ministério da Educação, devem prestar apoio técnico aos estados e municípios na promoção de ações que, dentre outras coisas, impulse a elaboração de recursos didáticos, pedagógicos e tecnológicos, culturais e literários no atendimento as peculiaridades e especificidades formativas das populações do campo em todas as suas modalidades e etapas de ensino. Isto significa, que é preciso equipar as escolas com recursos pedagógicos adequados ao contexto, modalidade e etapa de ensino, o que como podemos perceber, não ocorre como esperado.

A partir destas dificuldades seguimos para outra indagação. A questão diz respeito ao que poderia ser feito, na visão dos docentes, para “melhorar” o processo de ensino e aprendizagem nas escolas de educação do campo. Para isso, fizemos a seguinte pergunta: na sua opinião, quanto a alfabetização: o que poderia ser feito para melhorar o processo de ensino e aprendizagem na Educação do Campo? Os professores participantes da pesquisa responderam da seguinte forma:

P1: [...] cursos de formação continuada.

P2: [...] Competência de professores que realmente deseja sucesso na aprendizagem dos alunos e disciplina familiar.

Observamos, aqui, que P1 entende que para superar as dificuldades e os desafios inerentes ao processo de ensino e aprendizagem é importante a formação continuada, ou seja, um processo de aperfeiçoamento profissional do professor. Infelizmente, podemos observar que a ausência de oferta de cursos de formação é um fator presente na vida profissional dos professores e, também, um fator lamentável para a educação básica. P2 entende ser necessário que os professores possuam qualificação profissional adequada, que lhes possibilitem ter as competências necessárias para promover uma aprendizagem significativa aos alunos e, ainda, que as famílias possam se engajar mais na vida escolar dos seus filhos.

A ausência de participação familiar comunitária na vida escolar das crianças é um indicador do que viemos percebendo durante o desenrolar de todo este trabalho,

que as instituições de ensino do campo se caracterizam por ser apenas a transposição do modelo de escola “urbana” para o meio rural. Ao que pese ser a Educação do Campo expressão das práticas desenvolvidas pelos sujeitos do campo e uma conquista dos movimentos sociais na formulação de políticas públicas, na prática não se caracteriza como um espaço de construção social.

Desse modo, a relação escola e família não existe no sentido amplo e a valorização das especificidades do meio se perde nesse processo. Para Santos e Silva (2016, p. 141):

[...] A formação específica dos educadores/as do campo pode significar garantias de práticas coerentes com os valores e princípios da educação do campo, reconhecendo as relações sociais que ali se estabelecem e tantos outros aspectos que apontam o território campestre, não como extensão da cidade, e sim de valorização das formas de vida, desejos e trajetórias.

Formar profissionais para atuar com a educação do campo em sentido restrito pode parecer pretensioso, todavia quando adentramos os espaços escolares e percebemos a disparidade de práticas, concepções e objetivos de ensino; quando percebemos que a escola parece ser um espaço alheio a realidade do seu entorno, compreendemos quão importante é a formação profissional dos docentes. Porque, não só nas escolas do campo, mas também nas escolas urbanas, temos a impressão de ser a escola alheia a realidade, num contexto em que pais e alunos são tidos como meros coadjuvantes no processo de ensino e aprendizagem.

Percebe-se, portanto, que é necessário a superação da ideia de formar profissionais pelo viés único (hegemônico), em que o educador é formado para atuar com a educação básica de modo geral, sem qualquer qualificação específica. Numa formação que privilegia a visão urbana de educação, dando ênfase ao transporte de profissionais da cidade para o campo, profissionais que, de modo geral, não possuem vínculo com a cultura e os saberes desses povos (ARROYO, 2012). Que a escola, necessita desenvolver ações e projetos de aproximação com a comunidade, de apoio pedagógico aos professores e de formação continuada, para o aperfeiçoamento profissional conforme área de atuação - manifesto na fala dos professores.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, trabalhamos com a seguinte questão problematizadora: como os professores percebem as práticas pedagógicas alfabetizadoras e as metodologias concretizadas em uma escola do campo no município de Humaitá/AM? Para responder a este questionamento, partimos do entendimento de que a educação do campo é uma modalidade de ensino e a alfabetização (1º e 2º anos) uma das etapas mais importantes desse processo, por ser o período de inserção da criança na vida escolar e também o período de construção de aprendizagens essenciais para o educando, como o ato de ler, escrever, interpretar textos e situações.

A pesquisa intitulada – Educação do Campo: práticas pedagógicas e metodológicas do professor alfabetizador de uma escola do município de Humaitá/AM, teve como objetivo geral analisar a percepção dos professores sobre as práticas pedagógicas alfabetizadoras e as metodologias concretizadas em uma escola do campo do município de Humaitá/AM. Além disso, trouxe como objetivos específicos apresentar o contexto histórico e legal em que se insere a educação do campo no Brasil, no Amazonas e no Município de Humaitá/AM; configurar o perfil dos professores alfabetizadores e o lócus de sua atuação no município de Humaitá, Amazonas; identificar os princípios, teóricos e metodológicos, que fundamentam a prática pedagógica alfabetizadora da educação do campo; averiguar quais recursos e estratégias os professores utilizam para trabalhar as práticas de leitura e escrita em sala de aula; relacionar as dificuldades apontadas pelos professores quanto ao processo de alfabetizar e verificar a opinião dos professores sobre o que poderá ser feito para melhorar os processos de ensino e de aprendizagem da alfabetização na Educação do Campo.

Sendo possível, com base na análise dos dados e no referencial constituído, realizar uma primeira aproximação à realidade de atuação dos professores alfabetizadores de uma escola do campo no município de Humaitá/AM e, em geral, aos pensamentos, ideias e a história da educação do campo no Brasil. Também foi possível nos aproximar do conceito de educação do campo e das políticas voltadas para a formação do educador do campo. E, tomando por base a percepção dos professores, dos princípios práticos (pedagógicos e metodológicos) que se concretizam no processo de ensino e aprendizagem em contraposição ao que pregam as políticas e programas voltadas a esta modalidade de ensino no Brasil.

Nesta primeira aproximação nos deparamos com a não concretização das políticas públicas, situação averiguada no referencial e nas análises. Muitas escolas de educação do campo ainda se encontram em situação de precarização das condições de acesso e permanência e, conseqüentemente, de não concretização dos objetivos de ensino. Para o enfrentamento desta realidade, acreditamos ser fundamental suprir a necessidade de formação dos professores e de estabelecimento de uma postura crítica e reflexiva perante a realidade que lhes é imposta pelo processo de ensino e aprendizagem.

Nesta perspectiva, a formação planejada aos docentes tem um papel primordial, pois traz a possibilidade de superação das concepções únicas e majoritárias de educação, que permeiam os espaços escolares. Uma vez que se entende que a prática (pedagógica e metodológica) está refletida nos saberes da experiência e do diálogo com as disciplinas escolares e/ou, em se tratando da prática educativa, da intrínseca relação entre os conhecimentos teóricos e os conhecimentos práticos concretizados nas ações desenvolvidas dentro dos espaços escolares.

Relação entendida como “práxis”: a ação, a reflexão sobre a ação e a concretização ou transformação da ação. Posto que as concepções teóricas são a base da educação e das práticas concretizadas em sala de aula, conseqüentemente, dos avanços ou retrocessos na construção e apropriação dos saberes. Isso porque, a prática é permeada por conceitos e ideias que refletem um determinado modelo de escola, de educação, de conhecimento e de sociedade. Por isso, para que haja um processo de transformação das práticas de sala de aula é necessário, também, que haja a concretização de uma postura crítica e reflexiva dos docentes: tanto enquanto estudantes, quanto como docentes.

