

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

Dilma Terezinha da Silva Barreto**

Alder de Sousa Dias***

RESUMO

O presente artigo relaciona três campos do conhecimento em educação: a política educacional, a formação continuada e a educação do campo. Tem-se como objetivo a análise das ações de formação continuada da Divisão de Educação do Campo da Secretaria Municipal de Educação de Santana-AP (DEC/SME-STN). Consiste em uma pesquisa de abordagem predominantemente qualitativa, que se utilizou de levantamento documental e bibliográfico, seguidos de pesquisa de campo. Os sujeitos da pesquisa foram 3 (três) profissionais da educação lotados na DEC/SME-STN. Compreende-se que a educação do campo apresenta particularidades inerentes à sua realidade e precisam ser consideradas dentro das políticas educacionais, inclusive no que tange à formação continuada. Aponta-se a necessidade de uma formação constante dos docentes da educação básica frente aos desafios da profissão, incorporando os saberes para a efetiva emancipação das escolas do campo. Conclui-se que ainda são inúmeras as dificuldades para a realização de políticas de formação continuada de professores do campo, sendo a atuação dos movimentos sociais juntamente com estudos acadêmicos elementos fundamentais para alcançar conquistas político-educacionais.

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

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

ABSTRACT

This article relates three fields of knowledge in education: educational policy, continuing education, and countryside education. The purpose of this study is to analyze the continuing education actions of the Countryside Education Division of the Municipal Education Department of Santana-AP (DEC/SME-STN). It consists of a research with predominantly qualitative approach, which used documentary and bibliographic survey, followed by field research. The subjects of the research were 3 (three) education professionals in the DEC/SME-STN. It is understood that countryside education has peculiarities that are inherent to its reality and that need to be considered within the educational policies, including the continuing education. There is a need for constant training of the basic education teachers,

** Mestre em Planejamento e Políticas Públicas- UECE. Especialização em Política Educacional da Unifap. Especialista em Educação Especial e Inclusiva (IESAP). Licenciada em História pela Unifap. Docente vinculada à Secretaria Municipal de Educação de Santana. Contato: amlidbarreto@hotmail.com

*** Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará (PPGED/UFPA), Mestre em Educação pelo PPGED da Universidade do Estado do Pará (UEPA), Especialista em Filosofia da Educação (PPGED/UFPA) e Graduado em Pedagogia (UEPA). É docente do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Unifap – Campus Mazagão. Contato: alderdiass@yahoo.com.br

considering the professional challenges, incorporating the knowledge for the effective emancipation of the countryside schools. It is concluded that there are still many difficulties for the implementation of policies of continuing education for the countryside teachers, and the action of the social movements as well as the academic studies are fundamental elements to reach political-educational achievements.

Keywords: Educational Policy; Continuing Education; Countryside Education.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo resulta de uma confluência temática da política educacional, da formação continuada (que por vez é inserida em um mote epistemológico mais abrangente: a formação de professores) e a educação do campo, tendo-se como foco as ações de formação continuada para os professores da educação do campo, desenvolvidas Divisão de Educação do Campo da Secretaria Municipal de Educação de Santana-AP (DEC/SME-STN).

O motivo pessoal pela escolha desse estudo vem desde a graduação e tem a ver sobre o porquê do descaso com a classe docente e a educação do campo, haja vista que está previsto em lei a igualdade em atenção educacional para todos.

Do ponto de vista social, espera-se que as análises aqui presentes contribuam para problematizar as ações desenvolvidas em vista de uma melhoria da educação básica do campo amapaense, sobretudo considerando-se o contexto nacional de desmonte de direitos e políticas sociais

A despeito de os entes federados não assumirem seu papel ou o fazem com: “ineficiência, fragilidade e vulnerabilidade do sistema de cooperação entre os entes federados nas políticas públicas” (ARROYO, 2013, p. 655), configura-se como momento importante as discussões acerca da temática educação, e, principalmente, considerando-se os povos do campo, ainda distantes de uma realidade com equidade em relação à aplicação de políticas com isonomia entre escolas urbanas e rurais.