As experiências de sala de aula precisam superar as condições precárias e transformar os processos de ensino e de aprendizagem, para que sejam concretizados de forma positiva, clara, coerente, ordenada e harmoniosa com o que pregam os objetivos de ensino e as necessidades e peculiaridades dos povos do campo e de cada região. Além disso, de forma mais específica, é preciso vencer o processo que promove a rotatividade de professores nas comunidades, por ser um fator que dificulta a continuidade do trabalho pedagógico.

Além de que, grande parte das escolas do campo no Brasil sofrem de problemas como falta de infraestrutura adequada, ausência de qualificação profissional dos docentes, ausência de materiais didáticos e pedagógicos adequados,

enfim, diversas questões que comprometem o trabalho pedagógico. Pois, como podemos perceber, apesar de muitas escolas apresentarem condições (mesmo que mínimas), para o bom desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, ainda não é uma realidade encontrada em todas as escolas, infelizmente.

Tanto que a educação do campo ofertada no município de Humaitá/AM, como vimos, acaba por apresentar uma inadequação as propostas para a educação do campo, principalmente no campo pedagógico – situação que não deixa de ser um reflexo de grande parte das instituições de educação básica do nosso país. Observamos, ainda, que a escola assume posturas teóricas, práticas, metodológicas e pedagógicas deslocadas da concepção de educação do campo que discutimos no referencial teórico. Quanto ao processo de alfabetização, observamos nas análises, que a organização do trabalho pedagógico e as atividades de ensino priorizam o modelo de educação hegemônico, pautado num viés mais tradicional de ensino.

Assim, consideramos que nenhum dos pressupostos relatados possuem vínculo estreito com o que pressupõe a educação do campo, apesar de os professores relatarem utilizar-se de várias correntes teóricas e metodológicas (como a pedagogia Libertadora de Paulo Freire), para embasar seu trabalho em sala de aula. A escola se encontra deslocada da realidade do campo, à medida que não atende as políticas públicas; à medida que não envolve a comunidade, educadores e educandos no compromisso com todos e de todos pela educação.

Nesse momento, a escola imposta pela hegemonia não pode ser tomada como único modelo viável e adequado, ao contrário esta é uma concepção que precisa ser superada na medida em que desvaloriza as identidades culturais dos educandos. Visto que, a ação do educador está impregnada de significados e por isso mesmo precisa ser desenvolvida de forma clara e objetiva para que alcance a qualidade tão almejada e esperada na educação básica. Todavia percebemos no contexto pesquisado, que a escola enfrenta dificuldades de aproximação com a comunidade, refletido no distanciamento de muitos pais e responsáveis na vida escolar dos filhos.

Isso significa, que nem sempre assumir um compromisso com a educação dos filhos é prioridade dos pais, principalmente em realidades onde a sobrevivência é mais importante. Ou seja, este ainda é um grande desafio, que precisa ser superado para o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa e um ensino de qualidade, principalmente em se tratando da alfabetização. Assim, ressaltamos, mais uma vez, a

importância das políticas públicas de educação do campo e de formação docente especializada para cada área de formação, dentro da educação básica.

Porque como vimos, grande parte dos professores que atuam com a educação do campo são de origem urbana, possuem formação acadêmica em nível superior em Pedagogia, nenhum possui formação específica ou continuada para atuar na educação do campo ou mesmo de aperfeiçoamento para atuar com a alfabetização. Conseqüentemente, o ensino tem ênfase na abordagem tradicional, na utilização de materiais impressos e nas atividades de leitura, cópia da lousa/escrita de sala de aula, com pouca relação com a comunidade.

A abordagem relatada (pedagógica tradicional) é bem restrita, salvo algumas atividades lúdicas de brincadeiras e jogos, por isso precisa ser superada caso se queira transformar a educação ofertada e também a qualidade da educação ofertada. Tendo em vista que nessa perspectiva a escola se torna alheia à realidade e os professores acabam por construir suas práticas à própria vontade. Por isso, surgiram os cursos de Licenciatura em Educação do campo e demais cursos de aperfeiçoamento e especializações na área, para que se possa superar e ampliar os processos de formação existentes e desenvolver novas formas de ensinar e aprender os mesmos conteúdos de sala de aula.

Na formação docente deve-se priorizar o domínio dos conteúdos, mas não somente isso, deve-se aprender como as escolas estão organizadas e sobre qual lógica de funcionamento estão organizadas. Neste sentido, é preciso vislumbrar a função social que a escola tem e através disso promover ações de estímulo e atendimento as necessidades e peculiaridades inerentes a cada turma e também a cada educando, para que assim se construam espaços de aprendizagens significativas e não mais técnicas/mecânicas.

Para que isso ocorra as políticas estabelecidas, no campo da educação, precisam ser concretizadas e não apenas formuladas. Pois conforme o que foi exposto, tomando por base a perspectiva de professores que trabalham com a alfabetização, o ensino ainda não considera os princípios teóricos e metodológicos que fundamentam a educação do campo, com todos os aspectos que compõem o processo de ensino. Isso significa, que o ensino não é contextualizado e tão pouco voltado para a formação humana, como se pretende.

Entretanto, isso não é tudo, dentro de suas possibilidades os docentes buscam sanar as dificuldades de aprendizagem encontradas em sala de aula, que estão

voltadas para a aprendizagem do conteúdo sistematizado e inerente a fase de desenvolvimento de cada criança. Por isso, é preciso refletir sobre a educação concretizada nos espaços escolares, para que se conquiste na educação básica e também na educação superior as condições necessárias para o bom funcionamento das escolas e ainda para o desenvolvimento de práticas pedagógicas e metodológicas condizentes com cada etapa, modalidade e processo de ensino.

Além disso, é importante que a escola promova um acompanhamento pedagógico aos professores, que estabeleça condições para o desenvolvimento de práticas educativas que articulem os saberes científicos a experiência de sala de aula, e que promovam a construção de uma postura pedagógica crítica e reflexiva, para a contextualização dos processos de ensino e aprendizagem. Também é preciso reconhecer os métodos eficientes construídos na prática educativa dos professores, valorizando-os e compartilhando ideias que possam tornar as aulas mais dinâmicas e produtivas para todos.

Sendo assim, se considerarmos que a escola possui grande influência na formação humana e que as práticas utilizadas não são neutras, necessitamos pensar e repensar constantemente que condições estamos oferecendo a professores e alunos para a superação destas questões, inadiáveis. Para isso, é necessário um esforço coletivo de concretização de condições para a aprendizagem, tanto dos docentes quanto dos alunos. Pois é urgente a necessidade de superação das práticas (pedagógicas e metodológicas) alheias a realidade, por se tratar de processos importantes de ensino e aprendizagem.

Com isso, entendemos ser este trabalho uma tentativa de sistematização de informações que nos permitam refletir sobre os princípios que fundamentam a prática educativa de professores alfabetizadores da educação do campo, e que possibilite refletir sobre os aspectos da formação docente e as condições para o seu desenvolvimento, tomando por base os desafios e as dificuldades do processo de ensino e aprendizagem. Sendo os resultados aqui apresentados iniciais e levando em consideração a complexidade desta discussão, esperamos estimular reflexões a respeito da educação concretizada nas escolas do campo, principalmente, nas escolas do campo do município de Humaitá/AM.