Nesse sentido, é legítima e atual a luta por uma educação do campo, tal como defende Caldart (2009.p. 149): “[...] uma Educação NO campo para o indivíduo por direito ser educado no lugar onde vive e DO campo, que seja uma educação pautada no seu envolvimento, perpetuada a própria cultura e raízes dentro das suas necessidades humanas e sociais”. Ante a essa “bandeira” de luta, a análise de documentos legais e de ações político-educacionais sobre a educação do campo e a formação de professores adquire maior contorno social e científico. Mote pelo qual apresenta-se a questão-problema que resultou nesse artigo:

como estão sendo realizados as ações de formação continuada para professores da educação do campo no contexto da DEC/SME-STN? Sendo o objetivo central do trabalho a análise das ações de formação continuada da DEC/SME-STN.

Metodologicamente realizou-se uma pesquisa de campo de abordagem predominantemente qualitativa, que contou com levantamento documental e bibliográfico sobre o objeto de estudo e para a análise dos dados obtidos através das entrevistas sobre a formação continuada dentro do órgão locus do estudo.

Inicialmente, abordou-se nesse trabalho uma breve caracterização da educação do campo como movimento social e política pública. Posteriormente, procurou-se compreender o Plano Nacional de Educação (PNE) dentro das especificações da formação continuada dos professores da educação do campo, explicitando-se caminhos e atuações propostas para os entes federados com o fim de fomentar as indicações. Em seguida, analisou-se criticamente as ações de formação continuada da DEC/SME-STN, tendo-se por base as especificidades da educação do campo, contidas no PNE. Entre outros aspectos, conclui-se afirmando ser necessário pensar e agir tendo em vista possibilidades que nos leve a refletir sobre a formação continuada como uma atividade contínua e adaptada para viabilizar elementos identificadores da educação do campo.

2 METODOLOGIA

No que concerne à forma de abordagem a pesquisa é de predominância qualitativa, na medida em que realiza análise crítico-reflexiva sobre a formação continuada oferecida para professores atuantes na educação do campo, vinculados à SME-STN.

O locus da pesquisa foi a DEC/SME-STN. A coleta de dados ocorreu de dezembro/2017 a agosto/2018. Foi feito levantamento documental, tendo por base documentos, como: PNE; Diretrizes Estaduais da Educação do Campo; e o Plano Municipal da Educação de Santana-AP. De maneira concomitante, realizou-se o levantamento bibliográfico com foco para a compreensão do que venha a ser a educação do campo e para as políticas de formação continuada no PNE. Destacam-se como elementos categoriais de análise os conhecimentos de educação popular de Freire (2013), as contribuições sobre políticas, movimentos sociais e formação docente de Miguel Arroyo (2013), os retratos de realidade da educação do campo elaborados por Hage (2010), entre outros.

Os sujeitos da pesquisa foram 3 (três) profissionais da educação lotados na DEC/SME-STN. Para obter uma relação mais aberta, menos informal com os entrevistados, optou-se por

realizar entrevistas com roteiro semiestruturado, por entender ser com a proximidade entre o entrevistado e o pesquisador a melhor forma de produzir e selecionar os materiais empíricos com mais veracidade, para organizar os dados com os referenciais teóricos conforme o tema proposto (DUARTE, 2004).

Todos os sujeitos foram previamente informados da realização do processo metodológico da pesquisa e comprovaram consenso através da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Os sujeitos têm entre 31 e 44 anos, entre 4 a 23 anos de experiência na Educação e de 1 a 10 anos de atuação na Educação do Campo e formação continuada. São dois (2) sujeitos do sexo masculino e um (1) do feminino, A seguir, apresenta-se um quadro referente aos dados descritos.

Quadro 1 – Caracterização dos sujeitos da pesquisa

Código	Idade	Sexo	Habilitações acadêmicas	Tempo de serviço docente	Tempo de atuação na DEC
Ex-Coordenador	31	Masculino	Licenciado em Filosofia; Especialização em Gestão e Administração Pública.	7	3
Coordenador	34	Masculino	Licenciado em Biologia	4	1
Responsável	44	Feminino	Licenciado em Pedagogia com especialização em Supervisão, Orientação e Administração escolar e Mestra em Desenvolvimento Regional	23	10

Fonte: Autoria própria. Nov./2018.