Portanto, este estudo tanto no campo teórico quanto social possui grande relevância por refletir características da educação básica, um importante passo na identificação e compreensão de fatores que permeiam os processos de ensino e

aprendizagem, uma vez que conhecer a educação básica é premissa para a formação profissional docente em todos os seus âmbitos e em todos os seus aspectos. Assim sendo, esta pesquisa pode servir de subsídio às Secretarias na promoção de projetos e adequação as políticas de educação do campo; pode servir para nortear o desenvolvimento de novos estudos na área; além de propiciar um espaço para a reflexão e diálogo a respeito da educação, principalmente no processo de formação e atuação dos professores nas escolas do campo no município de Humaitá, Amazonas e região.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. Práticas de alfabetização em escolas do campo e o uso de livros didáticos aprovados no PNLD campo. In: BORBA, Rute Elizabete de Souza Rosa; CRUZ, Magna do Carmo Silva (Org.). **Ciclo de palestras**: volume 2. Recife: Editora UFPE, p. 36-51, 2016.
- ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. Lisboa: Presença, 1980. (fragmento do texto).
- ANDRADE, Paulo Estevão; ANDRADE, Olga Valéria Campana dos Anjos; PRADO, Paulo Sérgio T. do. Psicogénesis de la lengua escrita: un análisis necesario. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1416-1439, 2017. ISSN 0100-1574. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/198053144361>. Acesso em: 15 jan. 2019.
- ARAÚJO, Larissa Gimenes de; D'AGOSTINI, Adriana. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra: materiais teórico-metodológicos referentes à luta pela terra e pela educação. In: VENDRAMINI, Regina; AUED, Bernadete Wrublewski (org.). **Temas e problemas no ensino em escolas do campo**. 1. ed. São Paulo: Outras Expressões, 2012, p. 135 -153.
- ARROYO, Miguel G. Formação de Educadores do Campo. In: CALDART; R. S.; PEREIRA, I. B.; FRIGOTTO, G. (orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 361 - 367.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. Políticas de formação de educadores (as) do campo. **Cadernos Cedes**, v. 27, n. 72, p. 157-176, 2007.
- ARROYO, Miguel Gonzalez; FERNANDES, Bernardo Mançano. **A educação básica e o movimento social do campo**. Petrópolis Vozes, 1999.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Edições 70, LDA. 2007.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 1977.
- BICALHO, Ramofly. Reflexões sobre o procampo-programa de apoio à formação superior em licenciatura em educação do campo. **Eccos**, n. 45, p. 221 - 236, 2018. Disponível em: <http://search.proquest.com/openview/825e0a525843d5821e3c0dfe916dc0b8/1?pq-origsite=gscholar&cbl=2030580>. Acesso em: 03 nov. 2020.
- BORGES, Heloisa da Silva. Educação do Campo como processo de luta por uma sociedade justa. In: GHEDIN, Evandro (org.). **Educação do campo**: epistemologia e práticas. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2012, p. 78 -116.
- BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1961. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/108164/lei-de-diretrizes-e-base-de-1961-lei-4024-61>. Acesso em: 07 jul. 2018.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1971. Disponível em:

https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=F8342B4536FBA13C8A2FC6081001C83.proposicoesWebExterno2?codteor=713997&fileame=LegislacaoCitada+-PL+6416/2009. Acesso em: 07 jul. 2019.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 07 dez. 2018.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 07 jul. 2019.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 36/2001**. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília: MEC, 2001a. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb36_01.pdf. Acesso em: 01 dez. 2019.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, 2001b. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 15 julho 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, DF: CNE/CEB, 2002. Disponível em:

<http://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/documentos/resolucao-cne-ceb-1-de-3-de-abril-de-2002.pdf/view>. Acesso em: 15 nov. 2020.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 1/2006**. Dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA). Brasília: MEC, 2006a. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb001_06.pdf. Acesso em: 01 jan. 2021.

BRASIL. **Lei nº 11.326, de 24 de julho de 2006**. Estabelece as diretrizes para a formulação da Política Nacional da Agricultura Familiar e Empreendimentos Familiares Rurais. Brasília, 2006b. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11326.htm. Acesso em: 02 out. 2019.

BRASIL. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação.

Ministério da Educação. **Resolução 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. Brasília, 2008a. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_resolucao_2_de_28_de_abril_de_2008.pdf. Acesso em: 12 out. 2020.

BRASIL. **Lei nº 11.692, de 10 de junho de 2008**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Inclusão de Jovens - Projovem, instituído pela Lei nº 11.129, de 30 de junho de 2005; altera a Lei nº 10.836, de 9 de janeiro de 2004; [...] e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Brasília, 2008b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11692.htm. Acesso em: 20 jun. 2019.

BRASIL. Presidência da República. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009**. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação [...] para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso em: 16 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. CNE/CEB. **Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, 2010a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf. Acesso em: 03 fev. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Brasília, DF: Presidência da República, 2010b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file>. Acesso em: 15 nov. 2018.

BRASIL. **Escola Ativa**: projeto base. 2. ed. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2010c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5716-escola-ativa-projeto-base&Itemid=30192. Acesso em: 07 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Conselho Deliberativo. **Resolução/CD/FNDE nº 18, de 19 de junho de 2012**. Dispõe sobre os critérios para a utilização de veículos de transporte escolar adquiridos no âmbito do Programa Caminho da Escola. Disponível em: https://www.fnnde.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=abrirAtoPublico&sgl_tipo=RES&num_ato=00000018&seq_ato=000&vlr_ano=2012&sgl_orgao=CD/FNDE/MEC. Acesso em: 12 ago. 2017.

BRASIL. **Lei nº 12.695, de 25 de julho de 2012**. Dispõe sobre o apoio técnico ou financeiro da União no âmbito do Plano de Ações Articuladas; [...] para contemplar com recursos do FUNDEB as instituições comunitárias que atuam na educação do campo; [...] e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12695.htm. Acesso em: 07 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 86, de 1º de fevereiro de 2013**. Institui o Programa Nacional de Educação do Campo - PRONACAMPO, e define suas diretrizes gerais. Brasília, 2013.

BRASIL. Diretoria de Políticas de Educação do Campo, Indígena e para as Relações Étnico-Raciais/DPECIRER. Coordenação Geral de Políticas de Educação do Campo/CGPEC. **Programa Nacional de Educação do Campo PRONACAMPO** (Documento Orientador). Brasília, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13214-documento-orientador-do-pronacampo-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 05 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 579 de 02 de julho de 2013**. Institui a Escola da Terra. Brasília, 2013.

BRASIL. **Resolução/CD/FNDE nº 32, de 2 de agosto de 2013**. Dispõe sobre a destinação de recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), a escolas públicas [...] voltadas à melhoria da qualidade do ensino e à elevação do desempenho escolar. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/>. Acesso em: 03 jan. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, 2014a. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 07 fev. 2021.

BRASIL. **Lei nº 12.960, de 27 de março de 2014**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, [...] para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas. Brasília: Presidência da República, 2014b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L12960.htm. Acesso em: 03 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Educação Matemática do Campo**, Brasília, p. 64, 2014c.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Currículo na perspectiva da inclusão e da diversidade**: as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e o ciclo de alfabetização, Brasília, p. 104, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada. Alfabetização e Diversidade. **Escola Ativa**: projeto base. Brasília, DF, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5716-escola-ativa-projeto-base&Itemid=30192. Acesso em: 20 jun. 2019.