Desse modo para preservar a identidade dos sujeitos optou-se pelo emprego de códigos de acordo com a função dos sujeitos, que respectivamente serão chamados de Ex-Coordenador, Coordenador e Responsável. O termo “Ex-coordenador” se dá em virtude do entrevistado ter sido recém substituído do cargo de coordenador do DEC. “Coordenador”, porque é o indivíduo que responde diretamente sobre as questões administrativas da Divisão.

“Responsável”, por ser a profissional que organiza a formação continuada para os professores da educação do campo.

3. EDUCAÇÃO DO CAMPO: UMA CARACTERIZAÇÃO POLÍTICO-EDUCACIONAL

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

A partir dos anos 1980 a busca por direitos e espaços seguiu intensa. Os movimentos sociais se mobilizaram de maneira organizada, nessa conjuntura de mudanças pelo não preconceito, em favor da igualdade das raças, da igualdade social é que surgem as discussões pela educação do campo, mostrando-se não inferior mas diferente e exigindo respeito perante a sociedade, não necessariamente querendo reformas, mas adaptando os conteúdos, percebendo as diferenças e a compreensão do ajustamento das ações educacionais em consonância com a situação de cada localidade (BEZERRA NETO, 2010).

Enquanto movimento social, é desafiador a procura de qualidade na formação do profissional e como consequência qualitativa a melhoria na aprendizagem dos sujeitos, mas esses avanços tendem a ser conquistados coletivamente, sendo um processo histórico de lutas por direitos, conforme destaca Arroyo (2015, p. 19):

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

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

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

Contudo, conforme dados do Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE), a população estimada no Estado do Amapá é de 797.722 pessoas. Desse quantitativo, 601.036 pessoas residem na zona urbana e 68.490 pessoas residem na zona rural, podendo-se relacionar essa realidade às características do povo amapaense.

Ante a esses dados, depreende-se que as famílias que residem na zona rural amapaense, precisam migrar para áreas urbanas, pois tendem a oferecer melhores condições nos diversos serviços públicos, como a educação.

O I Encontro de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (Enera) realizado em 1997 demonstrou a insatisfação dos Movimentos dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e foi um marco da luta política pela emancipação da população do campo, a própria denominação “educação rural” antes tinha como pretensão a escolarização como instrumento de adaptação do homem ao meio produtivo apenas e a idealização de um mundo de trabalho urbano; este fato conforme Oliveira e Campos (2012); “contribuiu ideologicamente para forçar a saída dos sujeitos do campo para tornarem-se operários da cidade”(p.240). Atribuindo-se uma formação de educadores tal qual Arroyo (2012) denomina como” um protótipo único, genérico de docentes” privilegiando a formação mediante uma visão urbana, como uma espécie de extinção e privilegia profissionalizar para as escolas do campo professores da cidade sem vínculo com a cultura e os saberes dos povos do campo. (p.361).

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

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

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

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

Nesse sentido, Oliveira Neto (2017, p. 161), aponta que a “educação do campo está tentando assumir um papel preponderante, na tentativa de ecoar a voz historicamente silenciada dos vários indivíduos trabalhadores e familiares que constroem o seu lugar como um território de vida em favor de um projeto popular de país”, e articulando-se em consonância com a formação política, e entender a realidade empírica em que está associada.

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

A Resolução nº 02/2008, estabelece as Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo;

configura-se outro avanço na busca pela qualidade e formação docente, especificamente no Art 5º, inciso 2º enfatiza que “a admissão e formação inicial e continuada dos professores, pessoal de magistério e de apoio ao trabalho docente deverão considerar sempre a formação pedagógica apropriada à Educação do Campo e às oportunidades de atualizar-se e aperfeiçoar-se em suas especificidades” (2008, p.03).

Outra importante conquista na educação do campo ampla e concisa é a Política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária-PRONERA; titulada pelo Decreto nº 7.352/2010; além de garantir a ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo, amplia os tópicos da Formação Continuada subentende-se a importância do profissional preparado e em constante atualização de conhecimentos. Nessa perspectiva segue abaixo alguns tópicos desses avanços:

- A educação do campo concretizar-se-á mediante a oferta de formação inicial e continuada de profissionais da educação, a garantia de condições de infraestrutura e transporte escolar, bem como de materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e desporto adequados ao projeto político-pedagógico e em conformidade com a realidade local e a diversidade das populações do campo. (2010, p.01)
- desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo;(p.02)
- formação inicial e continuada específica de professores que atendam às necessidades de funcionamento da escola do campo;(p.03)
- A formação de professores poderá ser feita concomitantemente à atuação profissional, de acordo com metodologias adequadas, inclusive a pedagogia da alternância, e sem prejuízo de outras que atendam às especificidades da educação do campo, e por meio de atividades de ensino, pesquisa e extensão. (p.03)

Esses aspectos legais estão dispostos no referido Decreto e se forem concretizadas em conformidade ao descrito, irão reparar uma defasagem histórica, em que as populações do campo eram tratadas sem levar em conta as suas particularidades de espaço, cultura, temporalidade, seu modo de vida, a formação continuada torna-se um apelo dos docentes pois cotidianamente presenciam turmas bisseriadas, multisseriadas, evasão escolar, rotatividade de alunos ou dos próprios colegas de trabalho.

Molina (2012) ressalta o protagonista dos sujeitos do campo, garantindo-se a inovação das práticas pedagógicas e o avanço no reconhecimento legal dessas inovações, um dos aspectos centrais entendidos pela autora com relação ao Decreto nº7.352, de 2010 é o fato de “ter alçado a educação do campo à política de Estado superando os limites existentes decorrentes do fato de sua execução dar-se apenas por meio de programas de governo, sem garantia de permanência e continuidade” (p.456); nestes termos o diferencial dessas políticas educacionais está na participação, na concepção e na sua proposta de execução, e principalmente nos objetivos formativos que as conduzem a partir do entendimento de formação contidas nas políticas de educação do campo conquistadas pela reflexão sobre o perfil de ser humano que se deseja formar, conforme os ideais da coletividade, da solidariedade na superação da propriedade privada (TAFAREL; MOLINA, 2012, p. 576) .

As políticas educacionais quando conquistadas a partir da organização dos movimentos sociais apresentam melhores fundamentações e objetivos claros e é exatamente a inconformidade necessária ao que Arroyo (2013), considera a questão nuclear desafiante a ocupar nossos estudos sobre o sistema educacional é se na medida em que os grupos não se aceitam em determinado lugar e pressionam por outro, será possível a mudança. (p.673).

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

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

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

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

Confere-se destaque para as diretrizes voltadas para a valorização dos profissionais da educação, embora abarquem nesta temática também as voltadas à redução das desigualdades e à valorização da diversidade, presentes nas metas 4 e 8, partindo do fato histórico de a educação do campo estar em desvantagem de capital sociocultural em relação a equidade nos diversos recursos para os enfrentamentos indispensáveis para o desenvolvimento dos sujeitos do campo.

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

Garantir em regime de colaboração entre, a união, os estados, o distrito federal e os municípios no prazo de um ano de vigência deste PNE, política nacional de formação de profissionais da educação de que tratam os incisos I,II e III do caput do art.61 da lei n.º9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtido em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. (BRASIL, 2014, p. 263).

Dando destaque ao Gráfico 1, o qual corresponde ao percentual de docência com professores que possuem formação superior compatível com a disciplina que leciona, por localização da escola - 2013, através da fonte Censo da Educação Básica, elaborado pelo Dired/INEP, importa tratar o constatado.