BRITO, Márcia Mariana Bittencourt. **Formação de professores na perspectiva da Epistemologia da Práxis**: análise da atuação dos egressos do curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília. 2017. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/31100>. Acesso em: 05 nov. 2020.

CALDART, Roseli Salete. Por Uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (org.). **Por Uma Educação do Campo: Identidade, e Políticas Públicas**. v. 4. Brasília, 2002, p. 25-36.

CALDART, Roseli Salete. Sobre a especificidade da educação do campo e os desafios do momento atual. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (org.). **Teoria e educação no labirinto do capital**. 4. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2016, p. 317-363.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo. In: CALDART, Roseli Salete et al. (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 259-266.

COSTA, Eliane Miranda. A formação inicial do educador do campo: um estudo sobre a licenciatura em educação do campo/procampo. **Revista Margens Interdisciplinar**, v. 10, n. 14, p. 95-111, 2017. Disponível em: <http://periodicos.ufpa.br/index.php/revistamargens/article/view/4251>. Acesso em: 03 nov. 2020.

COSTA, Lucinete Gadelha da. A educação do campo em uma perspectiva da educação popular. In: GHEDIN, Evandro (org.). **Educação do campo: epistemologia e práticas**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2012, p. 117-136.

DIAS, Juliane Santos. **A formação dos professores que atuam na classe multisseriada na área rural no sul do Amazonas**. 2015. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2015.

DOSSO, Maria Regina; BRANDÃO, Elias Canuto. Educação do Campo: Avanços, limites e desafios para sua efetivação. In: CADERNOS, P.D.E. **Os Desafios da Escola Pública Paranaense na Perspectiva do Professor PDE**. 2013. Curitiba: SEED/PR., 2016. V.1. (Cadernos PDE). ISBN 978-85-8015-076-6. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=20>. Acesso em: 23 out. 2020.

FACCIO, Sara de Freitas. A educação do Campo e os movimentos sociais: uma trajetória de lutas. In: GHEDIN, E. (org.). **Educação do campo: epistemologia e práticas**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 196-205.

FERREIRA, Lúcia Gracia. **Professoras da Zona Rural: formação, identidade, saberes e práticas**. Salvador, 2010. Disponível em: http://www.cdi.uneb.br/pdfs/educacao/2010/lucia_gracia_ferreira.pdf. Acesso em: 05 abr. 2016.

FERREIRA, Silmar da Silva. **Programa Escola da Terra no estado do Amazonas: possibilidades e desafios da formação docente**. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2016.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 97, n. 247, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbeped/v97n247/2176-6681-rbeped-97-247-00534.pdf/>. Acesso em: 15 nov. 2020.

FRANCO, Maria Laura Publisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Brasília: Liber Livro, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: paz e terra, 1996. (coleção leitura).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FUNDAÇÃO AMAZONAS SUSTENTÁVEL (Amazonas). Fundo das Nações Unidas Para Infância (UNICEF): **Recortes e cenários educacionais em localidades rurais ribeirinhas do Amazonas**. Manaus, 2017.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. **Revista Diálogo Educacional**, v. 17, n. 53, p. 721-737, 2017. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/8429>. Acesso em: 20 nov. 2020.

GHEDIN, Evandro. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002. p. 129-149.

GHEDIN, Evandro. A despolitização operada e a contra-hegemonia construída pela escola do campo. In: GHEDIN, Evandro (org.). **Educação do campo**: epistemologia e práticas. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2012, p. 63-76.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej; CARDOSO, Maria Bárbara da Costa. **Educação do campo na Amazônia**: Interfaces com a educação quilombola. v. 7, n. 13, 2013. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/316>. Acesso em: 07 jul. 2020.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej; SILVA, Hellen do Socorro de Araújo; BRITO, Márcia Mariana Bittencourt. Educação superior do campo: desafios para a consolidação da licenciatura em educação do campo. **Educação em Revista**, v. 32, n. 4, p. 147-174, 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982016000400147&script=sci_arttext&tlng=pt. Acesso em: 20 nov. 2020.

HOLANDA, Driely Xavier de. O ciclo de alfabetização na educação do campo, as práticas de leitura e escrita proposta pelo PNAIC e suas contribuições para educação do campo. João Pessoa: UFPB, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/14614>. Acesso em: 25 nov. 2020.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**: educação 2018 (PNAD Continua), 2019 (Informativo). ISBN 978-85-240-4495-3. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101657_informativo.pdf. Acesso em: 03 abr. 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinópsse Estatística da Educação Básica 2019**. Brasília: Inep, 2020. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 10 jan. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo escolar da educação básica 2016**: notas estatísticas. Ministério da Educação, 2017. Brasília, DF: INEP, 2017. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notes_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf. Acesso em: 05 out. 2018.

JOBIM, Anísio. **O Amazonas**: sua história (ensaio antropogeográfico e político). Brasileira, 1957. Disponível em: <http://bdor.sibi.ufrj.br/bitstream/doc/64/1/292%20PDF%20-%20OCR%20-%20RED.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2020.

JOSEFI, Ângela Helena Bona. Alfabetização: concepções e contextos de ensino. **Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua Portuguesa**, v. 5, n. 9, p. 89-104, 2011. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/reaa/article/view/11568>. Acesso em: 25 nov. 2020.

LIBANEO, José Carlos. Tendências pedagógicas na prática escolar. **Revista da Associação Nacional de Educação–ANDE**, v. 3, p. 11-19, 1983. Disponível em: http://www.academia.edu/download/61023628/tendencias_pedagogicas_libaneo20191026-104281-2zt5nh.pdf. Acesso em: 03 dez. 2020.

LOPES, Sérgio Luiz. A prática pedagógica na educação do campo com foco na formação profissional. In: LOPES, Sérgio Luiz (org.). **Práticas educativas na educação do campo**: desafios e perspectivas na contemporaneidade. Boa Vista: Editora da UFRR, 2015. p. 77-105.

LOPES, Sérgio Luiz. Os desafios do professor do campo na contemporaneidade. In: LOPES, Sérgio Luiz (org.). **Práticas educativas na educação do campo**: desafios e perspectivas na contemporaneidade. Boa Vista: Editora da UFRR, 2015. p. 25-50.

MACHADO, Maria Zélia Versiani. Reflexões sobre a especificidade do campo em atividades didáticas de alfabetização e letramento. In: BORBA, Rute Elizabete de Souza Rosa; CRUZ, Magna do Carmo Silva (Org.). **Ciclo de palestras**: volume 2. Recife: Editora UFPE, p. 24-35, 2016.

MANAUS. Ministério Público Federal. Procuradoria da República no Amazonas. **Relatório da 2ª edição do projeto MPF nas comunidades amazônicas**: Humaitá/AM. Manaus, 2013.

MANFREDI, Sílvia Maria. **Metodologia do ensino**: diferentes concepções. Campinas, UNICAMP, 1993. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1974332/mod_resource/content/1/METODOLOGIA-DO-ENSINO-diferentes-concep%C3%A7%C3%B5es.pdf. Acesso em: 10 jan. 2021.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MAROTI, Paulo Sérgio. Metodologias Participativas em escolas rurais: a Regionalização do material didático (MD)/paradidático (MP) para a educação do campo. In: LOPES, Sérgio Luiz (org.). **Práticas educativas na educação do campo**: desafios e perspectivas na contemporaneidade. Boa Vista: Editora da UFRR, 2015. p. 141-160.