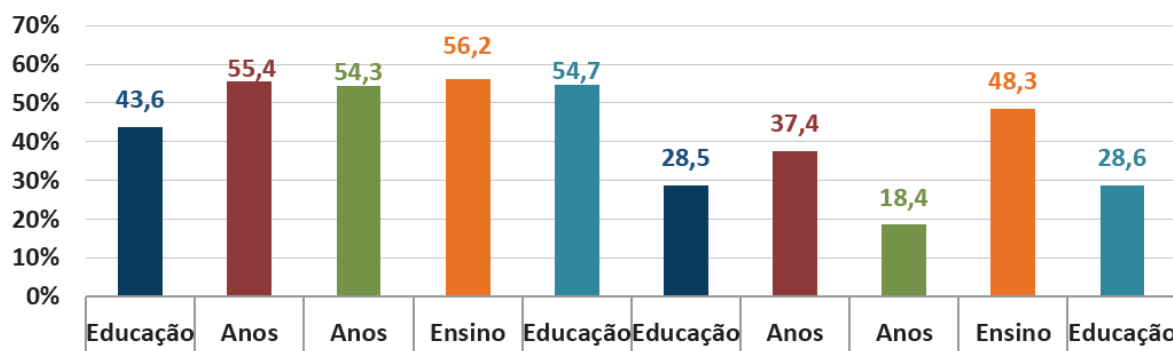


Gráfico 1 – Percentual de docências com professores que possuem formação superior compatível com a disciplina que lecionam, por localização da escola – 2013.

Fonte: Brasil (2014, p. 266)

As escolas de Educação Básica localizadas em áreas urbanas apareceram com 54,7% de docentes com formação em ensino superior compatível com suas disciplinas, já as áreas rurais apresentam 28,6%. Assim: “A análise portanto, reflete a existência de disparidades quanto à formação de docentes de acordo com a localização das escolas, com prejuízos para aquelas localizadas em áreas rurais” (BRASIL, 2014, p. 269).

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

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

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

Utilizaram para esses dados os anos de 2008 a 2013, mostra-se como exemplo o exposto no Gráfico 2, quando trataram da proporção de professores com educação básica possuem pós-graduação onde “[...] as redes municipais apresentaram os menores percentuais de professores pós-graduados entre as redes públicas [...]” (BRASIL, 2014, p. 280), o que não

nos surpreende por mensurar o ritmo de trabalho e das necessidades de alfabetização atribuídos.

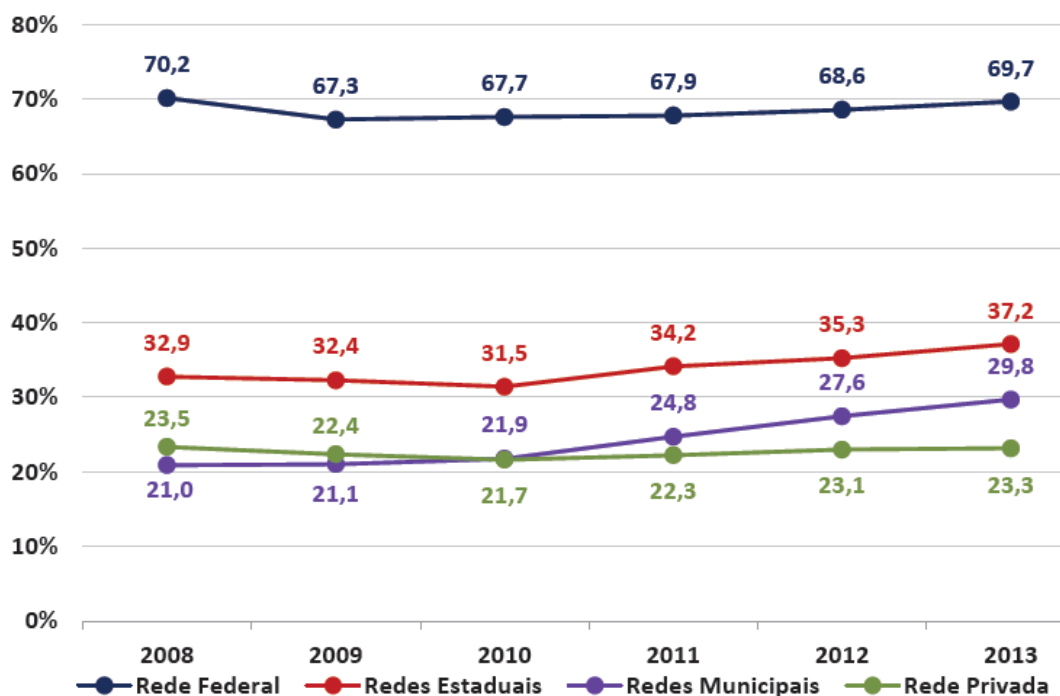


Gráfico 2 – Percentual de professores da educação básica com pós-graduação lato sensu ou stricto sensu, por dependência administrativa – Brasil.