MENEZES, M. B. **O sujeito construtivista da alfabetização**: uma reflexão crítica. 1ª ed. EDUFMS, 2004. 144 p. ISBN: 85-7613-042-4.

MINAYO, Cecília de Souza. Trabalho de Campo: contexto de observação, interação e descoberta. In: DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO, Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 28. Ed, Petrópolis, RJ: Vozes, 2009, p. 61-77.

MIRANDA, Maria Irene. Epistemologia genética, alfabetização e letramento. **Educação e filosofia**, v. 22, n. 44, p. 141-158, 2008. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/download/1972/1646>. Acesso em: 13 fev. 2020.

MOLINA, Monica Castagna. Expansão das licenciaturas em Educação do Campo: desafios e potencialidades. **Educar em Revista**, n. 55, p. 145-166, 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602015000100145&script=sci_arttext. Acesso em: 10 nov. 2020.

MOLINA, Mônica Castagna; FREITAS, Helana Célia de Abreu. Avanços e desafios na construção da educação do campo. **Em Aberto**. Brasília, v. 24, n. 85, p. 17-31, abr. 2011. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/2483/2440>. Acesso em: 30 mar. 2019.

MOLINA, Mônica Castagna; HAGE, Salomão Mufarrej. Política de formação de educadores do campo no contexto da expansão da educação superior. **Revista Educação em questão**, v. 51, n. 37, p. 121-146, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/7174>. Acesso em: 10 nov. 2020.

MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Lais Mourão. Licenciatura em Educação do Campo. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Org). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo:

Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 468-474.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. História dos métodos de alfabetização no Brasil. In: **Conferência proferida durante o Seminário " Alfabetização e letramento em debate"**, promovido pelo Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, realizado em Brasília. 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf. Acesso em: 20 dez. 2018.

NETO, Luiz Bezerra. A educação rural no contexto das lutas do MST. In: ALVES, Gilberto Luiz (org.). **Educação do campo**: recortes no tempo e no espaço. Campinas, SP: Autores Associados, 2009 (coleção educação contemporânea).

NETO, Luiz Bezerra; BEZERRA, Maria Cristina dos Santos. Carneiro Leão e a luta por uma pedagogia ruralista. In: ALVES, Gilberto Luiz (org.). **Educação do campo**: recortes no tempo e no espaço. Campinas, SP: Autores Associados, 2009 (coleção educação contemporânea).

PIRES, Ângela Monteiro. **Educação do campo como direito humano**. São Paulo: Cortez Editora, 2012.

PRADO, Adonia Antunes. Ruralismo pedagógico no Brasil do Estado Novo. **Estudos sociedade e agricultura**, 1995, p. 5-27. Disponível em: <https://revistaesa.com/ojs/index.php/esa/article/download/55/56>. Acesso em: 29 dez. 2020.

PRAZERES, Maria Sueli Corrêa dos; CARMO, Eraldo Souza do. **Educação do campo e políticas públicas na Amazônia**: desafios e possibilidades. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/po-sters/0104.pdf>. Acesso em: 08 jan. 2019.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2ª ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013. Disponível em: https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=zUDsAQAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA13&dq=Metodologia+do+trabalho+cient%C3%ADfco:+m%C3%A9todos+e+t%C3%A9cnicas+da+pesquisa+e+do+trabalho+acad%C3%AAmico&ots=dcY-bjs9GK&sig=daz1fSfc1I_QLtB8KCWnXuCVI3Q. Acesso em: 01 out. 2019.

QEDU - OBSERVATÓRIO DA EDUCAÇÃO. Disponível em: <https://www.qedu.org.br/estado/104-amazonas/evolucao>. Acesso em: 20 fev. 2018.

QUEIROZ, João Batista Pereira de. A educação do campo no Brasil e a construção das escolas do campo. **Revista Nera**, v. 14, n. 18, p. 37-46, 2011. Disponível em: <http://www.reformaagrariaemdados.org.br/sites/default/files/1347-3845-1-PB.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2019.

RAMAL, Camila Timpani. O ruralismo pedagógico no Brasil: revisitando a história da educação rural. **X Jornada do HISTEDBR**, Vitória da Conquista, 2011. Museu Pedagógico [...] (UESB): grupo de estudos e pesquisas história, sociedade e educação no Brasil, 2011. Tema: História da Educação: Intelectuais, Memória e Política. Eixotemático: História, sociedade e educação. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada10/trabalhos.html. Acesso em: 07 fev. 2019.

RAMOS, Albanice de Souza. **Percepção Ambiental de Educadores do Campo e suas Influências no Processo Educacional no Município de Humaitá/AM**. 2019. Dissertação (Mestrado em Ciências Ambientais) – Universidade Federal do Amazonas, Humaitá, 2019. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/7188>. Acesso em: 15 jun. 2019.

RODRIGUES, Soraia de Oliveira et al. **Alfabetização e letramento no contexto da educação do campo**. TUIUTI: Ciência e Cultura, v. 6, n. 59, p. 109 -126, 2019. Disponível em: <https://revistas.utp.br/index.php/h/article/view/2329>. Acesso em: 01 dez. 2020.

ROSA, Daniela Souza da; CAETANO, Maria Raquel. Da educação rural à educação do campo: uma trajetória... Seus desafios e suas perspectivas. **Colóquio Revista Científica da FACCAT**. vol. 6, nº 1-2, 2008. Taquara: Rio Grande do Sul. Disponível em: <https://www.portaltrilhas.org.br/download/biblioteca/da-educacao-rural-a-educacao-do-campo.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2018.

SANTOS, Ramofly Bicalho dos; SILVA, Marizete Andrade da. Políticas públicas em educação do campo: Pronera, Procampo e Pronacampo. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 10, n. 2, p. 135-144, 2016. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1549>. Acesso em: 29 out. 2020.

SANTOS, Terezinha Fátima Andrade Monteiro dos. A educação no desenvolvimento da Amazônia. In: **XXI Colóquio da Secção Portuguesa da AFIRSE**. Educação, Economia e Território: o papel da educação no desenvolvimento. Lisboa: Atas Colóquio da Secção Portuguesa da AFIRSE, 2014. p. 408-416. Disponível em: http://www.anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT5/GT5_Comunicacao/TerezinhaFa%20timaSantos_GT5_integral.pdf. Acesso em: 25 abr. 2019.

SOUZA, Maria Antônia de. Prática Pedagógica: conceito, características e inquietações. **Artigo IV Encontro Ibero-Americano de Coletivos Escolares e Redes de Professores que fazem investigação na sua escola**, 2005.

SOUZA, Valdinei Costa. Política de formação de professores para a educação básica: a questão da igualdade. **Revista Brasileira de Educação**, v. 19, n. 58, p. 629-653, 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782014000800006&script=sci_arttext&tIng=pt. Acesso em: 29 out. 2020.

TAVARES, Maria Trindade dos Santos. **Da educação rural à educação do campo no Amazonas**: rupturas e permanências. 2018. 182 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus,

2018. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/6920>. Acesso em: 15 mar. 2019.

TAVARES, Maria Trindade dos Santos; BORGES, Heloisa da Silva. O Pronera como política para a Educação do Campo. In: GHEDIN, Evandro (org.). **Educação do campo**: epistemologia e práticas. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2012, p. 293-359.

TEIXEIRA, Edival Sebastião; BERNARTT, Maria de Lourdes; TRINDADE, Glademir Alves. Estudos sobre Pedagogia da Alternância no Brasil: revisão de literatura e perspectivas para a pesquisa. **Educação e pesquisa**, v. 34, n. 2, p. 227-242, 2008.

UNIBANCO - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO. **Panorama dos Territórios. Amazonas**: Observatório de educação, 2017. Disponível em: https://observatoriodeeducacao.org.br/wp-content/uploads/2017/03/Panoramas_AMAZONAS.pdf. Acesso em: 28 mar. 2019.

VASCONCELOS, Maria Eliane de Oliveira. **Educação do campo no amazonas**: história e diálogos com as territorialidades das águas, das terras e das florestas. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2017. Disponível em: <http://ppgedufpa.com.br/arquivos/File/mariaeliane.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2019.

VENDRAMINI, Célia Regina. Qual o Futuro das Escolas no Campo?. **Educação em Revista-UFMG**, v. 31, n. 3, p. 49-69, 2015. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3993/399360943003.pdf>. Acesso em: 07 dez. 2018.

VIECILI, Gladis Brendler. **Compreensões sobre a alfabetização**. Dissertação: Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. Unijui. Ijuí, p. 70, 2009. Mestrado em Educação nas Ciências. Departamento de Pedagogia.

VIEIRA, Norma Cristina; MACIEL, Rogerio Andrade; MACIEL, Wanessa Rafaela Andrade. Formação continuada de professores do campo no Programa Escola da Terra e a concepção do currículo. **Revista Teias**, v. 18, n. 50, p. 30-48, 2017. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/27077>. Acesso em: 07 set. 2019.

APÊNDICES

APÊNDICE A: Instrumento de Coleta de Dados

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO - PPGE
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

Entrevista: Educação do Campo: práticas pedagógicas e metodológicas concretizadas numa escola do campo no município de Humaitá/AM.

Mestranda: Ivanete Franco dos Santos

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Rosângela Fátima Cavalcante França

Seção I: Perfil dos professores

1. idade:
2. sexo: () Masculino () Feminino () outros:
3. estado Civil: () solteiro () casado () separado ou divorciado
() união estável () outros
4. Quantos anos tem de docência?
5. Qual seu regime de trabalho: () concurso () seletivo () outros
6. Qual sua carga horária de trabalho: () 20h () 40h () 60h
7. Já lecionou em outras escolas do campo? se sim, em quais comunidades?
8. Exerce outra atividade além de lecionar? qual?
9. A quanto tempo trabalha como professor nesta comunidade?
10. A quanto tempo trabalha com a alfabetização?
11. Qual a sua formação? especifique.

Seção II: Experiência em alfabetizar na escola do campo.

12. Você já participou de algum programa ou projeto de formação para o ensino na Educação do Campo? Comente.
13. Quais os pressupostos teóricos que orientam a sua prática alfabetizadora?
14. Qual metodologia utiliza para alfabetizar?
15. Quais recursos e estratégias utilizam para trabalhar as práticas de leitura e escrita em sala de aula?
16. Ao alfabetizar você encontra dificuldade? Comente.
17. Na sua opinião, quanto à alfabetização: o que poderia ser feito para melhorar o processo de ensino e aprendizagem na Educação do Campo?

APÊNDICE B: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE/Docentes**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE**

Esta pesquisa seguirá os critérios da ética em pesquisa com seres humanos conforme disposto na resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde.

I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:

Nome do participante: (Professores Alfabetizadores do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal em Humaitá - AM)

II – DADOS SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA:

1) TÍTULO DO PROTOCOLO DE PESQUISA: EDUCAÇÃO DO CAMPO: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ALFABETIZADORAS NA ESCOLA DO CAMPO DO MUNICÍPIO DE HUMAITÁ/AM

2) PESQUISADOR RESPONSÁVEL: IVANETE FRANCO DOS SANTOS

3) DURAÇÃO DA PESQUISA: Outubro de 2019 a Novembro de 2019

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

O(a) Sr.(Sr.ª) está sendo convidado para participar da pesquisa: “**EDUCAÇÃO DO CAMPO: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ALFABETIZADORAS NA ESCOLA DO CAMPO DO MUNICÍPIO DE HUMAITÁ/AM**”, de responsabilidade da pesquisadora **Ivanete Franco dos Santos**, mestranda do Programa de Pós Graduação *Stricto sensu* em Educação, Mestrado Acadêmico em Educação (MEDUC) da Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Esta investigação compreende as práticas pedagógicas e metodológicas desenvolvidas por professores que trabalham com a alfabetização (1º ao 3º ano), considerando a realidade da escola do campo no Município de Humaitá (AM), tendo por:

Objetivo geral: Analisar as práticas pedagógicas alfabetizadoras e as metodologias concretizadas em uma escola do campo do município de Humaitá/AM, considerando: formação de professor, material didático e o acompanhamento pedagógico presentes na escola.

Objetivos Específicos:

- a) Apresentar o contexto histórico e legal em que se insere a educação do campo no Brasil, no Amazonas e no Município de Humaitá/AM;
- b) Apontar as concepções de ensino que contribuem com o processo de alfabetização no Brasil;
- c) Identificar os princípios, teórico e metodológico, que fundamentam a prática pedagógica alfabetizadora;
- d) Configurar o perfil dos professores alfabetizadores e o lócus de sua atuação no município de Humaitá, Amazonas.
- e) Descrever as dificuldades/desafios apresentado pelos professores no processo de alfabetização (município de Humaitá/AM).
- f) Demonstrar de que forma as práticas pedagógicas e metodológicas empreendidas podem contribuir para a superação dos desafios presentes na sala de aula (Humaitá/AM).

Dessa forma convém esclarecer que:

1) Sua participação nesta pesquisa será em entrevista semiestruturada, composta por perguntas abertas. Sendo que, a entrevista será realizada exclusivamente pela pesquisadora responsável, não sendo terceirizada a quaisquer outras pessoas;

2. Ao concordar, este termo de consentimento será impresso em duas vias originais, rubricadas em todas as suas páginas, as quais serão assinadas, ao seu término, pelo(a) Sr.(a), assim como, pela pesquisadora responsável. Neste termo, consta o número do telefone e endereço da pesquisadora, a qual poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