Fonte: Brasil (2014, p. 278)

As diferenças são visíveis quanto aos avanços na formação dos profissionais do campo e da cidade, embora o PNE ratifique a preocupação com o crescimento em políticas públicas e educacionais para a qualidade da educação nacional, ainda nos surpreende o fato de diante dos resultados apresentados, o Plano não ter referenciado em pelo menos em uma de suas metas destaque à educação do campo e os educadores que atuam no mesmo.

Em relação à formação continuada a disparidade ainda é maior, porque por diversos motivos os professores não realizam nenhum complemento, deixando de realizar atualizações e qualificações das quais são imprescindíveis para o processo de ensino-aprendizagem, sabe-se da continuidade e da nossa atuação que é inconclusa torna-se dever do Estado e direito dos docentes esses aprimoramentos. Em geral, o Gráfico 3 apresenta o percentual de professores da educação básica que realizaram cursos de formação continuada.

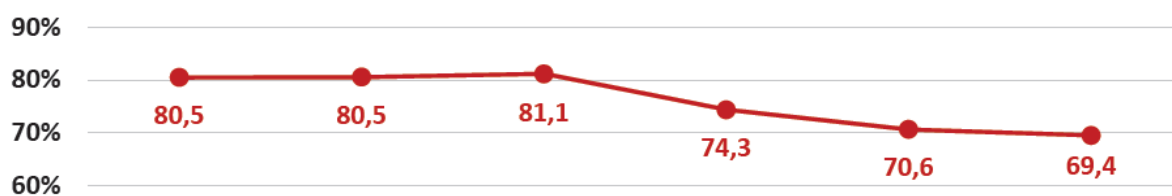


Gráfico3 – Percentual de professores da educação básica que realizaram cursos de formação continuada – Brasil.

Fonte: Brasil (2014, p. 283)

Assim, ao se considerar que: “[...] universalizar a educação obrigatória significa que compete ao Estado garantir educação básica para todas as crianças e jovens da faixa-etária estabelecida, isto é, para 100% delas[...]” (BRASIL, 2014, p. 360). Ocorre que se propõe matricular 100%, ou seja universalizar a educação básica colocando todas as crianças nas escolas, para tal dever-se-ia também considerar a formação em pós-graduação de 100% dos docentes e não somente 50% como é recomendado no título da meta 16; objetivando a garantia prioritariamente com qualidade educacional.

4 AÇÕES DE FORMAÇÃO CONTINUADA DA DIVISÃO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SANTANA-AP: UMA ANÁLISE POLÍTICO-EDUCACIONAL

4.1 CARACTERIZAÇÃO DAS AÇÃO DE FORMAÇÃO CONTINUADA

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

Em virtude da distância das escolas, e das capacidades estruturais para comportar a quantidade de profissionais, os coordenadores concordaram em realizar as formações por

polos, o que significa separar em duas ou três escolas e realizar o cronograma, sendo que a Responsável se desloca para fomentar as formações.

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

A formação continuada foca mesmo a gente tem a gente acompanha as formações da secretaria; aonde se faz um planejamento pra que aconteça essas formações, fora isso eu me preocupo em fazer também as formações com eles, em tá dando as orientações de como desenvolver a prática pedagógica na escola mas esses encontros a gente faz mais por questão de polos, por polos pra não abranger, reunir todos, porque “pra” isso eu teria que ter uma logística de paralisação; de espaço; como nós não temos a gente procura pegar por polos.

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

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

O espaço, em nível estrutural traz uma problemática comum em quase todas as escolas do campo, inviabilizando encontros e a própria assistência adequada para as crianças da educação básica conforme se destaca na transcrição a seguir:

“ 1º e 2º períodos ficam juntos todo tempo porque além da gente não ter o espaço na escola a gente não tem o profissional específico pra essa, e até pelo fato dele ser três, alunos; quatro, aí resolvem colocar eles juntos pra não ficar um professor pra três alunos; até porque a maioria das escolas não tem esse espaço, e a gente já tentou fazer adaptações mas viu que não é adequado que a criança ela precisa de espaço...” (Responsável).