IV AVALIAÇÃO DO RISCO/BENEFÍCIO DA PESQUISA

(X) Risco Mínimo () Risco Maior que mínimo

Descrição do Risco: A participação nesta pesquisa não traz complicações legais. Os procedimentos adotados pela mesma obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos, conforme Resolução nº 510 de 07 de abril de 2016 - Conselho Nacional de Saúde CONSEP. No entanto, como toda a pesquisa que envolve seres humanos pode oferecer algum tipo de risco, classificamos, nesta investigação, como risco mínimo, cuja probabilidade de dano ou desconforto pode ser previsto antecipadamente, pois na maioria das vezes esses danos são semelhantes aos vivenciados no cotidiano das pessoas. Abaixo, destacamos alguns possíveis riscos, formas e medidas de prevenção e providências para minimizar tais riscos. **Método de Coleta de dados:** os instrumentos de coleta de dados será observação e entrevista semiestruturada executados com os participantes ao longo do processo de pesquisa, portanto, há **possibilidade do seguinte risco:** é possível que os professores não aceitem participar da pesquisa ou mesmo dar informações sobre os dados solicitados. Portanto, serão adotadas as seguintes **medidas de prevenção e providências para minimizar o risco:** a pesquisadora irá orientar os participantes que a pesquisa tem a finalidade de construir, sistematizar e socializar conhecimentos e práticas de ensino que favoreçam a qualidade da educação escolar, o que irá

favorecer na aprendizagem dos estudantes, além de propiciar ao participante um ambiente agradável e seguro para a realização da pesquisa. Será assegurada a assistência ao participante durante toda a pesquisa, bem como será garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre a pesquisa e suas consequências. Enfim, tudo o que o colaborador queira saber antes, durante e depois da sua participação. O colaborador tem a livre escolha em recusar a participar da pesquisa e sua decisão não lhe acarretará nenhum prejuízo ou dano. Os dados obtidos por meio dessa pesquisa, em caráter confidencial, serão assegurados aos participantes total sigilo das informações. Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais, somente a pesquisadora e o professor orientador terão acesso aos dados; é garantida a não violação e a integridade dos documentos apresentados; os resultados da pesquisa terão divulgação pública; sempre serão respeitados os valores culturais, sociais, morais, religiosos e éticos, bem como os hábitos e costumes. Destaca-se ainda, a inexistência de conflito de interesses entre a pesquisadora e os participantes da pesquisa. Não está prevista nenhuma forma de ressarcimento de despesas, pois considera-se que o/a participante não terá nenhuma despesa ao participar desta pesquisa. A observação, entrevista ocorrerão na Escola Municipal de Ensino Fundamental selecionada para pesquisa, conforme cronograma a ser estabelecido entre a pesquisadora e os participantes.

Descrição do Benefício: Ao participar desta pesquisa, O (a) Sr. (Sr.^a) não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga indícios importantes no sentido de disponibilizar à comunidade escolar e aos pesquisadores em Educação dados sobre a proposta de pesquisa como forma de adquirir conhecimentos sobre a realidade dos professores e a socialização de boas práticas no ambiente escolar do campo, bem como poderá servir de apontamento para futuras pesquisas acerca dessa temática no município, no estado e em âmbito nacional e/ou internacional. Ao final desta pesquisa, será produzida uma Dissertação de Mestrado, artigos científicos sobre as contribuições e apontamentos percebidos a partir da investigação realizada. Comprometemo-nos a manter uma parceria de diálogos com os colaboradores, divulgando os resultados desta pesquisa, assim como contribuindo em parcerias e/ou projetos futuros.

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

PESQUISADORA: Ivanete Franco dos Santos; Celular/*Whatsapp*: (97) 9 8102-6980; E-mail: ivanetefranco03@hotmail.com. Programa de pós-graduação em Educação Mestrado Acadêmico em Educação da Fundação Universidade Federal de Rondônia - UNIR; Campus José Ribeiro Filho - BR 364, Km 9,5. Porto Velho/RO - CEP: 76815-800. (69) 2182-2172 Sala 110-C, Bloco 4^a <http://www.ppge.unir.br/> | E-mail: mestradoeducacao@unir.br.

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS DA FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA - CEP

Endereço: Campus José Ribeiro Filho - BR 364, Km 9,5. Porto Velho/RO - CEP: 76815-800. Telefone: (69) 2182-2116. E-mail: cep@unir.br.

COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA – CONEP

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

VI CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa **“EDUCAÇÃO DO CAMPO: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ALFABETIZADORAS NA ESCOLA DO CAMPO DO MUNICÍPIO DE HUMAITÁ/AM” e concordo em participar.** O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Fundação Universidade Federal de Rondônia; Endereço: Campus José Ribeiro Filho - BR 364, Km 9,5. Porto Velho/RO - CEP: 76815-800. Telefones: (69) 2182-2116, E-mail: cep@unir.br. **Consinto**, também, que os resultados obtidos por meio da entrevista, dos textos produzidos ou do registro de imagens sejam apresentados e/ou publicados em periódicos, artigos, livros, comunicações orais e/ou pôsteres em congressos da área de educação e outros julgados relevantes pela pesquisadora em eventos locais, regionais, nacionais e internacionais.

Humaitá (AM), ____ de _____ de 20__.




Assinatura do participante da pesquisa

Pesquisador(a)/orientando(a)

Pesquisador(a)/orientador(a)

ANEXOS

ANEXO A: Autorização da Secretária de Educação para Realização da Pesquisa

ESTADO DO AMAZONAS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
PREFEITURA MUNICIPAL DE HUMAITÁ
"Humaitá de todos nós"

AUTORIZAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DE PESQUISA NA ESCOLA


A Secretaria Municipal de Educação do Município de Humaitá-AM, após ter apreciado a justificativa e os objetivos do Projeto de Pesquisa Intitulado **Educação do Campo: práticas pedagógicas alfabetizadoras na Escola do Campo no município de Humaitá-AM**, tem como objetivo: Analisar as práticas pedagógicas alfabetizadoras e as metodologias concretizadas em uma Escola do Campo do município de Humaitá-AM, considerando: formação de professor, material didático e acompanhamento pedagógico presente na escola.

Este projeto está sob a responsabilidade da Aluna-Pesquisadora Ivanete Franco dos Santos, sob a orientação da Professor Dr. Wendell Fiori de Faria, que faz parte do mestrado Acadêmico em Educação da UNIR.


Neste sentido, a SEMED-Humaitá, **autoriza o desenvolvimento desta pesquisa na escola**, no período de setembro de 2019 a maio de 2020, por entender que essas ações fortalecem a parceria com a UNIR e pode contribuir para a melhoria da educação no nosso município

Humaitá, 05 de agosto de 2019.

Atenciosamente



Raimunda Darque de Souza
Secretária Municipal de Educação



ANEXO B: Lista completa de instituições de ensino superior que oferecem Licenciatura em Educação do Campo (Procampo)

Ministério da Educação				
Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão				
Diretoria de Políticas de Educação do Campo, Indígena e para as Relações Étnico-Raciais				
PROCAMPO – EDITAL Nº2/2012				
Cursos de Licenciatura em Educação do Campo				
Região	UF	Instituição	Campus	
Centro-Oeste	DF	UnB	Universidade de Brasília	Planaltina
	GO	UFG	Universidade Federal de Goiás	Catalão
	GO	UFG	Universidade Federal de Goiás	Goiás
	MS	UFGD	Universidade Federal da Grande Dourados	Dourados
	MS	UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	Campo Grande
Nordeste	BA	UFRB	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia	Amargosa
	BA	UFRB	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia	Feira de Santana
	MA	IFMA	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão	São Luís Maracanã
	MA	UFMA	Universidade Federal do Maranhão	Bacabal
	PI	UFPI	Universidade Federal do Piauí	Cinobelina Elvas
	PI	UFPI	Universidade Federal do Piauí	Floriano

	PI	UFPI	Universidade Federal do Piauí	Picos
	PI	UFPI	Universidade Federal do Piauí	Teresina
	RN	UFERSA	Universidade Rural do Semi-Árido	
Norte	AM	UNIFAP	Universidade Federal do Amapá	Magazão
	PA	UFPA	Universidade Federal do Pará	Altamira
	PA	UFPA	Universidade Federal do Pará	Cametá
	PA	UFPA	Universidade Federal do Pará	Abaetetuba
	PA	UNIFESSPA	Universidade Federal do Pará do Sul e Sudeste do Pará	Marabá
	RO	UNIR	Universidade Federal de Rondônia	Rolim de Moura
	RR	UFRR	Universidade Federal de Roraima	Boa Vista
Norte	TO	UFT	Universidade Federal do Tocantins	Arraias
	TO	UFT	Universidade Federal do Tocantins	Tocantinópolis
Sudeste	ES	UFES	Universidade Federal do Espírito Santo	Goiabeiras
	ES	UFES	Universidade Federal do Espírito Santo	São Mateus
	MG	UFV	Universidade Federal de Viçosa	Viçosa

	MG	UFTM	Universidade Federal do Triângulo Mineiro	Uberaba
	MG	UFVJM	Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri	Diamantina
	RJ	UFF	Universidade Federal Fluminense	St. Antônio de Pádua
	RJ	UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	Seropédica
Sul	PR	UFPR	Universidade Federal do Paraná	Litoral Sul
	PR	UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná	Dois Vizinhos
	RS	IF Farroupilha	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha	Jaguari
	RS	UNIPAMPA	Universidade Federal do Pampa	Dom Pedrito
	RS	FURG	Universidade Federal do Rio Grande	São Lourenço do Sul
	RS	UFRS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Litoral Norte
	RS	UFRS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Porto Alegre
	SC	UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul	Erechim
	SC	UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul	Laranjeiras
	SC	UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina	Florianópolis

IFES que ofertam a Licenciatura em Educação do Campo e que não participaram do Edital 02/2012

MG	UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais	Belo Horizonte
PB	UFCG	Universidade Federal de Campina Grande	Sumé
RN	IFRN	Instituto Federal do Rio Grande do Norte	Canguaretama

ESTADUAIS

CE	URCA	Universidade Regional do Cariri	Crato
AL	UNEAL	Universidade Estadual de Alagoas	Arapiraca
SP	UNITAU	Universidade Estadual de Taubaté	Taubaté
CE	UECE	Universidade Estadual do Ceará	Fortaleza
BA	UNEB	Universidade Estadual da Bahia	Itaberaba

ANEXO C: Manifesto das Educadoras e dos Educadores da Reforma Agrária ao Povo Brasileiro

São Paulo, sexta-feira, 1 de agosto de 1997 **FOLHA DE S. PAULO** bra

[Texto Anterior](#) | [Próximo Texto](#) | [Índice](#)

Leia o manifesto do MST

Leia a seguir a íntegra do "Manifesto das educadoras e dos educadores da Reforma Agrária ao povo brasileiro", divulgado ao final de encontro de educadores do MST, ontem em Brasília.

No Brasil, chegamos a uma encruzilhada histórica. De um lado está o projeto neoliberal, que destrói a Nação e aumenta a exclusão social. De outro lado, há a possibilidade de uma rebeldia organizada e da construção de um novo projeto. Como parte da classe trabalhadora de nosso país, precisamos tomar uma posição. Por essa razão, nos manifestamos.

1. Somos educadoras e educadores de crianças, jovens e adultos de acampamentos e assentamentos de todo o Brasil, e colocamos o nosso trabalho a serviço da luta pela Reforma Agrária e das transformações sociais.
2. Manifestamos nossa profunda indignação diante da miséria e das injustiças que estão destruindo nosso país, e compartilhamos do sonho da construção de um novo projeto de desenvolvimento para o Brasil, um projeto do povo brasileiro.
3. Compreendemos que a educação sozinha não resolve os problemas do povo, mas é um elemento fundamental nos processos de transformação social.
4. Lutamos por justiça social! Na educação, isso significa garantir escola pública, gratuita e de qualidade para todos, desde a educação infantil até a universidade.
5. Consideramos que acabar com o analfabetismo, além de um dever do Estado, é uma questão de honra. Por isso nos comprometemos com esse trabalho.
6. Exigimos, como trabalhadoras e trabalhadores da educação, respeito, valorização profissional e condições dignas de trabalho e de formação. Queremos o direito de pensar e de participar das decisões sobre a política educacional.

7. Queremos uma escola que se deixe ocupar pelas questões de nosso tempo, que ajude no fortalecimento das lutas sociais e na solução dos problemas concretos de cada comunidade e do país.

8. Defendemos uma pedagogia que se preocupe com todas as dimensões da pessoa humana e que crie um ambiente educativo baseado na ação e na participação democrática, na dimensão educativa do trabalho, da cultura e da história de nosso povo.

9. Acreditamos numa escola que desperte os sonhos de nossa juventude, que cultive a solidariedade, a esperança, o desejo de aprender e ensinar sempre e de transformar o mundo.

10. Entendemos que, para participar da construção desta nova escola, nós, educadoras e educadores, precisamos constituir coletivos pedagógicos com clareza política, competência técnica, valores humanistas e socialistas.

11. Lutamos por escolas públicas em todos os acampamentos e assentamentos de Reforma Agrária do país e defendemos que a gestão pedagógica das escolas tenha a participação da comunidade sem-terra e de sua organização.

12. Trabalhamos por uma identidade própria das escolas do meio rural, com um projeto político-pedagógico que fortaleça novas formas de desenvolvimento no campo, baseadas na justiça social, na cooperação agrícola, no respeito ao meio ambiente e na valorização da cultura camponesa.

13. Renovamos, diante de todos, nosso compromisso político e pedagógico com as causas do povo, em especial com a luta pela Reforma Agrária. Continuaremos mantendo viva a esperança e honrando nossa pátria, nossos princípios, nosso sonho...

14. Conclamamos todas as pessoas e organizações que têm sonhos e projetos de mudança, para que juntos possamos fazer uma nova educação em nosso país, a educação da nova sociedade que já começamos a construir.

MST

Reforma Agrária: uma luta de todos

1º Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária

Homenagem aos educadores Paulo Freire e Che Guevara
Brasília, 28 a 31 de julho de 1997.

ANEXO D: Distribuição Nacional dos Pólos da Universidade Aberta do Brasil (UAB)

ACS
Assessoria de Comunicação Social

Ministério
da Educação

**Distribuição nacional dos 555 pólos
da Universidade Aberta do Brasil**

Hoje, a Universidade Aberta do Brasil tem 555 pólos (fases um e dois) nos 26 estados da Federação e no Distrito Federal. Destes pólos, 288 são da primeira etapa (todos em atividade) e 267 da segunda fase (em implantação).

Os 555 pólos estão divididos por regiões e por estados:

Região Norte - Tem 85 pólos assim distribuídos: Acre (8), Amazonas (7), Amapá (3), Pará (33), Roraima (15), Rondônia (7) e Tocantins (12).

Região Nordeste - 176 pólos: Alagoas (5), Bahia (44), Ceará (29), Paraíba (17), Pernambuco (10), Piauí (26), Rio Grande do Norte (11), Sergipe (12) e Maranhão (22).

Região Centro-Oeste - 45 pólos: Distrito Federal (2), Goiás (21), Mato Grosso do Sul (8) e Mato Grosso (14).

Região Sul - 97 pólos: Paraná (37), Santa Catarina (17) e Rio Grande do Sul (430).

Região Sudeste - 152 pólos: São Paulo (36), Rio de Janeiro (31), Espírito Santo (27) e Minas Gerais (58).