Percebe-se como os fatos, diante da lei ainda estão distantes de ser concretizados, uma vez que a situação das escolas é precária, com o mínimo de condições visivelmente implantadas para forjar o cumprimento do atendimento e funcionamento.

As principais orientações durante os encontros nos polos são sobre as práticas pedagógicas, preenchimento dos documentos, como desenvolver ações e projetos concernentes à atuação, em que se trabalha com turmas bisseriadas (até duas séries na mesma sala) e multisseriadas (três ou mais séries na mesma sala) e os professores recém contratados necessitam desse apoio prévio. Percebemos na fala da Responsável tal preocupação *“porque é duas, três séries que ficam juntas, a gente sabe que é uma dificuldade do professor, a gente tenta focar uma formação que oriente ele a desenvolver a sua prática dentro dessa realidade.”*

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

[...] a gente tenta pegar algumas coisas da escola ativa, juntar com o Pacto, que era outro Pnaic que funcionava né, também dava suportes pra alfabetização e não só alfabetização e também o 4º e 5º ano que há uma necessidade de se desenvolver essas práticas de alfabetização, que a gente tem alunos, dentro da nossa realidade, alunos do 5º ano que não sabem ler, e a gente se pergunta, o que é que tá se fazendo pra mudar isso?...(Responsável).

Quanto a participação dos professores da Educação do Campo nos cursos de formação continuada, há uma participação considerável dos professores contratados e em menor números os professores efetivos, e normalmente o que foi discutido e orientado no curso os profissionais desenvolvem na prática no âmbito escolar.

4.2 O DESCASO TRABALHISTA E SUA RELAÇÃO COM A FORMAÇÃO CONTINUADA

Considerando-se o apadrinhamento político se percebe a rotatividade dos funcionários de acordo com a filiação política ao qual pertencem. Evidencia-se, assim, a preocupação com a descontinuidade das formações, em virtude da grande demanda de rotatividade dos professores onde concordaram nas respostas os entrevistados que:

“quase 80% é contrato (indicação política) e os restantes que são efetivos, eles ficam nas escolas próximas da cidade, porque nas áreas mais distantes a gente só tem contrato e como esses contratos são flexíveis a pessoa tá num momento e no outro não está mais. ” (Ex-Coordenador).

Dado que reforça os estereótipos atribuídos aos professores e professoras como o “faz-tudo”, “pau pra toda obra” conforme explicita Hage et al. (2011) sobre os cenários socioeducacionais da educação do campo na Amazônia, em que acarretam sobrecargas de atividades e desvios da função para qual é designado.

O Coordenador apresenta dificuldades semelhantes:

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

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

4.3 RELAÇÃO ENTRE PNE E OS PROCESSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DO DEC

Previamente a nossa exposição das análises coletadas com os profissionais da DEC/SME-STN, importa verificar que a definição aplicada pelo Documento PNE para Formação Continuada é o contido no Censo da Educação Básica onde:

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

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

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

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

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

Se legitimado a garantia para formação específica aos profissionais que trabalham no campo, diversas dificuldades com relação ao ensino-aprendizado serão abstraídos, produzindo o que Santos (2012, p. 58), ressalta “como uma formação com processo continuum, produzindo a permanente construção aonde ainda não se constitui uma realidade em algumas experiências do campo” analisadas pela autora, ainda convivem com a informalidade, não tem políticas definidas, sem acesso nas pesquisas de ensino para auxiliar nas inferências do dia-a-dia escolar.

A relação entre os processos de formação continuada do Departamento de Educação do Campo com o PNE, são compreendidas como subsídio prioritário para a construção do Plano Municipal de Educação –PME, e a partir da conclusão desse Plano será possível avançar e executar várias metas enlaçadas no documento, ocorre que a conclusão do mesmo segundo a Responsável só foi possível em 2015 e todos os anos passa por revisões e novas adaptações principalmente em decorrência da impossibilidade de cumprir as metas.

O Plano Municipal de Educação foi aprovado a partir da Lei nº 1078 de 22 de junho de 2015, e abrange o período de 2015 a 2025 para cumprimento de importantes metas nas áreas das políticas educacionais no Município de Santana, o documento expõe na Meta 5, alfabetizar 100% dos estudantes, no máximo até o final do primeiro ciclo do Ensino Fundamental e dentre as estratégias, a 5.4 é: Definir para as turmas de alfabetização (1º ao 3º

ano) do município de Santana, professores efetivos para garantir a continuidade das ações de formação continuada ofertadas aos professores alfabetizadores;”.

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

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

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

Conforme o IBGE (2010), a população do campo da região Norte possui menor escolaridade do país e 25% da população mais pobre, basearam-se nesta informação tanto o PNE, quanto o PME-Santana /AP, no intuito de subsidiar especificamente a Meta 8; a fim de buscar soluções para elevar o nível de escolaridade e dentre as estratégias destacamos : “superar as desigualdades e dificuldades de acesso ao ensino público nas áreas rurais de Santana” (SANTANA, 2015, p. 33) e “garantir formação continuada presencial e a distância para 100% dos professores das escolas do campo, oportunizando a participação em encontros locais, regionais e nacionais” (p. 34).

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

No entanto, nessas formações são aproveitadas as orientações do governo federal que propõe plataformas e é realizada a divulgação de início e término das inscrições,

contemplando os professores do campo, e dentro do processo a Secretaria de Educação possui a Formação que ocorre todo início do ano letivo a ação de formação continuada denominada de “SEMEando”, o qual está contemplado no PME como uma formação onde todos os profissionais da educação tanto do campo como do espaço urbano participam.

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

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

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

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

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

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

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

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

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

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

REFERÊNCIAS

AMAPÁ. RESOLUÇÃO Nº 56/2017-CEE/AP, **Estabelece diretrizes complementares para funcionamento das instituições da Educação do Campo, dos povos das águas e das florestas no âmbito da educação básica e superior no estado do Amapá** e dá outras providências.

ARROYO, M.G.; CALDART, R. S.; MOLINA, Mônica, C. (Orgs.). **Por uma Educação do Campo**. 4ª ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2009.

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

_____. Tensões na condição e no trabalho docente. Tensões na formação. **Movimento Revista de Educação**. Faculdade de educação- Programa de pós-graduação em educação; Universidade Federal de Fluminense,2015.

_____. Formação de Educadores do Campo. In: CALDART,R.S.; PEREIRA,B; ALENTEJANO,P.;FRIGOTTO,G. **Dicionário da Educação do Campo**. (Orgs.). Rio de Janeiro/São Paulo: Escola politécnica de saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

BEZERRA NETO, L. Educação do campo ou Educação no campo?. **Revista HISTEDBR** On-line, Campinas, n.38, p. 150-168, jun.2010.

BRASIL. Lei nº 13.005, 25 de junho de 2014. **Plano Nacional de Educação-PNE** e dá providências-2014.

_____. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, **Resolução CNE/CEB Nº1- de 03 de abril, 2002**.

_____. Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da educação básica do campo, **Resolução Nº02- de 28 de abril, 2008**.

_____. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. **Decreto Nº 7.352, de 4 de novembro de 2010**.

CALDART, R.S. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In:

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. Educar, Curitiba, nº24, p.213-225; Editora UFPR,2004.

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

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

<https://www.ibge.gov.br/estatisticas-novoportal/por-cidade-estado-estatisticas.html?t=destaques&c=1600600>.

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

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

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

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

PAIM, E.A. **Memórias e experiências do fazer-se professor**. Campinas- Tese (doutorado) Faculdade de Educação- SP; 2005

SANTANA. LEI Nº 1078 de 22 de junho de 2015. **Aprova o Plano Municipal de Educação da Prefeitura Municipal de Santana para o período de 2015 a 2025 no âmbito do Município** e dá providências.

SANTOS, T.R.L. Formação de professores em práticas de Educação do campo com crianças na Amazônia Paraense. **Revista Cocar**. Belém, vol.6, nº12, p.55-64/ago-dez 2012.

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

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